



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**JHÉSSICA LUARA ALVES DE LIMA**

**CLÍNICAS JURÍDICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: PERFIS  
PROFISSIONAIS E METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO.**

**BRASÍLIA - DF**  
**2021**

**JHÉSSICA LUARA ALVES DE LIMA**

**CLÍNICAS JURÍDICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: PERFIS  
PROFISSIONAIS E METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”.

Orientadora: Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix.

**Brasília – DF  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732c LIMA, Jhéssica Luara Alves de  
Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis  
profissionais e metodologias de formação. / Jhéssica Luara  
Alves de LIMA; orientador Loussia Penha Musse Felix. --  
Brasília, 2021.  
261 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Direito) -- Universidade  
de Brasília, 2021.

1. Direito Constitucional. 2. Educação Jurídica. 3.  
Clínicas Jurídicas. 4. Clínicas de Inovação Pedagógica. 5.  
Metodologia do Direito. I. Felix, Loussia Penha Musse,  
orient. II. Título.

**JHÉSSICA LUARA ALVES DE LIMA**

**CLÍNICAS JURÍDICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: PERFIS  
PROFISSIONAIS E METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Direito, na área de concentração – Direito, Estado e Constituição. Orientadora: Doutora Loussia Penha Musse Felix.

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix (Presidente)  
Universidade de Brasília

Professora Doutora Ela Wiecko Volkmer de Castilho (Membro Interno)  
Universidade de Brasília

Professor Doutor Cleber Francisco Alves (Membro Externo)  
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Taysa Schiocchet (Membro Externo)  
Universidade Federal do Paraná

Professora Doutora Roberta Amanajás Monteiro (Membro Interno – Suplente)  
Universidade de Brasília

Resultado: Aprovada

Brasília – DF  
2021

Dedico este trabalho a todas as mulheres do mundo, aqui representadas pelas bravas mulheres nordestinas da minha família.

*In memoriam* da nossa matriarca, vizinha Maria do Carmo Alves de Lima (Carminha), que virou uma estrela durante o processo de escrita desta tese. Era sonho dela, é sonho nosso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Ele ter me concedido essa oportunidade de cursar um doutorado em Direito em uma instituição de ensino superior de excelência como é a Universidade de Brasília (UnB), além de ter me dado toda a condição de estada e todo o fôlego para vivenciar essa nova experiência com alegria e entusiasmo, me proporcionando viver o ambiente universitário com muita intensidade.

Agradeço à minha família, que sempre torceu, orou e me apoiou em todas as minhas decisões; sendo um porto seguro nesta etapa do doutorado.

Agradeço aos colegas do escritório de advocacia Lindocastro Nogueira Sociedade de Advogados, especialmente ao sócio fundador Lindocastro Nogueira de Moraes, por todo o incentivo a esta jornada acadêmica.

Agradeço aos(as) meus(minhas) ex-aluno(a)s, por toda a torcida durante o processo seletivo do doutorado e pela alegria que transmitem ao me verem galgar mais uma etapa acadêmica.

Agradeço aos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB (PPGD/UnB), pelo acolhimento e pelos ensinamentos.

Agradeço a secretaria do PPGD/UnB, pela presteza.

Agradeço a querida Luísa França Capucci, que me acolheu com carinho e empatia em sua residência em Brasília/DF para estudar.

Agradeço aos(as) amigos(as) que sempre torceram por mim e me acompanharam durante essa trajetória, que personifico na pessoa de Clarissa Machado de Azevedo Vaz, que me deu ideias e discutiu comigo os caminhos a serem percorridos pela tese.

Agradeço ao Professor Dr. Daniel Bonilla Maldonado pela gentil cessão de seu currículo e de trabalhos de sua autoria para fundamento desta tese.

Agradeço à banca de qualificação, o(a)s professores Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho, Dr. Cleber Francisco Alves e minha orientadora pelas sugestões, elegância e sabedoria com as quais conduziram esta etapa.

Agradeço à banca de doutorado, o(a)s professores Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho, Dr. Cleber Francisco Alves, Dra. Taysa Schiocchet, Dra. Roberta Amanajás Monteiro e minha orientadora pelas considerações valiosas. Para mim, é uma honra conhecê-lo(a)s e tê-lo(a)s na comissão avaliadora.

Agradeço aos colegas da Representação Discente do PPGD/UnB, da qual fui membro desde que entrei no doutorado em 2018.1 até a conclusão deste curso, pelas lutas travadas e pelo coleguismo.

Agradeço à UnB pelas árvores floridas, pelos momentos de discussão, pelos eventos acadêmicos, pela diversidade étnica e cultural, pelo Restaurante Universitário Darcy Ribeiro (RU), enfim, pelos recursos materiais e humanos que me foram oferecidos para que eu pudesse vivenciar essa etapa acadêmica com leveza. Agradeço, em especial, à Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE) e aos seus servidores e servidoras, pelas salas e cabines de estudo cedidas, pelo rico acervo físico e digital disponibilizado, pelos treinamentos e exposições ofertados e pelos serviços prestados também, e especialmente, no período de ensino remoto.

Agradeço a todas as pessoas que, representando à Universidade Federal da qual fazem parte, contribuíram para esta tese, participando da pesquisa empírica, bem como agradeço àquelas que nos deram um retorno, justificando a não participação na pesquisa.

Agradeço ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB pela análise e aprovação do projeto de pesquisa.

Agradeço ao Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD/UnB) pelo suporte técnico ofertado a nossa defesa de tese, por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

Agradeço, também, a todas as adversidades pelas quais passei durante o curso de doutoramento. Elas serviram de experiência e contribuíram para meu amadurecimento.

Agradeço, ainda, a todo(a)s que contribuíram indiretamente para eu chegar a esta etapa. São muitas pessoas, (ex)professore(a)s, colegas, conhecido(a)s, é uma rede de apoio, impossível nominar.

Agradeço ao Professor Dr. Terrie Ralph Groth pelas boas memórias que nos deixou.

Todo(a)s que passaram por essa jornada são igualmente importantes. Entretanto, não posso deixar de conferir um agradecimento singular à minha orientadora, a professora Dra. Loussia Penha Musse Felix pelo exemplo de docente e ser humano, por seu apoio, acolhimento, incentivo, confiança e por ter me proporcionado ensinamentos curriculares e extracurriculares valiosos que me acompanharão pela vida.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Obrigada CAPES!

Não há uma compreensão de que a docência deva ser também um processo colaborativo. No fundo esta perspectiva de que tudo que fazemos deva ser simultâneo e individualizado é bastante arcaica e vinculada a uma universidade que já não mais existe.

(Loussia Felix)

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire)

Estou sempre disposto a ouvir argumentos e a mudar de opinião. Tenho mudado muitas vezes na vida. Felizmente.

(Darcy Ribeiro)

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

(Anísio Teixeira)

La educación jurídica, argumenta una parte notable de la literatura jurídica especializada, debe reformarse, debe adecuarse a los cambios que ha sufrido la práctica profesional.<sup>1</sup>

(Daniel Bonilla)

It is better to let a law student mature naturally than to force him.<sup>2</sup>

(John Bradway)

Increasingly constructive doubt is the sign of advancing civilization. We must put question marks along many of our inherited legal dogmas, since they are dangerously out of line with social facts.<sup>3</sup>

(Jerome Frank)<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> A educação jurídica, argumenta uma parte notável da literatura jurídica especializada, deve ser reformada, deve ser adaptada às mudanças por que passou o exercício profissional. (tradução nossa)

<sup>2</sup> É melhor deixar um estudante de Direito amadurecer naturalmente do que forçá-lo. (tradução nossa)

<sup>3</sup> A dúvida cada vez mais construtiva é o sinal do avanço da civilização. Devemos colocar pontos de interrogação ao longo de muitos de nossos dogmas jurídicos herdados, uma vez que estão perigosamente fora de linha com os fatos sociais. (tradução nossa)

<sup>4</sup> As sete citações se referem aos sete autores basilares que impulsionaram, com seus escritos e ideias, o desejo de elaboração da presente tese. São sete os dias da semana, sete cores do arco-íris, sete pecados capitais, sete notas musicais, sete autore(a)s.

LIMA, Jhébica Luara Alves de. *Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação*. 2021. 261f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

## RESUMO

As clínicas jurídicas não se tratam de novidade para o mundo jurídico. O método clínico surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, como alternativa ao ensino jurídico tradicional, objetivando combater diversas deficiências na formação tradicional do(a)s advogado(a)s, aliando teoria e prática na construção de uma visão crítica do direito voltada para as possibilidades de transformação social. Em que pese a importância das clínicas jurídicas, no Brasil elas não possuem regulação, como ocorre com o estágio curricular supervisionado. Por sua vez, o modelo atual de cursos jurídicos imposto pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que alterou a matriz curricular dos cursos de Direito, valorizou as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais para a formação acadêmica, ampliando o debate sobre as clínicas jurídicas, uma vez que no Art. 7º trouxe o estímulo a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional. Mesmo com essa ampliação, ainda assim, os cursos de graduação em Direito carecem de uma formação jurídica mais ampla, interdisciplinar e que faça uso de metodologias ativas para melhor desenvolver o perfil do(a)s discentes, que precisam adquirir, ao longo do curso, competências genéricas e específicas em Direito. Dessa forma, pretende-se realizar uma análise das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico e compreender como as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica se colocam como compatíveis aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira. Com a finalidade de atingir os objetivos desta tese, o trabalho desenvolveu-se em três fases principais: levantamento de dados; análise de conteúdo; análise. A pesquisa apresenta contribuições para o desenvolvimento da linha de pesquisa “Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação”, sublinha “Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação”, vez que traz uma abordagem necessária para a compreensão das transformações contemporâneas da educação jurídica e o desenvolvimento de métodos jurídicos para os cursos de Direito em sintonia fina com os problemas complexos da sociedade atual. Como resultados da pesquisa, têm-se, em um caráter geral, que o núcleo estruturante das clínicas jurídicas são os direitos humanos e que a tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – constituem a matéria-prima básica de uma clínica jurídica. Conclui-se, de forma abrangente, que as competências e habilidades do(a)s estudantes de Direito devem ser construídas e adquiridas ao longo de toda a sua formação acadêmica e não apenas em um breve espaço de tempo, como por exemplo, no período de participação nas atividades extensionistas das clínicas jurídicas. Por sua vez, embora as clínicas pesquisadas não possuam dados institucionais em relação aos impactos das suas clínicas jurídicas no perfil do egresso e na comunidade, a pesquisa constatou que essa repercussão existe e é positiva. As clínicas [jurídicas] de inovação pedagógica se mostraram um modelo refinado de compreensão do Direito, admitindo uma postura dialógica entre docente e discente, ao conferir protagonismo ao(a)s estudantes no processo pedagógico, valorizando e estimulando o conhecimento de suas habilidades e competências em uma abordagem democrática. Dessa forma, concretizar a metodologia clínica, institucionalizando-a na tríade universitária, permite uma formação acadêmica em Direito articulada aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clínicas de Inovação Pedagógica; Clínicas Clássicas; Método Clínico; Metodologia Jurídica; Direito.

LIMA, Jh essica Luara Alves de. *Legal clinics in law education in Brazil: professional profiles and training methodologies*. 2021. 261f. Thesis (Doctorate in Law) - Faculty of Law, University of Brasília, Brasília, 2021.

## ABSTRACT

Law school clinics are not new to the legal world. The clinical method emerged in the United States in the 1930s, as an alternative to conventional legal education, aiming to address several deficiencies in the traditional training of law students, combining theory and practice to build a critical view of Law, oriented towards the possibilities of social transformation. Despite the importance of legal clinics, they are not yet regulated in Brazil, as occurs with supervised curricular internships. The current model of legal courses established by the Resolution of the National Education Council and Chamber of Higher Education (CNE/CES) No. 5, of December 17, 2018, which altered Law School's curriculum criteria in order to enhance cognitive, instrumental and interpersonal competencies for academic training, and to promote the debate about legal clinics, since its article 7 stimulates schools to conduct university extension projects or professional practice activities. Even with this expansion, most Law schools still lack a broader and more interdisciplinary legal education, which makes use of active methodologies to develop a better student profile, who must learn, throughout the course, generic and specific competences in Law. Accordingly, we intend to carry out an analysis of legal clinics, in order to advocate for the clinical model methodology and to understand how “classical clinics” and “pedagogical innovation clinics” may be compatible with Brazilian legal education’s contemporary expectations. In order to achieve the objectives of this thesis, the work was developed in three main phases: data survey; content analysis; analysis. The study presents contributions to the development of the research field “Transformations in the Social and Economic Order and Regulation”, emphasizing “Social Regulation and Public Policies of Education, Science, Technology and Innovation”, since it brings a necessary approach to the understanding of contemporary transformations in legal education and the development of legal methodologies which enable students to deal with the complex problems of today's society. As results, we found, in general, that human rights structure the core of legal clinics; that the university triad - teaching, research and extension projects - constitutes the basis of a legal clinic. It’s also important to broadly acknowledge that these competencies and abilities that Law students should be constructing and acquiring must be present throughout their entire academic education, not only for a brief period of time, seeing the legal clinics as extension projects. Furthermore, although the clinics we studied do not have institutional data regarding their impact on the graduate profile and on the community, the research found that this repercussion exists and it is positive. The pedagogical innovation [legal] clinics have proven to be a refined model for a new understanding of Law, as it allows a dialogical posture between professor and student, by giving the students a leading role in the pedagogical process, valuing and stimulating the knowledge of their abilities and competencies in a democratic approach. Therefore, the implementation of clinical methodologies in Universities as a part of its triad (research, teaching and extension) open doors to an academic education in Law that is articulated with the contemporary needs of Brazilian legal education.

**KEYWORDS:** Pedagogical Innovation Legal Clinics; Classic legal clinics; Clinical Method; Legal Methodology; Law.

LIMA, Jh essica Luara Alves de. *Clínicas jurídicas en la educación jurídica en Brasil: perfiles profesionales y metodologías de formación*. 2021. 261f. Tesis (Doctorado en Derecho) - Facultad de Derecho, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2021.

## RESUMEN

Las clínicas legales no son nuevas en el mundo legal. El método clínico surge en los Estados Unidos en la década de 1930, como una alternativa a la educación jurídica tradicional, con el objetivo de combatir diversas deficiencias en la formación tradicional de los abogados, combinando teoría y práctica en la construcción de una visión crítica del derecho. transformación social. A pesar de la importancia de las clínicas legales, en Brasil no tienen regulación, como ocurre con la pasantía curricular supervisada. A su vez, el modelo actual de cursos jurídicos impuesto por la Resolución del Consejo Nacional de Educación y C mara de Educación Superior (CNE/CES) No. 5, de 17 de diciembre de 2018, que modificó la matriz curricular de los cursos de Derecho, valor  las Habilidades cognitivas, instrumentales e interpersonales para la formación acad mica, ampliando el debate sobre las clínicas jurídicas, ya que en el art. Aún con esta expansión, aún así, los cursos de licenciatura en Derecho carecen de una formación jurídica más amplia, interdisciplinaria que haga uso de metodologías activas para desarrollar mejor el perfil de los estudiantes que necesitan adquirir a lo largo de la carrera, competencias genéricas y específicas en Derecho. Así, se pretende realizar un análisis de las clínicas jurídicas, con el objetivo de defender el modelo clínico y comprender cómo las clínicas clásicas y las clínicas de innovación pedagógica son compatibles con las aspiraciones contempor neas de la educación jurídica brasileña. Para lograr los objetivos de esta tesis, el trabajo se desarrolló en tres fases principales: recolección de datos; análisis de contenido; análisis. La investigación presenta contribuciones al desarrollo de la línea de investigación "Transformaciones en el orden y regulación social y econ mica", destaca "Regulación social y políticas públicas en educación, ciencia, tecnología e innovación", ya que aporta un enfoque necesario para comprender las transformaciones. la educación jurídica contempor nea y el desarrollo de métodos jurídicos para cursos de derecho en sintonía con los complejos problemas de la sociedad actual. Como resultado de la investigación, tenemos, en general, que el núcleo estructurante de las clínicas jurídicas son los derechos humanos y que la tríada universitaria - docencia, investigación y extensión - constituye la materia prima básica de una clínica jurídica. Se concluye de manera integral que las habilidades y habilidades de los estudiantes de derecho deben construirse y adquirirse a lo largo de su formación acad mica y no solo en un período corto de tiempo, por ejemplo, en el período de participación en las actividades de extensión de las clínicas jurídicas. A su vez, si bien las clínicas investigadas no cuentan con datos institucionales sobre los impactos de sus clínicas legales en el perfil de los egresados y en la comunidad, la investigación encontr  que esta repercusión existe y es positiva. Las clínicas [jurídicas] de innovación pedagógica demostraron ser un modelo refinado de comprensión del Derecho, admitiendo una postura dialógica entre profesores y estudiantes, dando a los estudiantes protagonismo en el proceso pedagógico, valorando y fomentando el conocimiento de sus habilidades y competencias en un enfoque democrático. De esta manera, concretar la metodología clínica, institucionaliz ndola en la tríada universitaria, permite una formación acad mica en Derecho articulada con las aspiraciones contempor neas de la educación jurídica brasileña.

**PALABRAS CLAVE:** Clínicas de Innovación Pedagógica; Clínicas Clásicas; Método Clínico; Metodología Jurídica; Derecha.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Projeto Alfa Tuning América Latina .....	124
Figura 2 - Mapa dos países participantes do Projeto Alfa Tuning América Latina .....	125
Figura 3 - Percentual das clínicas jurídicas pesquisadas que fazem uso de metodologias ativas .....	167
Figura 4 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal de Lavras (UFLA), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH).....	200
Figura 5 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Unidade Amazônica, referente à Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUA).....	201
Figura 6 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH).....	202
Figura 7 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH) .....	203
Figura 8 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), referente à Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT).....	204
Figura 9 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade de Brasília (UNB), referente à Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD).....	205
Figura 10 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, do corpus textual das seis clínicas jurídicas pesquisadas .....	207
Figura 11 - Análise de Classificação Hierárquica Descendente dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas.....	210
Figura 12 - Análise de Especificidade dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas .....	212
Figura 13 - Análise de Especificidade dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas, II.....	213

Figura 14 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas .....	217
Figura 15 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas, II .....	218
Figura 16 - Análise de Similitude dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas .....	222

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Viabilidades didáticas, em Paulo Freire, no contexto ensino-aprendizagem.....	66
Quadro 2 - Síntese geral dos enfoques epistemológicos para o ensino e a pesquisa no ensino de ciências.....	105
Quadro 3 - Resumo da estrutura metodológica do Projeto Alfa Tuning América Latina.....	130
Quadro 4 - Comparativo entre o modo como o docente atua no modelo tradicional de educação e no modelo andragógico.....	132
Quadro 5 - Perfil de funções profissionais a área jurídica.....	139
Quadro 6 - Modelo de programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia .....	141
Quadro 7 - Nome e data de fundação das clínicas jurídicas pesquisadas.....	156
Quadro 8 - Listagem das clínicas jurídicas das universidades federais elaborada por Bello e Ferreira.....	159
Quadro 9 - Campos de atuação das clínicas jurídicas pesquisadas .....	161
Quadro 10 - Metodologias ativas empregadas pelas clínicas jurídicas pesquisadas .....	167
Quadro 11 - Atividades desempenhadas pelas clínicas jurídicas pesquisadas .....	173
Quadro 12 - Clínicas jurídicas, sua vinculação e modo pelo qual perpassa pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão .....	176
Quadro 13 - Impactos das clínicas jurídicas no perfil do egresso e na comunidade .....	185
Quadro 14 - Perfil dos estudantes e profissionais que atuam nas clínicas jurídicas.....	195

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Clínicas Jurídicas, Observatórios e Núcleos de Prática e Pesquisa cadastradas no III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, 2019 .....	40
Tabela 2 - Clínicas Jurídicas cadastradas no III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, 2019 .....	42
Tabela 3 - Número de Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito .....	43
Tabela 4 - Mudança na educação escolar com a Convenção Francesa .....	59
Tabela 5 - Conclusões de Boaventura de Sousa Santos sobre a hermenêutica .....	108
Tabela 6 - População no nível de educação terciário, entre 18 e 22 anos .....	112
Tabela 7 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2015 .....	112
Tabela 8 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2016 .....	113
Tabela 9 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2017 .....	113
Tabela 10 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2018 .....	113
Tabela 11 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2019 .....	114
Tabela 12 - Lista das Universidades Federais brasileiras participantes da pesquisa e sua respectiva clínica jurídica, conforme informação prestada pela própria universidade.....	152
Tabela 13 - Clínicas jurídicas das Universidades Federais brasileiras .....	154

## LISTA DE SIGLAS

ADUnB	Associação dos Docentes da Universidade de Brasília
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCE	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDFT	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência
CDH	Clínica de Direitos Humanos
CDHD	Clínica de Direitos Humanos e Democracia
CEAD	Centro de Educação a Distância
CES	Câmara de Educação Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CIDHA	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CJRA	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia
CJUÁ	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia
CLEPR	Conselho de Educação Jurídica e Responsabilidade Profissional
CNS	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DHES	Direitos Humanos e Educação Superior
DF	Distrito Federal
EMAJ	Escritório Modelo de Assistência Judiciária

ENCLE	<i>European Network of Clinical Legal Education</i>
E-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
EUA	Estados Unidos da América
FD	Faculdade de Direito
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Educação Superior
IISJ	Instituto Internacional de Sociologia Jurídica de Oñati
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JUSDIV	Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural
LPJ	Laboratório de Prática Jurídica
NACE	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão
NALAO	Associação Nacional de Organizações de Assistência Jurídica
NEJUDH	Núcleo de Educação Jurídica em Direitos Humanos
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PA	Pará
PIDESC	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PIP	Programa Institucional de Pesquisa em Direito
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGD	Programa de Pós-graduação em Direito
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RU	Restaurante Universitário
SAJ	Serviço de Assistência Jurídica
SBPC	Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal

TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEALC	União Européia, América Latina e Caribe
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>NOTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>31</b>
<b>CAMPO CONCEITUAL: NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO .....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 1 – UMA NOVA EDUCAÇÃO, UM NOVO PERFIL DISCENTE.....</b>	<b>59</b>
1.1 CRISE EDUCACIONAL E NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA .....	59
1.2 INSPIRAÇÕES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO.....	63
1.2.1 Educação em Paulo Freire .....	64
1.2.1 Educação em Darcy Ribeiro.....	69
1.2.3 Educação em Anísio Teixeira .....	73
1.3 CRISE EDUCACIONAL E INÍCIO DAS DISCUSSÕES SOBRE O MODELO CLÍNICO NO DIREITO .....	77
1.4 PERSPECTIVAS INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA .....	84
1.4.1 Educação jurídica em John Bradway.....	85
1.4.2 Educação jurídica em Jerome Frank .....	86
1.4.3 Educação jurídica em Bonilla Maldonado.....	87
1.4.4 Educação Jurídica em Loussia Felix.....	89
<b>CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE E SUA TRÍADE ENSINO-PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO(A) NOVO(A) ESTUDANTE DE DIREITO.....</b>	<b>94</b>
2.1 A UNIVERSIDADE E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREITO.....	97
2.2 O MÉTODO COMO OBJETO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO E CIENTÍFICO.....	104
2.3 O MITO DA NEUTRALIDADE CIENTÍFICA.....	106
2.4 INTERCULTURALIDADE, TENDÊNCIA ATUAL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DO DIREITO .....	110

<b>CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA CONTEMPORANEIDADE E O NOVO PERFIL PARA O(A) ESTUDANTE DE DIREITO .....</b>	<b>118</b>
3.1 EMERGÊNCIA POR UM NOVO PERFIL DE PROFISSIONAIS JURÍDICOS .....	118
3.2 PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA E DELIMITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS EM DIREITO .....	120
3.3 METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO PERFIL DO ESTUDANTE DE DIREITO.....	131
3.3.1 Aplicabilidade das metodologias ativas .....	134
3.3.2 Tipos de metodologias ativas .....	135
3.4 A RELAÇÃO ENTRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA.....	138
3.5 CLÍNICAS JURÍDICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITO .....	144
<b>CAPÍTULO 4 – CLÍNICAS JURÍDICAS COMO MÉTODO À FORMAÇÃO ACADÊMICA DO NOVO PERFIL DO(A) ESTUDANTE DE DIREITO: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>150</b>
4.1 ANÁLISE DAS CLÍNICAS JURÍDICAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL.....	156
4.1.1 Campos de atuação das clínicas jurídicas .....	161
4.1.2 Metodologias ativas empregadas pelas clínicas jurídicas.....	166
4.1.3 Atividades desempenhadas pelas clínicas jurídicas.....	172
4.1.4 Clínica jurídica é ensino, pesquisa e/ou extensão?.....	176
4.1.5 Clínica jurídica e os impactos no perfil do egresso e na comunidade acadêmica e em geral.....	185
4.1.6 Perfil do(a)s estudantes e profissionais das clínicas jurídicas .....	194
4.2 ANÁLISE DAS CLÍNICAS JURÍDICAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL.....	199
4.2.1 Resultado da análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras.....	199
4.2.2 Resultados da classificação hierárquica descendente e análise de especificidade .....	208
4.2.3 Resultados da Análise Fatorial de Correspondência.....	216
4.2.4 Resultados da Análise de Similitude.....	220
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>224</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA CONVITE.....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL.....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE TESE JUNTO AO CEP/CHS DA UNB.....</b>	<b>259</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisar o tema “Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação” foi uma tarefa que demandou escolhas teórico-metodológicas complexas, certamente passíveis de críticas, seja pela comunidade acadêmica, mais diretamente interessada na temática, seja por interlocutore(a)s sequer imaginado(a)s pela autora da pesquisa. Definir a pesquisa de doutorado tendo como objeto um tema ainda insuficientemente explorado, seja como prática pedagógica, seja como tema de pesquisas avançadas no contexto brasileiro, importa em, a despeito dos riscos, abraçar uma oportunidade de contribuir para um campo da formação jurídica com grande potencial investigatório. Isso porque a pesquisa se insere em um cenário de crescente interesse sobre a temática, tanto pela comunidade docente, quanto pelo(a)s tanto(a)s estudantes que almejam passar seus anos de formação em contextos pedagógicos que lhes propiciem, verdadeiramente, o desenvolvimento das competências acadêmico-profissionais que possam sensibilizá-los e prepará-los para o mundo do trabalho jurídico. Por essa razão, e por outras que serão oferecidos ao longo da tese, entendeu-se que essa era uma tarefa que deveria ser empreendida.

Antes de passar ao tema propriamente dito, é pertinente contextualizar o campo acadêmico no qual a pesquisa se insere, em termos amplos.

No ano de 1827, surgiram os primeiros cursos jurídicos no Brasil, instalados em 1º de março de 1828, sendo um no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio do mesmo ano. Entretanto, somente em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) que, na história da educação superior brasileira, é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal que tinha uma das Faculdades Livres de Direito a ela incorporada.

Naquele período, a universidade tinha como funções básicas desenvolver a pesquisa científica e formar profissionais.<sup>5</sup> Somente com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada na cidade do Rio de Janeiro em abril de 1935, pelo Decreto Municipal nº 5.513, graças aos esforços e iniciativa de Anísio Teixeira,<sup>6</sup> foi que a história da universidade no Brasil mudou seus rumos, por meio de uma experiência pioneira e original; já que essa

---

<sup>5</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. p. 22.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 25.

nova universidade pretendia encorajar a pesquisa científica, literária e artística, propagando as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular e pelos cursos de extensão popular, não apenas para treinar profissionais, mas para formar intelectuais.<sup>7,8</sup> Infelizmente, a UDF sofreu duros ataques de opositores e foi extinta pelo governo federal no ano de 1939, já no período do Estado Novo.<sup>9</sup> Entretanto, indícios de um projeto de educação nacional, com a perspectiva de uma educação jurídica brasileira transformadora, já haviam sido criados.

Foi com esse projeto de educação que Anísio Teixeira, fundador da UDF, se empenhou na articulação de um outro projeto de universidade a ser lançado em um novo período de abertura democrática, que culminou com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 21 de abril de 1962, “com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país”<sup>10</sup>. A UnB traz consigo marcas, diretas ou indiretas, da UDF e, embora criada em momento político diverso, demonstra claramente a necessária articulação entre Constituição, educação e democracia.<sup>11</sup>

Assim, as Universidades brasileiras passaram a permitir uma discussão crítica sobre o modelo de educação brasileira, seu currículo e o método tradicional de ensino. Especialmente com relação aos cursos de Direito, as Universidades passaram a questionar as regras do formalismo jurídico, buscando uma revisão do ensino e padrões de qualidade na educação.<sup>12</sup>

Diante dessas discussões, que demandam intensas reflexões em torno do modelo de educação em direito no país, esta tese apresenta a metodologia clínica como uma alternativa pedagógica para a reformulação do ensino jurídico brasileiro, na busca de um novo perfil discente.<sup>13</sup> A metodologia clínica que será abordada nessa tese é extraída das clínicas jurídicas. Mas, afinal, o que é uma clínica jurídica?

---

<sup>7</sup> A ERA VARGAS: dos anos 20 a 1945. Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Universidade do Distrito Federal, Universidade do Distrito Federal (UDF). FGV, 2020?. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>8</sup> A Universidade do Distrito Federal (UDF) era composta por cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes.

<sup>9</sup> A UDF foi extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Válido destacar que a Universidade do Brasil, criada pela Lei nº 452/37, não faz referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. (FÁVERO, 2006).

<sup>10</sup> HISTÓRIA. UnB, 20--?. Disponível em: <<http://unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>11</sup> MAIA GALVÃO, Laila. *Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas*. 2017. 238f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

<sup>12</sup> CASTRO BUITRAGO, *op. cit.*

<sup>13</sup> O ensino do direito, nos primórdios, era voltado a um perfil elitista e distante do diálogo com a sociedade. A presente tese, no entanto, aborda a necessidade de um novo perfil discente, um(a) estudante com competências e

Clínica jurídica é o espaço inserido no ambiente universitário que proporciona o aprendizado por meio de uma educação clínica. Esse modelo de educação pretende romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito, baseados na memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais<sup>14</sup>, transmutando o modelo educacional jurídico para uma perspectiva crítica dos problemas complexos da vida em sociedade, com os quais o(a)s estudantes de Direito e futuros profissionais da área deverão se deparar.

As clínicas jurídicas, também chamadas de clínicas universitárias, são exemplos de uma revolução no modo de abordar o conhecimento e de transmiti-lo, uma proposta diferente de fazer ciência, ensinar e contribuir para a formação ética do(a) cidadão(ã). A clínica jurídica, em verdade, trata-se de uma proposta de ensino que insere o(a) estudante em um contexto de problemas reais, e se difere da metodologia de casos simulados pelo no elemento humano.<sup>15</sup>

Para isso, envolvem quatro elementos, quais sejam: espaços de atendimento, usuário(a)s (sociedade), estudantes e professore(a)s. Nos espaços de atendimento, ambiente acolhedor, o(a)s clientes que os procuram compartilham suas angústias (as quais podem ter diversas origens ou naturezas – jurídica, psicológica, econômica) para equipes de estudantes (que podem ser somente da escola do Direito e/ou de escolas diversas – abrindo espaço para a interdisciplinaridade) que, sob a supervisão de um(a) docente, oferecem soluções ou orientações ao atendido.<sup>16</sup>

A diferença entre as clínicas jurídicas<sup>17</sup> e os Núcleos de Prática Jurídica (NPJ)<sup>18</sup>, reside no fato de que o método clínico possui caráter de intervenção estratégica em casos de grande

---

habilidades que sejam direcionadas a uma nova educação jurídica que permita uma crítica reflexiva em relação aos problemas jurídicos e sociais.

<sup>14</sup> LAPA, Fernanda. *Clínica de Direitos Humanos: Uma alternativa de formação em Direitos Humanos para cursos jurídicos no Brasil*. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 61, 2014.

<sup>15</sup> PINTO, Felipe Chiarello de Souza. *Clínicas jurídicas - uma revolução mundial no modelo de ensino jurídico*. *Carta Forense*, 01 set. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/m/conteudo/entrevistas/clinicas-juridicas---uma-revolucao-mundial-no-modelo-de-ensino-juridico/17815>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> Seguindo as lições de Petry: “... o formato de clínicas jurídicas que aqui se defende não é uma simples prática simulada ou uma ideia de núcleo de prática jurídica (escritórios modelos que prestam serviços de assessoria jurídica de forma gratuita). Defende-se a criação de clínicas que, além de gerar pesquisas em determinada área, tenham atuação estratégica, seja no Poder Judiciário, seja na promoção de movimentos sociais. Mas essa atuação, estrategicamente, não deve ocorrer em demandas individuais, mas sim em demandas coletivas estratégicas que podem resultar em grande impacto e, com isso, redundar em transformação social.” PETRY, Alexandre Torres. *ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos*. 2018. 307f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018, p. 226.

<sup>18</sup> Segundo Macedo de Oliveira, “Com o advento da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto, que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, o

impacto que envolvem grupos sociais, as chamadas “causas”; utilizando as mais variadas formas de intervenção, como a promoção de eventos acadêmicos, campanhas, atuação direta na tomada de decisões do poder público pela via parlamentar ou atuando como *Amicus curiae*, além do uso da mídia eletrônica para patrocínio da causa. Os NPJs, por sua vez, no geral, se restringem à representação judicial de uma única pessoa, parte autora ou parte ré em um processo litigioso ou consensual, em determinadas matérias, geralmente em Direito Civil, Penal e Trabalhista. As clínicas jurídicas também se diferenciam dos observatórios jurídicos, pois estes, em linhas gerais, são espaços onde ocorre a publicização das discussões travadas em grupos de extensão com determinadas temáticas.<sup>19</sup>

Entendendo o modelo clínico como satisfatório à formação do(a)s futuro(a)s bacharéis, esta tese busca apresentar argumentos para defender que a metodologia clínica seja implementada nos cursos de graduação em Direito, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências no(a)s estudantes. A partir desse modelo, se torna possível traçar um novo perfil para a educação jurídica brasileira, mais crítico e reflexivo, que leve em consideração os problemas complexos da vida em sociedade, comprometido com a proteção dos direitos humanos e fundamentais.

A tese teve como recorte de pesquisa as universidades federais brasileiras que, na atualidade, são 63 (sessenta e três), embora defenda-se que o método clínico possa ser aplicado em todas as universidades (federais, estaduais, municipais e privadas com ou sem fins lucrativos) e faculdades de Direito do país. Trata-se de delimitação do universo da pesquisa, para fins didáticos.

Não se pretendeu estudar o método clínico nas 63 (sessenta e três) universidades federais, mesmo porque nem todas possuem curso de graduação em Direito e,

---

estágio de prática jurídica passou a integralizar o currículo e a ser essencial para a obtenção do grau de bacharel em direito. As atividades práticas, antes abarcadas pela disciplina prática forense, passaram a ser desenvolvidas pelos alunos, de forma simulada ou real, com supervisão e orientação do Núcleo de Prática Jurídica de cada faculdade.” MACEDO DE OLIVEIRA, André. A essência de um Núcleo de Prática Jurídica. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (Coord.). A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 415p. (Coleção Prática jurídica, v.1) Como observado por Filpo, Emmerick e Miguens, “O parágrafo único do Artigo 10 da referida Portaria estabelecia que o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) deveria preparar os alunos para desenvolverem atividades referentes à Magistratura, Advocacia, ao Ministério Público e às demais profissões jurídicas, bem como para atendimento ao público. Essas atividades, exclusivamente práticas, de acordo com o artigo 11, consistiriam em atuação em audiências e sessões, redação de peças processuais, visitas aos órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociação coletivas, arbitragem e conciliação, todas controladas, orientadas e avaliadas pelo NPJ.” FILPO, Klever Paulo Leal; EMMERICK, Rulian; MIGUENS, Marcela Siqueira. Núcleos de prática jurídica dos cursos de graduação em direito: do estímulo à judicialização a uma proposta de inclusão. *Expressa Extensão*, v. 25, n. 1, p. 91-106, jan-abr, 2020.

<sup>19</sup> BELLO, Enzo; FERREIRA, Lucas Pontes. Clínicas de direitos humanos no Brasil: um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, v. 10, n. 2, p. 170-182, mai./ago. 2018. p. 171.

consequentemente, clínica jurídica, mas identificar o número de clínicas jurídicas existentes em cada universidade com curso de graduação em Direito, para fins de verificação da expansão das clínicas jurídicas nas universidades federais do Brasil, uma vez que, atualmente, não se tem um catálogo oficial do número de clínicas jurídicas existentes nas universidades federais brasileiras.

O foco da pesquisa é realizar uma análise das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico como a metodologia ativa articulada aos anseios contemporâneos da educação em Direito no Brasil. Para tanto, a pesquisa pretende investigar desde a fundação das clínicas jurídicas até seus avanços no mundo contemporâneo, tendo por base especialistas da educação emancipatória, com destaque para, no âmbito internacional, John Bradway, Jerome Frank e Bonilla Maldonado; e no âmbito nacional, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Loussia Felix.

A pesquisa desenvolver-se-á no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas preocupadas com o perfil crítico do(a)s estudantes que compõem o corpo discente do curso de Direito. Para tanto, pretende-se verificar como o ensino clínico pode fortalecer a educação jurídica no Brasil, precisando a origem da clínica jurídica e seu modo de atuação em favor de uma educação jurídica emancipatória.<sup>20</sup>

Em que pese a expressão clínica jurídica possa parecer nova, isso não se sustenta no mundo jurídico. O método clínico surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, como alternativa ao ensino jurídico tradicional, objetivando combater diversas deficiências na formação tradicional dos advogados, aliando teoria e prática, na construção de uma visão crítica do direito, voltada para as possibilidades de transformação social. Em 1933, Jerome Frank escreve “*Why not a clinical Lawyer-school?*”<sup>21</sup>, traçando uma forte crítica ao ensino jurídico até então vigente, o *case system*, que limitava a atividade do advogado a leitura e escrita, sem interação com os atores da corte judicial. Em seus escritos, Frank fazia analogia da formação do jurista com a formação do médico, defendendo o necessário contato prático com o exercício da profissão.<sup>22</sup> Seguindo o entendimento, Francesco Carnelutti passou a

---

<sup>20</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

<sup>21</sup> Tradução nossa: “Por que não uma escola clínica de advogados?”

<sup>22</sup> CARVALHO, Guilherme Siqueira de; FREITAS, Rafael Romão. O que é o método clínico de ensino do direito? *Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama*, 02 nov. 2011. Disponível em: <<https://luizgama.wordpress.com/tag/clinica-juridica/>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

defender que os estudantes de Direito devem ter contato com a realidade, assim como os médicos em sua formação prática.<sup>23</sup>

No Brasil, um primeiro movimento de criação de clínicas jurídicas ocorre a partir do século XXI, movimento impulsionado pelo protagonismo das clínicas de direitos humanos,<sup>24</sup> que deram visibilidade às clínicas jurídicas por meio de sua atuação junto ao Poder Público.<sup>25</sup>

Em que pese a importância das clínicas jurídicas, no Brasil elas não possuem regulação como ocorre com o estágio curricular supervisionado que seguia o modelo imposto pela Resolução do CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que determinava a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado de prática jurídica nos Cursos de Graduação em Direito, passou a ter nova redação por meio da Resolução do CNE/CES nº 3 de 14 de julho de 2017; mas que, atualmente, está regido pela Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências<sup>26</sup>, inserindo as metodologias ativas como um dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Direito, valorização a integração entre teoria e prática para o aprendizado.

Mesmo com essa ampliação dos elementos estruturais do PPC, ainda assim, os cursos de graduação em Direito carecem de uma formação jurídica mais ampla, interdisciplinar e que faça uso de metodologias ativas para melhor desenvolver o perfil do(a)s discentes, o(a)s quais precisam adquirir, ao longo do curso, competências genéricas e específicas em Direito.<sup>27</sup>

Dessa forma, as clínicas jurídicas e suas metodologias ativas viabilizam a abertura e ampliação desta concepção de um novo perfil discente para o(a)s estudantes de Direito, por se tratarem de espaços de atuação em educação jurídica para a formação de competências

---

<sup>23</sup> CARNELUTTI, Francesco. *Clinica del diritto. Rivista di diritto processuale civile*, Padova, v. XII, n. II, parte I, 1935. p. 169.

<sup>24</sup> LAPA, Fernanda Brandão Lapa; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de Direitos Humanos no Brasil. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, mai. 2015. p. 22.

<sup>25</sup> A primeira Clínica de Direitos Humanos (CDH) do Brasil é a CDH da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), no Estado de Santa Catarina, projeto universitário que existe desde o ano de 2007, institucionalizado como projeto de ensino, pesquisa e extensão; sob a coordenação de Fernanda Brandão Lapa.

<sup>26</sup> A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 revogou a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

<sup>27</sup> “As competências genéricas e específicas em Direito podem ser extraídas do Projeto *Alfa Tuning* América Latina, significativo eixo derivado do Projeto *Tuning* Europeu, uma das formas de contribuição ao Processo de Bolonha por parte de universidades europeias, que lideradas pelas universidades de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) propuseram à Comissão Europeia no ano de 2000 um projeto com forte apelo acadêmico no sentido de que caberia aos atores universitários a implementação das políticas europeias para a educação superior fixadas ao final do século XX e que foram sistematizadas no chamado Processo de Bolonha.” FELIX, Loussia Penha Musse. O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana. *Revista Notícia do Direito Brasileiro - Nova Série*, n. 13, p. 197-222, Brasília: UnB, Faculdade de Direito, 2006.

críticas e interpessoais. Ocorre que, não é apenas no espaço físico das clínicas jurídicas que essas metodologias ativas devem se desenvolver, mas sim, devem ser devidamente utilizadas também no espaço acadêmico, para que o(a)s estudantes não percam o foco de uma formação jurídica crítica e mais humanizada.

A defesa do modelo clínico se faz embasada no contexto fático da atualidade brasileira em que o ensino jurídico ainda está majoritariamente adstrito a fontes limitadas, a exemplo dos manuais, cursos e códigos legislativos, em que os cursos de graduação amplamente considerados ainda se baseiam em uma produção bibliográfica que não leva em consideração os esforços de produção na pós-graduação. Mesmo com o expressivo número de cursos jurídicos em funcionamento no país, os empenhos para a formação de um quadro de intelectuais brasileiros, como apregoava Anísio Teixeira, são dispersos ao valorizar a formação desse(a)s estudantes para a aprovação em exames de ordem e concursos de carreiras jurídicas em detrimento de uma educação crítica e reflexiva.<sup>28</sup>

Essa educação surgiu do desejo de aluno(a)s e professore(a)s das faculdades de direito norte-americanas e europeias, ávido(a)s por uma educação jurídica formal para além do sistema jurídico do qual faziam parte, em busca de estreitar os vínculos entre suas instituições jurídicas e ampliar a cooperação transatlântica. Nesse sentido, o incentivo a internacionalização do direito e da educação jurídica ganharam força. Com o fim da Guerra Fria, houve uma maior atenção para o direito, em busca de um entendimento mútuo, com base na integração e na harmonia jurídica e econômica. Essa integração econômica promoveu a democratização e o compromisso com os direitos humanos universais, ao que aluno(a)s e professore(a)s procuravam estudar e cooperar no exterior em prol do bem comum e do desejo de compreensão intercultural.<sup>29</sup> Assim, diante da internacionalização do direito e do ensino jurídico que ascendeu novas problemáticas sociais de alta complexidade, é possível afirmar que o modelo tradicional de ensino jurídico carece de reflexões. É preciso aproximar o(a)s estudantes de Direito dos problemas complexos da vida em sociedade e, conseqüentemente, aproximar a educação jurídica do(a)s cidadãos(ãs).

Dessa forma, a pesquisa se justifica diante de um país com elevada desigualdade social, econômica e educacional que geram complexos problemas sociais a serem resolvidos

---

<sup>28</sup> BELLO, Enzo; FERREIRA, Lucas Pontes. Clínicas de direitos humanos no Brasil: um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, v. 10, n. 2, p. 170-182, mai./ago. 2018.

<sup>29</sup> SELLERS, Mortimer. The Internationalization of Law and Legal Education. In: KLABBERS, Jan, SELLERS, Mortimer (eds.). *The Internationalization of Law and Legal Education*. Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice, vol 2. Springer, Dordrecht.

pelo(a)s futuro(a)s juristas, o(a)s quais necessitam, renovar e reforçar sua formação jurídica crítica, reflexiva e humanizada, para garantir que o Direito alcance os jurisdicionados e a sociedade, consolidando a democracia, ampliando a cidadania e auxiliando na efetivação do direito constitucional à educação, aqui com foco na educação jurídica emancipatória.

Diante da clara necessidade de aprofundar as pesquisas sobre as clínicas jurídicas no contexto da educação jurídica brasileira, com foco no método clínico, e diante da gradativa complexidade das problemáticas sociais e da intensificação do uso de tecnologias, que exigem um novo perfil do(a) futuro(a) profissional do Direito, justifica-se a relevância e originalidade da tese. A originalidade da tese também se verifica a partir dos resultados da pesquisa de campo que, de forma natural, permitiu perceber diferenças entre as clínicas jurídicas, aqui nominadas de clínicas de inovação pedagógica, em relação aos núcleos de práticas jurídicas e afins, aqui nominadas de clínicas clássicas.<sup>30</sup>

Nesse sentido, antes de definir o modelo clínico como metodologia jurídica desejável à educação jurídica<sup>31</sup>, é preciso definir uma linha de base.<sup>32</sup> É nesse sentido, que o primeiro capítulo da tese se desenvolve, traçando a necessidade de uma nova educação e um novo perfil discente, educação esta que deve passar por transformações para adquirir um caráter emancipatório. Para tanto, necessário abordar inicialmente sobre a crise educacional e a necessidade de uma educação transformadora, abordando a educação, de um modo geral, em primeiro lugar e importantes atores que contribuiram e contribuem como inspirações ao desejo de mudanças na educação e, em seguida, refletir sobre a crise educacional e discussões iniciais quanto ao modelo clínico no Direito e atores que serviram e servem de inspiração para uma nova educação jurídica. Assim, na educação de um modo geral traz-se à baila as contribuições de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira; e na educação jurídica, nomes como John Bradway, Jerome Frank, Bonilla Maldonado e Loussia Felix são o ponto de partida eleito para a defesa do método clínico na formação acadêmica em direito.

---

<sup>30</sup> Não que os núcleos de prática jurídica e afins sejam clínicas jurídicas. Entretanto, assim foram nominadas nesta tese, uma vez que a pesquisadora, no momento da abordagem da pesquisa de campo, questionou se a instituição pesquisada possuía ou não clínica, cabendo à universidade responder. Houve universidades que responderam afirmativamente que possuíam clínica jurídica, considerando como tal os núcleos de prática jurídica e afins.

<sup>31</sup> OBJETIVO GERAL: Realizar uma análise das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico e compreender como as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica se colocam como compatíveis aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira.

<sup>32</sup> OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Definir linha de base para a defesa da necessidade de uma nova metodologia à educação jurídica;

Na sequência, capítulo segundo, a tese traçará a importância da universidade e sua tríade ensino, pesquisa e extensão na formação do novo perfil discente<sup>33</sup>. Para tanto, é preciso abordar inicialmente sobre a universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a formação acadêmica em direito, sobre o método como objeto do conhecimento filosófico e científico, sobre o mito da neutralidade científica e sobre a interculturalidade – tendência atual da produção do conhecimento no campo do direito –, já que o Direito segue as constantes mutações sociais, reinventando-se.

O método clínico é posicionado nesta tese como ferramenta fundamental a construção de um novo perfil para a educação jurídica brasileira. Assim, importante refletir sobre a contemporaneidade e o perfil desejável ao(a) estudante de direito.<sup>34</sup> Nesse sentido, o capítulo terceiro versa sobre a contemporaneidade e o novo perfil para o(a) estudante de direito. Para tanto, necessário abordar a emergência de um novo perfil de profissionais jurídicos, sobre o Projeto *Alfa Tuning* América Latina<sup>35</sup> e delimitação de competências específicas em Direito, sobre as metodologias ativas para a construção do novo perfil do(a) estudante de direito, necessidade de uso e tipos de metodologias disponíveis, sobre a relação entre as metodologias ativas e o projeto *Alfa Tuning* América Latina, sobre o futuro dos cursos de Direito no Brasil e sobre as clínicas jurídicas como fruto da globalização. Tudo isso, para afirmar e reafirmar o método clínico como necessário à formação acadêmica do novo perfil do(a) estudante de direito.

---

<sup>33</sup> OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Pesquisar a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão como um conjunto articulado que necessita de uma metodologia integrativa;

<sup>34</sup> OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Investigar o perfil desejável aos estudantes de direito.

<sup>35</sup> De acordo com Felix (2017), o Projeto Tuning é uma das formas de contribuição das universidades europeias ao Processo de Bolonha. Essas universidades lideradas pelas universidades de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) propuseram, no ano de 2000, à Comissão Europeia um projeto com o intuito de atribuir aos atores universitários a implementação das políticas europeias para a educação superior fixadas ao final do século XX, sistematizadas no chamado Processo de Bolonha. Citado Processo de Bolonha foi iniciado de maneira formal a partir da assinatura da Declaração da Área de Educação Superior Europeia, e teve como signatários 30 (trinta) ministros ou funcionários graduados da área em 19 de junho de 1999. Essa declaração, que foi assinada na cidade de Bolonha, tinha como objetivo geral a adoção de um sistema comum de educação, com graus de comparabilidade e baseado em dois ciclos de estudos ou formação, em uma estrutura graduação/pós-graduação e com um sistema de créditos comum, além de maior internacionalização, visando a melhoria da qualidade dos sistemas. O projeto europeu expandiu-se para a América Latina, em cooperação com projeto ALFA da Comissão Europeia e em março de 2005, o projeto Tuning alcançou o continente americano, mantendo a metodologia de discussão quanto a necessidade de mudanças nos sistemas de educação superior, o fazendo a partir do eixo da área de conhecimento. Ainda segundo a autora, o Projeto Tuning, em verdade, propõe uma revisão e transformação no que diz respeito as práticas pedagógicas de formação universitária. FELIX, Loussia Penha Musse. *O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana*, p. 1-21, 29 abr. 2017. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/2017/04/29/professora-loussia-felix-unb-discute-projeto-pedagogico-e-educacao-juridica/>>. Acesso em: 28 jul. 2020. Maiores informações podem ser extraídas do sítio eletrônico TUNING Educational Structures. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuning/>>. Acesso em 28 jul. 2020.

Na sequência, capítulo quarto, a pesquisa traça os resultados e discussões da pesquisa empírica realizada.<sup>36</sup> Para tanto, realizou-se um levantamento das clínicas jurídicas nas universidades federais do Brasil, apurando sua data de criação, expansão, campo de atuação e especificidades, dialogando com outras pesquisas e ratificando a importância de sua metodologia. Para tanto, realizou-se uma análise em caráter geral, envolvendo um diálogo entre as respostas referentes a todas as clínicas participantes da pesquisa, e uma análise de caráter restrito, dialogando apenas com as especificidades das clínicas jurídicas que possuem essa nomenclatura, o que esta tese nominou de clínicas de inovação pedagógica. Na análise das clínicas de inovação pedagógica, apresenta-se os resultados da análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras, os resultados da classificação hierárquica descendente e análise de especificidade, os resultados da análise fatorial de correspondência e os resultados da análise de similitude, afirmando a necessidade de ampliação do método clínico para a formação acadêmica em Direito.

---

<sup>36</sup> OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Apurar a criação, expansão, campo de atuação e especificidades das clínicas jurídicas nas universidades federais brasileiras, comparando-as, e a importância de sua metodologia para o novo perfil da educação jurídica brasileira.

## NOTA METODOLÓGICA

Anísio Teixeira, ao tratar sobre a educação, já dizia que a escola deve ser prática, um espaço de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos. de raciocinar, de fazer, de trabalhar, de conviver e de participar ativamente da sociedade democrática em que o soberano é o cidadão.<sup>37</sup> Também dizia que a escola deve fluir da própria cultura popular, dinâmica e em transformação,<sup>38</sup> e somente assim a educação se faria autêntica, identificando-se com o país e ajudando a construí-lo.<sup>39</sup> Anísio Teixeira, ao lado de Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual tornou-se reitor em 1963. Ambos foram intelectuais preocupados com a educação brasileira e, juntamente com Paulo Freire<sup>40</sup>, servem de inspiração ao desenvolvimento desta tese.

A ideia inicial de pesquisa, voltada para a educação jurídica, em consonância com as pesquisas da orientadora, uma escolha recíproca pela afinidade e conhecimento sobre a temática, foi moldada ao longo das leituras, das disciplinas e das experiências adquiridas ao longo da vida e do doutorado até alcançar a delimitação do objeto cujo título é “Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação”.

Considerando a experiência limitadora na graduação em Direito, a pesquisadora apresentou incômodo com a educação recebida. Ao escolher a profissão de docente, ela sentiu a necessidade de contribuir com a educação do país, haja vista que o ensino tradicional nitidamente se mostra insuficiente para formar um(a) profissional qualificado(a) para enfrentar os problemas complexos da sociedade que apresenta novos desafios a cada dia.

Ao delimitar o desejo de contribuir com a educação do país ao campo do Direito, mundo do qual faz parte, a pesquisadora constatou, em sua experiência docente e de advocacia, que o ensino jurídico tradicional não forma a figura profissional qualificada que a sociedade contemporânea deseja, capaz de solucionar os problemas complexos, em sua maioria não alcançados pelas regras jurídicas positivadas.

Assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), área de concentração “Direito, Estado e Constituição”, linha de pesquisa “Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação” e sublinha “Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência,

---

<sup>37</sup> TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Macional, 1977. p. 36.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>40</sup> Patrono da educação brasileira e figura importante para os potiguares em virtude de seu método inovador de alfabetização, com suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte, em 1963.

Tecnologia e Inovação”, sob a orientação da Professora Loussia Penha Musse Felix, a pesquisadora encontrou a oportunidade de pesquisar sobre educação jurídica.

A tese versa, portanto, sobre educação jurídica, sem deixar de considerar a crise da educação no Brasil, preocupante desde a década de 70. Embora os ares reformistas iniciais da “Nova República” na década de 80 tenham reproduzido uma tendência de mudanças que aparentemente se converteriam em caráter de definitividade, não foi o que aconteceu. Assim como, apesar de terem ocorrido vários avanços nas universidades federais e estaduais com a inserção da pesquisa universitária no país, o desenvolvimento da sociedade brasileira pede, ainda nos dias atuais, com ainda mais veemência, mudanças radicais no sistema educacional.

No ano de 2018, mesmo ano em que a pesquisadora ingressou no Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB, quem venceu as eleições presidenciais foi Jair Messias Bolsonaro, capitão reformado, apoiador declarado da ditadura civil-militar do ano de 1964, com um discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor dos direitos das minorias, das liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores. Seu programa de governo buscava estrangular as verbas para a educação e era alinhado ao movimento “Escola Sem Partido”, no afã, ainda, de “expurgar” o método Paulo Freire e inserir o empreendedorismo como objetivo central do ensino superior.<sup>41</sup>

É nesse cenário político que a presente tese é desenvolvida, um cenário de crise educacional, em que a célebre frase de Darcy Ribeiro, “A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto” – proferida no ano de 1977 em uma palestra que ele chamou de “Sobre o óbvio”, em um Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) –, nunca esteve tão atual, desde o período da redemocratização do Brasil.

Assim, compreendendo “a educação como prática da liberdade”,<sup>42</sup> e buscando interligar o ser humano, aqui delimitado no(a)s profissionais da área jurídica, aos problemas reais e complexos da sociedade, é que a pesquisadora sentiu o desejo de tentar promover mudanças em alguma(s) dessas três categorias do direito: o conceito de Direito, a noção de educação jurídica e a prática profissional do direito. Essas categorias são interligadas tanto no campo teórico como prático, e mudanças em qualquer uma delas implicam em alterações diretas e/ou indiretas nas outras duas.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, Brasília, 2019. p. 1-9.

<sup>42</sup> FREIRE, Paulo. *A Educação como Prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

<sup>43</sup> BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. O formalismo jurídico, a educação jurídica e a prática profissional do direito na América Latina. *Revista da Faculdade de Direito, UFG*, v. 36, n. 02, p. 101-134,

Nesse sentido, a pesquisa pretende realizar reflexões sobre a concepção de educação jurídica e o modelo atual de prática profissional do Direito, tendo em vista que a tese explora as possibilidades de um(a) operador(a) do Direito que esteja mais perto dos problemas reais e complexos da sociedade, visando aproximar valores morais à interpretação das normas jurídicas.

Com esse raciocínio, a pesquisadora, em diálogo permanente com sua orientadora e com as atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico – em especial a participação no II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido junto ao IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos<sup>44</sup>, nos dias 6 a 8 de junho de 2018, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba/PR, que reuniu pesquisadores com expertise em Direito para debater sobre a temática “Clínicas Jurídicas: metodologias da educação clínica no ensino superior” –, decidiu direcionar a pesquisa para o tema das Clínicas Jurídicas.

Tanto a pesquisadora quanto a orientadora já realizavam pesquisas intensas sobre as bases conceituais da educação por competências para a melhoria da educação jurídica brasileira, em especial as descritas no Projeto *Alfa Tuning* América Latina, relacionado ao Projeto *Tuning* ocorrido na Europa. Trata-se de um movimento em que universidades europeias, lideradas pela Universidade de Deusto (Espanha) e Groningen (Holanda), propuseram à Comissão Europeia, no ano de 2000, um projeto com forte apelo acadêmico, em que caberia aos atores universitários a implementação das políticas europeias para a educação superior fixadas ao final do século XX, sistematizadas no chamado Processo de Bolonha - um marco da criação de uma área comum de educação superior na Europa, com base na necessidade de melhoria de qualidade dos sistemas. Essa boa acolhida do projeto em âmbito europeu indicou a sua expansão para a América Latina, em cooperação com Projeto ALFA da Comissão Europeia. Em março de 2005, em um encontro ocorrido em Buenos Aires, o Projeto *Tuning* chegou ao continente americano, com a participação da UnB

Uma vez acolhido [o Projeto *Tuning*] pela UnB, a orientadora<sup>45</sup> desta tese foi a editora da obra “Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito”,

---

jul./dez. 2012. p. 106. Artigo traduzido do original em espanhol (El Formalismo Jurídico, la Educación Jurídica y la Práctica Profesional del Derecho en Latinoamérica) para português por Alexandrina Benjamin Estevão de Farias. Revisão e abstract por Wendel Rosa Borges.

<sup>44</sup> Coordenação científica do evento: Prof<sup>a</sup>. Taysa Schiocchet (UPFR) e Prof<sup>a</sup>. Danielle Pamplona (PUC/PR).

<sup>45</sup> A coordenação da área de Direito do Projeto foi conferida à Professora Loussia Penha Musse Felix.

publicada pela Universidade de Deusto no ano de 2014<sup>46</sup>, referência em matéria de metodologias ativas para o Direito.

Então, a ideia de unir o desejo de reforma da educação jurídica superior com a análise das clínicas jurídicas tomou forma a partir de uma consonância com os ideais propostos pela professora orientadora desta tese para a educação jurídica brasileira com uma concepção de que as clínicas jurídicas podem ser uma importante ferramenta para a expansão das metodologias ativas e para o desenvolvimento de um novo perfil discente, comprometido com os direitos humanos e fundamentais e com a resolução dos casos complexos da sociedade.

No evento já citado, II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido junto ao IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos<sup>47</sup>, a pesquisadora teve contato direto com as proposições de especialistas do Direito e áreas afins nesta seara, tais como o(a)s professore(a)s Daniel Eduardo Bonilla Maldonado da Universidad de Los Andes (Colômbia), Taysa Schiocchet da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fernanda Brandão Lapa da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Lise Vieira da Costa Tupiassu Merlin da Universidade Federal do Pará (UFPA), Ela Wiecko Volkmer de Castilho (UnB), e tantos outro(a)s pesquisadore(a)s que inspiraram essa pesquisa.

Essa rica experiência gerou outras, a exemplo da participação desta pesquisadora, em conjunto com a orientadora e outro(a)s pesquisadore(a)s, na qualidade de *Amicus curiae* no Supremo Tribunal Federal (STF), com a redação coletiva dos memoriais que sustentavam inconstitucionalidades ao movimento “Escola Sem Partido” nos Autos das Ações Diretas de Inconstitucionalidade nº 5.537, nº 5.580, nº 6.038, que teve como relator o Ministro Luís Roberto Barroso, como requerente a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, como interessado a Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas e como *Amicus Curiae* a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB – Seção Sindical) ,representada pela Clínica de Direitos Humanos e Democracia da FD-UnB, no âmbito do Projeto EIXOS-Judiciário e Cidadania.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> FELIX, Loussia Penha Musse (ed.). *Educação Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito*. 1. ed. v. 1. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014. 80p.

<sup>47</sup> No evento, os extensionistas abordaram suas experiências com litígio estratégico judicial nacional (*amicus curiae* no Supremo Tribunal Federal) e internacional (Corte Interamericana de Direitos Humanos), litígio estratégico extra judicial, práticas de formação, comunicação, lobby legislativo e judicial, realização e acompanhamento de políticas públicas, estratégias de sensibilização e de popularização do saber jurídico, possibilidades para a ampliação da concretização de direitos humanos e diálogo real com a sociedade.

<sup>48</sup> O Projeto EIXOS-Judiciário e Cidadania é coordenado pelos professores Jorge Octávio Lavocat Galvão e André Macedo de Oliveira.

Por sua vez, a monitoria nas disciplinas Pesquisa Jurídica, código 184799, no semestre 2018.1, Atualização e Prática do Direito 2, código 184328, no semestre 2018.2, bem como o estágio de docência, todos sob a orientação e supervisão da professora orientadora, também tiveram papel fundamental para a maturidade do objeto de pesquisa, especialmente porque a orientadora, nas disciplinas que ministra, faz uso contínuo das metodologias ativas e atua, incessantemente, na busca de uma formação acadêmica comprometida com o Direito e com a sociedade, o que aumenta a responsabilidade desta pesquisadora e reforça o seu compromisso com o desenvolvimento de uma tese que, verdadeiramente, traga inovação científica e forneça subsídios para a reflexão quanto a educação jurídica do país.

Além disso, os variados minicursos, palestras, conferências, colóquios e outros eventos acadêmicos que direta ou indiretamente abordavam sobre a temática da educação jurídica brasileira também contribuíram para a definição da tese. É importante mencionar um evento em especial, o “NOHA Latinoamérica, I Seminário Internacional: ação humanitária e contexto latino americano: migrações e outras perspectivas desde a Colômbia, México e Brasil”, com 14 (quatorze) horas de duração, promovido pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, entre os dias 04 e 05 de outubro de 2018, coordenado pela orientadora desta pesquisa juntamente com a Professora Ela Wiecko Volkmer de Castilho e organizado por esta pesquisadora e demais organizadore(a)s; que reuniu pesquisadore(a)s da América Latina, Europa e diversos países de outros continentes e que abordou, dentre outros assuntos, sobre a educação jurídica, fomentando o desejo pela pesquisa nesta seara.

Também a experiência em sala de aula, tanto em faculdades privadas quanto em Universidades públicas, neste último caso, com atuação na qualidade de docente em substituição, já fazia parte da bagagem trazida por esta pesquisadora ao adentrar na UnB. Por ter vivenciado a docência em duas realidades distintas, foi possível perceber cada uma com suas especificidades e as necessidades de seus respectivos ajustes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e formação do(a)s futuro(a)s profissionais em Direito. Ao longo da docência, a pesquisadora sempre procurou inserir o(a)s discentes em pesquisas interdisciplinares, em aulas dissociadas da mera apreensão e reprodução de conteúdos legais que giram em torno do enciclopedismo curricular.

Também a advocacia, na qual milita a pesquisadora, subsidiou o desejo por um novo perfil discente e profissional, uma vez que recebeu inúmeros estudantes de Direito de diversas Universidades para a supervisão de estágio curricular e extracurricular, orientando-o(a)s a prática do Direito e da advocacia com compromisso ético e social. Inclusive, elaborou, em

conjunto com outro(a)s pesquisadore(a)s, um programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia, para desenvolver nos estagiários competências genéricas e específicas de Direito, buscando formar futuros profissionais comprometidos com a resolução dos problemas complexos da sociedade, em colaboração com todo(a)s o(a)s profissionais jurídicos e não jurídicos que atuam direta ou indiretamente nos processos dos quais venham a fazer parte na qualidade de advogado(a)s ou quaisquer outro(a) profissional jurídico, trabalho publicado na forma de capítulo de livro no ano de 2019,<sup>49</sup> inspirado nas aulas e orientações da docente orientadora desta pesquisa.

Esses eventos, somados a tantos outros vividos no âmbito acadêmico,<sup>50</sup> nos quais a pesquisadora mergulhou de corpo, alma e coração ao longo do doutoramento, avivaram, ainda mais, o desejo de pesquisar métodos para a melhoria da qualidade do ensino do Direito com foco na capacitação do(a)s discentes para que estes venham a se tornar profissionais éticos e comprometidos com a sociedade e seus problemas complexos, interpretando as normas jurídicas disponíveis e solucionando-os, de fato. Como se verifica deste relato, já no primeiro ano de doutoramento, a pesquisa foi ganhando maturidade e forma. Os anos seguintes foram dedicados à imersão em pesquisas sobre a temática.<sup>51</sup>

Assim, para desenvolvimento da tese, foram utilizados como metodologia três atos, conforme lições de Quivy e Campenhoudt, quais sejam: a ruptura, a construção e a verificação. Na ruptura, analisou-se a pergunta de partida da tese e foi feita a exploração do tema por meio das leituras e fichamentos de textos, rompendo com os preconceitos sobre o tema e com falsas evidências. Passando da ruptura para a construção, analisou-se a problemática do trabalho, fazendo a construção do modelo de análise, erguendo proposições

---

<sup>49</sup> LIMA, Jhéssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. Programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia. In: FEITOSA, Anny (Orgs.). *Perspectivas de direito contemporâneo*. Rio de Janeiro: Grupo FGB/Pembroke Collins, 2019.

<sup>50</sup> Apresentações de trabalho mais recentes (2021): Clínica jurídica é ensino, pesquisa e/ou extensão? apresentado na Conferência Internacional sobre Clínicas Jurídicas e Acesso à Justiça; Atuação e impactos da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB apresentado no V Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas.

<sup>51</sup> Inclusive, a pesquisadora buscou ampliar seus conhecimentos cursando disciplinas em outros programas de pós-graduação, com destaque para a disciplina “Acesso à justiça II: assistência jurídica gratuita estatal: estudos comparados e visão crítica sobre os modelos adotados para a prestação do serviço”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF), ministrada pelo Professor Cleber Francisco Alves que se utilizou de métodos comparativos e abordagens empíricas sobre modelos, adotados no Brasil e em outros países, de acesso à justiça; apresentando autore(a)s e debates que enriqueceram o capital cultural desta pesquisadora e lhes permitiu refletir sobre outras abordagens de pesquisa. A disciplina permitiu a reflexão sobre o movimento mundial de acesso à justiça, o chamado Projeto Florença de autoria de Mauro Cappelletti e Bryan Garth, e a importância do acesso à justiça para o Estado Democrático de Direito. Também proporcionou conhecimentos sobre o novo projeto mundial, lançado pelos pesquisadores Cleber Alves e Diogo Esteves, intitulado “Global Access to Justice”, que possui a ambição de se tornar a pesquisa mais abrangente já realizada sobre o acesso à justiça e que inclui, dentre as várias abordagens, a educação jurídica e a internacionalização do Direito, assuntos de interesse da pesquisadora.

explicativas ao fenômeno por meio de uma bagagem conceitual validamente constituída. Na verificação, por sua vez, foram verificadas e analisadas as informações coletadas, tanto em pesquisa bibliográfica, quanto em pesquisa de campo realizada – que serão expostos aqui, para chegar às conclusões necessárias. Esses atos são interdependentes<sup>52</sup> e se coadunam com a necessária interação da ciência com a realidade social<sup>53</sup>

Segundo Antônio Castanheira Neves, as concepções de direito somente são válidas na medida em que sejam suscetíveis de compreender e traduzir a função normativa que ele é chamado a desempenhar na vida do homem em comunidade.<sup>54</sup> Diante desta compreensão, a tese realizou uma revisão de literatura nas obras jurídicas de maior relevância para o estudo, que contemplam metodologias ativas para o direito. Para tanto, as pesquisas em clássicos da doutrina e trabalhos recentes foram fundamentais. Nesse sentido, o trabalho utilizou os tipos de pesquisa explicativa, exploratória e bibliográfica, que serviram de embasamento teórico para analisar de forma detalhada as clínicas jurídicas e suas metodologias para a melhoria da educação em Direito no Brasil.

A tese parte do problema dos limites da educação jurídica brasileira para que se possa fazer uma análise crítica sobre a importância das clínicas jurídicas e das metodologias ativas para a formação de um novo perfil discente. Esse tipo de estudo objetiva, de um modo geral, analisar o papel das clínicas jurídicas na educação jurídica e, além disto, deseja encontrar soluções para que o Direito possa, em uma perspectiva de transformação segundo os paradigmas apresentados na tese, subsidiar o(a) discente jurídico, futuro operador do Direito, alinhando esse futuro profissional às exigências de uma formação multidisciplinar. Para isso, a combinação do método selecionado e do tipo de pesquisa a serem empregados na tese, a conduziram ao resultado almejado.

Assim, cientes de que na América Latina predomina o modelo formalista de ensino jurídico e concepção do direito, compreendendo este como proveniente exclusivamente da legislação, sem conjecturas acerca de sua moralidade, ensinado nas faculdades de direito por meio de exposição teórica do conteúdo legal<sup>55</sup>, a pesquisa se propõe a responder ao seguinte problema de pesquisa: As clínicas jurídicas aplicam uma metodologia jurídica compatível

---

<sup>52</sup> QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. *Trajectos*. Traduzido por João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

<sup>53</sup> Boaventura de Sousa Santos, em seus escritos, destaca o envolvimento entre ciência, sociedade e desenvolvimento tecnológico. Recomenda-se, portanto, a leitura da obra: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

<sup>54</sup> NEVES, Castanheira Antonio. Metodologia jurídica: problemas fundamentais. *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra Studia Iuridica*, n. 1, Coimbra: Coimbra Editora, 2013. p. 212.

<sup>55</sup> BONILLA MALDONADO, 2012, p. 101.

com os anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira por uma formação acadêmica que englobe habilidades e competências em Direito?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é realizar uma análise das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico e compreender como as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica se colocam como atividades a serem integradas aos objetivos contemporâneos da educação jurídica brasileira. Os objetivos específicos, por sua vez, são: Definir uma linha de base para a defesa da necessidade de uma nova metodologia à educação jurídica; Pesquisar a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão como um conjunto articulado que necessita de uma metodologia integrativa; Investigar o perfil desejável aos estudantes de direito; Apurar a criação, expansão, campo de atuação e especificidades das clínicas jurídicas nas universidades federais brasileiras, comparando-as, e a importância de sua metodologia para o novo perfil da educação jurídica brasileira.

Então, para fins de responder ao problema de pesquisa posto e alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora baseada em suas experiências prévias de formação em pesquisa empírica, desenvolvidas no mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, com cunho interdisciplinar, na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), se propondo a realizar uma pesquisa de campo e a submeter o projeto ao Sistema CEP-CONEP por meio da Plataforma Brasil, a qual permite que pesquisas em desenvolvimento sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, na instituição de vínculo dos pesquisadores, garantindo assim maior credibilidade.

Foi realizada, em seguida, uma pesquisa no Banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018, e não foram encontrados registros de uma tese em Programa de pós-graduação em Direito que abordasse as clínicas jurídicas. Nem mesmo investigando em outros campos do conhecimento foi possível localizar uma tese que abordasse as clínicas jurídicas com foco no método clínico para implemento em atividades pedagógicas e o novo perfil dos discentes dos cursos de Direito para a formação acadêmica crítica, reflexiva e humanizada do(a) futuro(a) profissional jurídico.

Entretanto, é importante ressaltar a existência de uma tese sobre clínicas jurídicas, publicada pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de autoria de Fernanda Lapa Brandão, cujo título é “CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS: Uma alternativa de formação

em Direitos Humanos para cursos jurídicos no Brasil.”, que tem como abordagem específica as clínicas de direitos humanos e que trouxe importantes elementos que dialogaram com a presente tese.

Também foi realizada uma pesquisa por assunto, no semestre 2019.1, no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando a expressão “clínica jurídica” e delimitando ao campo do Direito, e não foram encontrados registros de trabalhos científicos em português que abordassem essa temática. Em outros idiomas, foram encontrados 50 artigos científicos, que versasse sobre essa expressão, mas nenhum deles abordava sobre as clínicas jurídicas no contexto da educação jurídica brasileira.

Diante disto, e com o objetivo de inovar no Direito com a proposição de uma tese<sup>56</sup>, que venha a ser útil à comunidade acadêmica, trazendo reflexos positivos para a pesquisa e desenvolvimento do país, passou-se a customizar os delineamentos da pesquisa em três fases principais: 1ª fase: Levantamento de dados; 2ª fase: Análise de conteúdo; 3ª fase: Análise.

O trabalho, por amostra representativa, decidiu delimitar o campo de pesquisa às clínicas jurídicas das universidades federais. Assim, na primeira fase, realizou-se um levantamento das universidades federais brasileiras que possuem o curso de graduação em Direito. Posteriormente, realizou-se o levantamento do número de clínicas jurídicas existentes nestas universidades e sua metodologia de ensino. Desse modo, a pesquisa delimitou como objeto de estudo para fins de aplicação de questionários as Universidades Federais que possuem clínicas jurídicas.

Contudo, essa não foi a opção originalmente pensada pela pesquisadora. Inicialmente, pensou-se em aplicar os questionários apenas às clínicas jurídicas que participaram do III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas ocorrido junto ao X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, ocorrido entre os dias 29 de maio a 1º de julho de 2019 na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém/PA, evento que promoveu a articulação da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, por meio de ações concretas voltadas para o enfrentamento das violações de direitos humanos na Amazônia, e buscou, dentre outros objetivos, identificar as formas de atuação das clínicas e suas respectivas ações. Ressalte-se que o evento promoveu um cadastro das clínicas jurídicas participantes.

Considerando que não há um repositório nacional do número das clínicas jurídicas existentes no Brasil, entendeu-se que seria viável fazer uso da relação de clínicas jurídicas elaborada pelo citado evento. Para tanto, a pesquisadora enviou e-mail à Professora Lise

---

<sup>56</sup> ECO, Humberto. *Como se faz uma tese?* São Paulo: Perspectiva, 1983. p. 2.

Vieira da Costa Tupiassu Merlin, Diretora da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) e coordenadora do mencionado evento, para obtenção da citada relação. Prontamente, a Professora e sua equipe se dispuseram a colaborar com a tese, nos fornecendo a seguinte relação de clínicas jurídicas, contendo o cadastro de 58 (cinquenta e oito) clínicas jurídicas, núcleos de prática jurídica e estudos, e observatórios tanto de Universidades quanto de Faculdades públicas e privadas, que contém também o endereço físico e o contato de cada clínica/núcleo/observatório, dados aqui suprimidos por opção.

Tabela 1 - Clínicas Jurídicas, Observatórios e Núcleos de Prática e Pesquisa cadastradas no III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, 2019

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Clínica de Atenção à Violência	UFPA
2	Clínica de Direito Ambiental- Paulo Nogueira Neto	USP
3	Clínica de Direitos Fundamentais	UERJ
4	Clínica de Direitos Humanos	FACULDADE DAMAS
5	Clínica de Direitos Humanos	UFPR
6	Clínica de Direitos Humanos	MAKENZIE
7	Clínica de Direitos Humanos	UFOPA
8	Clínica de Direitos Humanos - CADHU	UNAMA
9	Clínica de Direitos Humanos - CEUB	UNICEUB
10	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia	UFPA
11	Clínica de Direitos Humanos da Univille	UNIVILLE
12	Clínica de Direitos Humanos do Cesupa	CESUPA
13	Clínica de Direitos Humanos e Democracia	UNB
14	Clínica de Direitos Humanos e Empresas	FGV-SP
15	Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente	UFMT
16	Clínica de Direitos Humanos Faci -Wyden	FACI
17	Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama	USP
18	Clínica de Direitos Humanos	UFMG
19	Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos	UFPB
20	Núcleo de Direitos Humanos da UFOP	UFOP
21	Núcleo de Ensino Clínico em Direitos Humanos	PUC- CAMPINAS
22	Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos	UNB
23	Núcleo de Pesquisa sobre Direitos Humanos, Sociais e Cidadania	UFF
24	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas e DH	UFG

---

25	Clínica de Direitos Humanos da PUCPR	PUC-PR
26	Clínica de Direitos Humanos do Maranhão	UFMA
27	Clínica de Direitos Humanos Maria Augusta Thomaz da PUC-SP	PUC-SP
28	Núcleo de Direitos Humanos- Unisinos	UNISINOS
29	Núcleo de Direitos Humanos e Mediação	UCP
30	Núcleo de Direitos Humanos PUC-RIO	PUC-RIO
31	Núcleo de Direitos Humanos- Campus São Carlos	USP
32	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direitos Humanos- NUPEDH	UFU
33	Clínica de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa	UNIFESSPA
34	Clínica de Direitos Humanos	UESB
35	Núcleo de Prática Jurídica	UNIDOMBOSCO
36	Núcleo de Prática Jurídica	FAPI
37	Núcleo de Prática Jurídica	UMC
38	Observatório de Direitos Humanos	UFSC
39	Núcleo de Prática Jurídica	FACSUL
40	Núcleo de Prática Jurídica	UEPG
41	Núcleo de Prática Jurídica	UNICURITIBA
42	Nepedh - Núcleo de Estudos e Programas em Educação e Direitos Humanos	UNIMEP
43	Núcleo de Práticas Jurídicas e outros	UFBA
44	Núcleo de Práticas Jurídicas	UNINTER
45	Núcleo de Prática Jurídica	CATÓLICA-SC
46	Núcleo de Prática Jurídica	UNIVERS. POSITIVO
47	Núcleo de Prática Jurídica	UFGD
48	Núcleo de Prática Jurídica	UNIBRASIL
49	Núcleo de Prática Jurídica	UNICAP
50	Núcleo de Prática Jurídica	FURB
51	Núcleo de Prática Jurídica	FARESC
52	Núcleo de Prática Jurídica	UNIFESO
53	Núcleo de Prática Jurídica	F. ESTACIO DE SÁ
54	Núcleo de Prática Jurídica	UCP-PARANÁ
55	Núcleo de Prática Jurídica	UTP
56	Clínica de Direitos Humanos e Direito Ambiental	UEA
57	Núcleo de Prática e outros	UEM
58	Observatório Social	UFSE

---

Fonte: Autora, com base em dados fornecidos pela Professora Doutora Lise Vieira da Costa Tupiassu Merlin e sua equipe da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2019.

Uma vez que a pesquisa delimitou o universo do objeto pesquisado para clínicas jurídicas de universidades federais, foi realizada uma triagem sobre a relação fornecida pela UFPA, o que resultou em um universo de 11 (onze) clínicas jurídicas a serem pesquisadas. Veja-se:

Tabela 2 - Clínicas Jurídicas cadastradas no III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, 2019

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Clínica de Atenção à Violência	UFPA
2	Clínica de Direito Ambiental Paulo Nogueira Neto	USP
3	Clínica de Direitos Humanos	UFPR
4	Clínica de Direitos Humanos	UFOPA
5	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia	UFPA
6	Clínica de Direitos Humanos e Democracia	UNB
7	Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente	UFMT
8	Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama	USP
9	Clínica de Direitos Humanos	UFMG
10	Clínica de Direitos Humanos do Maranhão	UFMA
11	Clínica de Direitos Humanos e Justiça Restaurativa	UNIFESSPA

Fonte: Autora, com base em dados fornecidos pela Professora Doutora Lise Vieira da Costa Tupiassu Merlin e sua equipe da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2019.

Considerando o universo de 63 (sessenta e três) universidades federais no país e a suposta expansão em seu número de clínicas jurídicas, que podem inclusive ter mais de uma, a pesquisadora entendeu que realizar a pesquisa com apenas 11 (onze) universidades federais poderia não ser um dado estatístico válido. Em vista disso, passou a realizar uma triagem na relação geral das 63 (sessenta e três) universidades federais para fins de descobrir quais dessas universidades possuíam cursos jurídicos para, por conseguinte, fazer o levantamento de quais dessas universidades federais com curso de Direito possuem clínicas jurídicas.

Assim, da triagem resultou um número de 48 (quarenta e oito) Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito.

Tabela 3 - Número de Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito

Nº		INSTITUIÇÃO
1	Universidade de Brasília	UnB
2	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD
3	Universidade Federal de Goiás	UFG
4	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
5	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
6	Universidade Federal de Jataí	UFJ
7	Universidade Federal da Bahia	UFBA
8	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB
9	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
10	Universidade Federal da Paraíba	UFPB
11	Universidade Federal do Cariri	UFCA
12	Universidade Federal de Alagoas	UFAL
13	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
14	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
15	Universidade Federal de Sergipe	UFS
16	Universidade Federal do Ceará	UFC
17	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
18	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB
19	Universidade Federal do Piauí	UFPI
20	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
21	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF
22	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA
23	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
24	Universidade Federal de Roraima	UFRR
25	Universidade Federal do Acre	UFAC
26	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
27	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
28	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA
29	Universidade Federal do Pará	UFPA
30	Universidade Federal do Tocantins	UFT
31	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA
32	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
33	Universidade Federal de Lavras	UFLA
34	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG

35	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
36	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
37	Universidade Federal de Viçosa	UFV
38	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
39	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
40	Universidade Federal Fluminense	UFF
41	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
42	Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
43	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
44	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
45	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA
46	Universidade Federal do Paraná	UFPR
47	Universidade Federal do Rio Grande	FURG
48	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS

---

Fonte: Autora, com base em dados extraídos do sítio eletrônico do Governo Federal (2020).

Diante desse levantamento, foi elaborado um projeto para fins de apreciação pelo Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), sistema que foi instituído no ano de 1996 para proceder com a análise ética de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no Brasil. A análise realizada por esse sistema se baseia em resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.<sup>57</sup> O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o CNS, capilaridade, na qual mais de 98% das análises e decisões ocorrem a nível local pelo trabalho dos comitês de ética em pesquisa (CEP) e o foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa.

O projeto foi submetido por meio da ferramenta eletrônica chamada Plataforma Brasil em 24 de março de 2020 e distribuído para o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 30288520.0.0000.5540 que procedeu a análise do projeto e do questionário proposto pela pesquisadora às Universidades pesquisadas.

O projeto foi aprovado no dia 05 de agosto de 2020, sob o Parecer nº 4.194.534. Após a aprovação do projeto, a pesquisadora realizou o envio de Cartas Convite, via E-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão) para as universidades federais

---

<sup>57</sup> Para saber mais sobre o Sistema CEP/CONEP, consultar a Plataforma Brasil – Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

brasileiras que possuem curso de graduação em Direito listadas na Tabela 3 acima. A ideia de enviar via E-SIC se deu em razão da experiência piloto de enviar via e-mail, sem sucesso. Objetivou-se, com isto, realizar uma compilação e transcrição desses dados, para fins de conhecimento da expansão das clínicas jurídicas nas universidades federais brasileiras, atendendo, assim, a um dos objetivos específicos da pesquisa.

O questionário, enviado a essas 48 (quarenta e oito) Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito, tinha 10 (dez) perguntas, a serem respondidas por servidor público, com nome e matrícula identificados à pesquisa, mas que foram suprimidos ao público, preservando assim a identidade dos pesquisados, em obediência às normas do Comitê de Ética em Pesquisa. As perguntas formuladas foram as seguintes:

1 – Qual(is) o(s) nome(s) da(a) Clínica(s) Jurídica(s) da sua Universidade e em qual data foi(ram) fundada(s)? (Caso não haja Clínica Jurídica na sua Universidade, relatar se há interesse na criação de uma e por quê; e não responder as demais perguntas, pois estas se aplicam apenas às Universidades com Clínica Jurídica).

2 – Qual(is) o(s) campo(s) de atuação da(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

3 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade faz(em) uso de metodologias ativas?

( ) Sim ( ) Não

4 – Qual(is) metodologia(s) ativas são empregadas na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

5 – Quais atividades são desempenhadas pela(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

6 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade está(ão) vinculada(s) às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?

7 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade perpassa(m) pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?

8 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade alterou(raram)/impactou(aram) de alguma forma o perfil do egresso? Justifique.

9 – Qual o perfil dos estudantes e profissionais que atuam na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade? (Se somente profissionais do Direito ou se há um engajamento interdisciplinar).

10 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade impacta(m) à comunidade acadêmica e geral?

Importante registrar que a pesquisa de campo passou a ser realizada durante o período em que foi declarada oficialmente, no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em virtude do novo coronavírus SARS-CoV-19 (COVID-19), o que culminou na suspensão das aulas presenciais da UnB após reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) realizada no dia 12 de março de 2020. Posteriormente, determinou-se a suspensão do calendário acadêmico pelo tempo que perdurasse a situação de emergência de saúde pública decorrente da pandemia do COVID-19, decretada em 23 de março de 2020, após a 602ª reunião do CEPE.<sup>58</sup>

Em que pese a situação de calamidade pública, declarada pelo Governo Federal no dia 20 de março de 2020, por meio de Decreto – medida aprovada, pela primeira vez na história, por votação virtual e com validade até 31 de dezembro de 2020, prorrogada pelo tempo que durar a situação de emergência de saúde relacionada à pandemia no Distrito Federal – o(a)s pesquisadore(a)s, de todo o país, continuaram realizando suas pesquisas pelos meios eletrônicos disponíveis e adotando as precauções recomendadas pela OMS e Ministério da Saúde para garantir a qualidade da ciência e tecnologia.

Assim, a tese foi construída, englobando, também, esse período de pandemia que é uma situação que abala a saúde mental do(a)s pesquisadore(a)s e pesquisado(a)s, ao causar medo, estresse e/ou ansiedade pelo risco iminente de contaminação e morte pela COVID-19. A universidade, entretanto, não pára<sup>59</sup>; ao contrário, segue as pesquisas diante deste cenário desafiador. No caso da UnB, o(a)s pesquisadore(a)s passaram a buscar soluções em todas as áreas do conhecimento. Inclusive, foi instaurado na universidade o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de combate à COVID-19, nomeado pelo Ato da Reitoria nº 00457/2020.<sup>60</sup>

Após o envio das Cartas Convite, foram tabulados os dados coletados e passou-se a redigir as informações mais relevantes à pesquisa. Em seguida, foi realizada uma análise de

---

<sup>58</sup> UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0015/2020, de 24 de março de 2020*. Suspende o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 da Universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <[https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=5751795&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5751795&id_orgao_publicacao=0)>. Acesso em: 20 set. 2007.

<sup>59</sup> É preciso salientar, entretanto, que esse período de pandemia foi desafiador para a pesquisa de campo, pois o(s) pesquisado(a)s estavam trabalhando remotamente, o que impediu o acesso de forma presencial e, inclusive, por telefone. O *lockdown* também foi uma medida que dificultou a pesquisa de campo.

<sup>60</sup> Para conhecer os projetos da Universidade de Brasília quanto ao enfrentamento da Pandemia de COVID-19, acesse o Repositório Completo. Disponível em: <<http://repositoriocovid19.unb.br/projetos/>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

conteúdo, conforme Laurence Bardin<sup>61</sup>, nos dados das metodologias de ensino das clínicas jurídicas apontados pelas universidades federais pesquisadas. Para tanto, a técnica empregada foi a análise de dados textuais por meio da Especificidade e da Análise Fatorial de Correspondência utilizando o Iramuteq, um *software* gratuito que realiza análises desde a lexicografia básica (cálculo de frequência de vocábulo) até análises multivariadas (Classificação Hierárquica Descendente - CHD conforme o método descrito por Reinert em 1987, análises de similitude). O intuito é constatar quais as expressões mais recorrentes nas metodologias de ensino e verificar a correspondência das expressões empregadas entre as universidades federais, percebendo, assim, os conteúdos mais abordados e o nível de proximidade entre as metodologias de ensino.

Na sequência, realizou-se uma análise descritiva sobre as clínicas jurídicas. Essa análise envolve a investigação do que são as clínicas jurídicas, qual seu campo de atuação e qual a importância do seu modelo de ensino para o novo perfil da educação jurídica brasileira, alcançando os demais objetivos específicos do projeto.

A pesquisa bibliográfica, como se sabe, é inerente a qualquer pesquisa.<sup>62</sup> Por isso, o levantamento de dados e a análise foram realizados em conexão com a pesquisa bibliográfica. Assim, foi feito um levantamento na biblioteca física e digital da UnB, em que foram encontrados artigos científicos e livros que versam sobre educação em geral e sobre educação jurídica, a partir das quais foi feito um compilado. Pesquisou-se, ainda, doutrinas sobre metodologias do direito, com a seleção de algumas obras que serviram de norte à pesquisa, suscitando reflexões iniciais que impulsionaram o início dos escritos, mas que não foram utilizadas diretamente no texto.

Os principais resultados da tese devem ser esperados a médio e longo prazos. O que se espera com essa tese é adquirir e compartilhar conhecimentos acerca das clínicas jurídicas e sua metodologia para a educação em Direito no Brasil com outro(a)s pesquisadore(a)s, com a comunidade acadêmica e sociedade em geral, ampliando o debate.

---

<sup>61</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís de Antero Rego & Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

<sup>62</sup> LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

## CAMPO CONCEITUAL: NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO

A tese tem como campo conceitual o novo constitucionalismo latino-americano. Pretende-se encarar o direito a partir da concepção do fenômeno social em diálogo com o direito formalista, mas com foco na dimensão transformadora e no conhecimento comprometido com a prática social. Isso porque se defende a necessidade de um novo perfil de bacharel do Direito, para se alcançar um novo perfil de profissionais jurídicos, adotando-se o método clínico como uma das possibilidades pedagógicas adequadas para essa finalidade.

A partir de um entendimento de que a Constituição não deve ser tida somente como uma matriz geradora de processos políticos, mas como uma resultante de correlações de forças e de lutas sociais em um determinado momento histórico do desenvolvimento da sociedade;<sup>63</sup> é que o campo conceitual que mais se amolda às pretensões de reflexões dessa tese quanto a mudanças na formação acadêmica em Direito, é o novo constitucionalismo latino-americano, tendo como um de seus expoentes o brasileiro Antônio Carlos Wolkmer, qual explica que esse fenômeno surge a partir do pluralismo jurídico, que não é restrito ao pluralismo de normas e regras, mas também de culturas.

Isso porque o novo constitucionalismo latino-americano coloca em questionamento os sistemas e conhecimentos hegemônicos, apontando a necessidade de repensar uma teoria crítica desde o Sul e com viés periférico; refletindo anseios de pessoas e grupos de pessoas historicamente excluídas, no intento de não mais silenciar as epistemologias do Sul.<sup>64</sup> A subjugação dos povos originários do espaço jurídico-político foi uma forma de afastá-los do processo de formação do Estado e da sociedade, em uma concepção hegemônica de Estado, incompatível com o pluralismo jurídico, mudança paradigmática ocorrida com o novo constitucionalismo latino-americano; marcado pela interculturalidade, pluralismo jurídico e plurinacionalidade. Dessa forma, o novo constitucionalismo latino-americano abandona o paradigma constitucional antropocêntrico, adotando a cosmovisão dos povos originários, superando as estruturas tradicionais de dominação, fazendo surgir novos conceitos e novas racionalidades.<sup>65</sup> Segundo Gross e Groth, “A cosmovisão dos povos originários, antes

---

<sup>63</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. *Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional*, Curitiba, p. 143-155, 2010. p. 143.

<sup>64</sup> PAROLA, Giulia; COSTA, Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da; Novo constitucionalismo latino-americano: um convite a reflexões acerca dos limites e alternativas ao direito. *Teoria Jurídica Contemporânea*, Rio de Janeiro, p. 6-22, julho-dezembro 2018. p. 15.

<sup>65</sup> SHIRAIISHI NETO, Joaquim; LIMA, Rosirene Martins. Rights of Nature: the “biocentric spin” in the 2008 Constitution of Ecuador. *Veredas do Direito: direito ambiental e desenvolvimento sustentável*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 111-131, mai. 2016, p. 117 *apud* GROSS, Alexandre Felix; GROTH, Terrie Ralph. Novo

ridicularizada, considerada infantil, folclórica, atrasada, passa a protagonizar o texto constitucional como o elemento central do novo marco de desenvolvimento.”<sup>66</sup>

Como se verifica, pois, o novo constitucionalismo latino-americano é um fenômeno que surge especificamente na América Latina, tendo por base o seu construto histórico, em que os momentos políticos e exploratórios, desde a colonialidade até as ditaduras, serviram de molde as Constituições latino-americanas, visando a garantia de um maior número de direitos e liberdades individuais e coletivos em um processo de valorização das diversas culturas existentes nesses países.<sup>67</sup>

A Constituição do Equador de 2008, por exemplo, reconhece a identidade plurinacional e intercultural do país, além dos princípios da natureza e dos saberes ancestrais. Já a Constituição da Bolívia de 2009, reconhece uma jurisdição indígena paralela à oficial e possui como eixo a noção de pluralidade. O Chile, no mesmo sentido, pretende uma nova Constituição em substituição a de 1980;<sup>68</sup> o que demonstra o avanço do novo constitucionalismo latino-americano.

A relevância deste se dá, uma vez que

A constituição em si não só disciplina e limita o exercício do poder institucional, como também busca compor as bases de uma dada organização social e cultural, reconhecendo e garantindo os direitos conquistados de seus cidadãos, materializando o quadro real das forças sociais hegemônicas e das forças não dominantes. Para Ferdinand Lassalle, refere-se “à soma dos fatores reais de poder que regem um país”. (LASSALE, 1985, p. 30). Por sintetizar um espaço estratégico e privilegiado de múltiplos interesses materiais, fatores socioeconômicos e tendências pluriculturais, a constituição congrega e reflete, naturalmente, os horizontes do Pluralismo.<sup>69</sup>

No caso, o novo constitucionalismo latino-americano é um movimento político-jurídico que tem introduzido alterações estruturais no texto constitucional, culminado em reformas constitucionais realizadas recentemente nos sistemas jurídicos de países como os acima mencionados, vizinhos do Brasil. Essas reformas objetivam realizar profundas alterações no modelo de organização do poder do Estado; na participação popular na tomada das decisões do Estado; na vigência dos direitos fundamentais sociais e demais direitos; na

---

constitucionalismo latino-americano: plurinacionalismo e ecocentrismo nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009). *Revista Culturas Jurídicas*, v. 5, n. 11, p. 131-148, mai/ago, 2018. p. 136.

<sup>66</sup> GROSS; GROTH, 2018, p. 138.

<sup>67</sup> FERREIRA, Gabriela Brito Ferreira; PINHEIRO, Victor Sales Pinheiro. *Revista Brasileira de Teoria Constitucional*, Belém, v. 5, n. 2, p. 01-18, jul/dez., 2019. p. 3.

<sup>68</sup> URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRASIL, Guilherme Maciulevicius Mungo. Novo Constitucionalismo latino-americano e povos tradicionais: rumo ao reconhecimento de epistemologias contra-hegemônicas. *RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 8, n. 2, p. 160-183, maio/ago. 2021.

<sup>69</sup> WOLKMER, 2010. p. 144.

busca de um novo papel para a sociedade no Estado; e na maior integração de todos os setores da população.<sup>70</sup>

Esse novo modelo é fruto de reivindicações sociais de segmentos da sociedade historicamente excluídas do processo decisório.<sup>71</sup> No novo constitucionalismo latino-americano, “o poder constituinte originário volta a ser exercitado como nos primórdios, com a efetiva manifestação da vontade do povo, compreendido em toda a sua pluralidade de composição”<sup>72</sup>, inserindo a participação popular.

Nessa linha, Wolkmer defende que o pluralismo jurídico pretende “demonstrar que o poder estatal não é a fonte única e exclusiva de todo o Direito, abrindo escopo para uma produção e aplicação normativa centrada na força e na legitimidade de um complexo e difuso sistema de poderes, emanados dialeticamente da sociedade”<sup>73</sup>, considerando a diversidade de sujeitos, de grupos sociais, coletividades ou corpos intermediários<sup>74</sup>; o que implica em mudanças significativas quanto à estrutura de poderes estatais e uma maior participação popular nas tomadas de decisões.<sup>75</sup>

Assim, quando se fala em novo constitucionalismo latino-americano, remete-se à interculturalidade, que não visa apenas o reconhecimento das culturas, mas a integração entre elas, de modo que possuam os mesmos pesos nas decisões do país.<sup>76</sup> Segundo Wolkmer:

É inegável que, em tempos de transição paradigmática, a configuração de perspectiva jurídica mais progressista, interdisciplinar e intercultural, expressa na prática determinante e efetiva de novos sujeitos históricos, projeta-se não só como fonte de legitimação da pluralidade jurídica emancipatória e de direitos humanos diferenciados, mas também como meio privilegiado de resistência radical e contra hegemônica aos processos de exclusão e de desconstitucionalização do “mundo da vida”.<sup>77</sup>

No caso, questiona-se “a natureza individualista, essencialista, estatista e formalista dos direitos”.<sup>78</sup> Para Alves, o novo constitucionalismo latino-americano trata-se de uma

---

<sup>70</sup> ALVES, Marina Vítório. Neoconstitucionalismo e novo constitucionalismo latino-americano: características e distinções. *Revista Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 133-145, ago. 2012. p. 133.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>75</sup> FERREIRA; PINHEIRO, 2019, p. 3-4.

<sup>76</sup> WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Revista Sequência*, Florianópolis, n. 53, p. 113-128, dez. 2006 *apud* FERREIRA; PINHEIRO, 2019, p. 8.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 122.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 123.

resposta plural, que visa efetivar o respeito e garantia de pluralidade, bem como a participação popular e a democracia nos países latinos que o vêm adotando.<sup>79</sup> E continua:

Surgiu o novo constitucionalismo latino-americano como movimento social, jurídico e político voltado à ressignificação do exercício do poder constituinte, da legitimidade, da participação popular e do próprio conceito de Estado. O Estado do novo constitucionalismo latino-americano é o Estado plurinacional, que reconhece a pluralidade social e jurídica, respeitando e assegurando os direitos de todas as camadas sociais.

Não se está afirmando que o neoconstitucionalismo acabou ou foi superado. O que está acontecendo em alguns países latino-americanos, onde se originou o novo constitucionalismo, é a criação/reconhecimento pela ordem jurídica de direitos existentes no seio social, de formas mais efetivas de participação popular e da construção de um Estado que reconheça a pluralidade e peculiaridade de seu povo.

O novo constitucionalismo latino-americano propõe uma nova independência e a criação de um Estado (plurinacional) plural, participativo e efetivamente democrático.<sup>80</sup>

Para Gross e Groth, por sua vez, o novo constitucionalismo latino-americano “significou, ao menos, uma reforma significativa em elementos nucleares do constitucionalismo, inaugurando uma nova teoria normativa da política pensada a partir da realidade pluricultural e pluriétnica do sul global”<sup>81</sup> em uma perspectiva paradigmática do pluralismo jurídico no modelo comunitário-participativo e que tem por base o diálogo intercultural, definindo e interpretando os marcos de uma nova concepção de direitos humanos<sup>82</sup> que reflete, em muitas esferas do direito, dentre elas, no ensino jurídico.

Nesse sentido, Adebisi argumenta sobre a necessidade de abordagens mais transdisciplinares e decoloniais para a produção de conhecimento jurídico, que vão além do foco na diversidade, mas que reconsiderem os propósitos do direito e das faculdades de direito, de modo que a educação jurídica não reproduza as desigualdades e nem se limite a diversificar a profissão.<sup>83</sup>

É importante lembrar, pois, que “na América Latina, tanto a cultura jurídica imposta pelas metrópoles ao longo do período colonial, quanto as instituições jurídicas formadas após o processo de independência (tribunais, codificações e constituições) derivam da tradição legal europeia”.<sup>84</sup> Também não se pode esquecer que, o Brasil, que já foi colônia de Portugal,

---

<sup>79</sup> ALVES, 2012, p. 134.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>81</sup> GROSS; GROTH, 2018, p. 145.

<sup>82</sup> WOLKMER, 2006, p. 125.

<sup>83</sup> ADEBISI, Foluke Ifejola. Should we rethink the purposes of the law school? A case for decolonial thought in legal pedagogy. *Amicus Curiae*, s. 2, v. 2, n. 3, p. 428-449, 2021.

<sup>84</sup> WOLKMER, 2010, p. 146.

traz consigo os legados da educação jurídica europeia.<sup>85</sup> Por isso, o modelo de educação jurídica do Brasil reflete os anseios da elite, tendo relegado historicamente o conhecimento não-hegemônico, assim como obstando o acesso à educação de parcelas da população.

Entretanto, a educação, hoje, é um direito, um dos direitos fundamentais da humanidade, citado e legalmente protegido por parcela significativa dos documentos internacionais,<sup>86</sup> tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 (Art. 26) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966, entre outros.<sup>87</sup> Na Constituição do Brasil de 1988, a educação figura como direito social (Art. 6º) e direito cultural (Art. 205 a art. 214), sendo direito social, econômico e cultural, simultaneamente.<sup>88</sup> Tendo a educação se tornado um dos mais significativos direitos sociais, não apenas no Brasil, mas em todos os países do hemisfério ocidental, ela passa a ser um dos setores mais relevantes.<sup>89</sup>

Segundo Felix, “A educação é um bem público, que nos reconhecemos mutuamente, e não pode se conter nos limites de uma racionalidade que se conforma a ditames do individual e dos interesses privados, que obedecem a parâmetros do imediato e do vantajoso.” E conclui, “A educação pressupõe, em sua essência, alargar horizontes e tornar concreto o que foi antes impossível”.<sup>90</sup> Para Sousa Junior e Bonizzato, por sua vez, uma das formas de resgatar a condição de humanidade, de igualdade e de justiça social é: “proporcionar uma educação de qualidade, a qual é uma ferramenta valiosa para qualquer país ou cultura, pois tem influência direta na vida política, econômica e social, sendo tema da mais alta relevância, seja para a comunidade, para a sociedade civil ou para o Estado”,<sup>91</sup> devendo ser uma área prioritária de investimentos pelo poder estatal.

---

<sup>85</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. p. 20.

<sup>86</sup> FERRAZ, Deise Brião; BIRNFELD, Carlos Andre Sousa. Reflexões sobre as contribuições do novo constitucionalismo latino-americano do século XXI para o direito educacional. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan/jul. 2017. p. 2.

<sup>87</sup> CASTILHO, Ela Viecko Volkmer de. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R. (Coord.) *Justiça, cidadania e democracia [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, p. 108-119, 2009.

<sup>88</sup> CASTILHO, Ela Viecko Volkmer de. *Direito à educação e o Ministério Público*, 20--? Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/textos/wiecko\\_direito\\_ed\\_mp.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/wiecko_direito_ed_mp.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2021. p. 2.

<sup>89</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. A educação como bem público - perspectivas da regulação do ensino superior. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18595](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18595)>. Acesso em: 21 ago. 2021.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>91</sup> SOUSA JUNIOR, Manuel Rodrigues de; BONIZZATO, Luigi. A qualidade da educação para a efetivação e consolidação do novo constitucionalismo latino-americano no Equador e na Bolívia. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 459-474, 2019.

No entendimento de Castilho, efetivar o direito humano à educação, em todas as suas múltiplas faces, é uma meta que está longe de ser alcançada pelos países da América Latina ou quaisquer países do planeta.<sup>92</sup> Entretanto,

A educação pode ser o instrumento inigualável para concretizar o princípio da igualdade. Para isso é imprescindível e cremos possível assegurá-la a todos/as e para todos/as. Sem dúvida, a tarefa é difícil e complexa, pois a educação tem funcionado também como instrumento para criar e perpetuar desigualdades.

(...)

A escola é um lugar de preconceito, discriminação, intolerância e desrespeito à diversidade cultural. Todavia, a escola também pode ser o lugar de desconstruir essas violações. Essa é uma tarefa para os/as gestores/as e educadores/as comprometidos/as com os direitos humanos.<sup>93</sup>

A tarefa de desconstrução de violações é necessária, uma vez que as “Diferenças físicas e biológicas entre pessoas e grupos humanos podem gerar preconceitos que as transfiguram, ou mesmo as constroem, como desigualdades,”<sup>94</sup> realizando o princípio da dignidade da pessoa humana no plano individual e coletivo.<sup>95</sup>

Segundo Parola e Costa, “A mobilização jurídica só será emancipatória se estiver a par da realidade social”.<sup>96</sup> É com esse pensamento que a produção de conhecimento autóctone, tendo como ponto de partida o lugar de produção daqueles que foram inferiorizados durante toda a história, a exemplo dos povos da América Latina, justifica a escolha do novo constitucionalismo latino-americano como ponto de partida, que culminará na produção de conhecimento científico a partir das rupturas e experiências do Sul.<sup>97</sup> Isso porque,

[...] a emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul não imperial, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul.<sup>98</sup>

Para Brandão, “no plano latino-americano; existe um Novo Constitucionalismo Pluralista que se contrapõe ao antigo Constitucionalismo latino-americano, marcado pelo

---

<sup>92</sup> CASTILHO, 20--?, p. 3.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>94</sup> CASTILHO, 2009, p. 112.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>96</sup> PAROLA; COSTA, 2018, p. 19.

<sup>97</sup> FERRAZ, Deise Brião; BIRNFELD, Carlos Andre Sousa. Reflexões sobre as contribuições do novo constitucionalismo latino-americano do século XXI para o direito educacional. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan/jul. 2017. p. 2.

<sup>98</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. 4. ed. SãoPaulo: Editora Cortez, 2002, p. 22.

elitismo, pela ausência de participação popular e pela subordinação”<sup>99</sup>, referindo-se à subjugação do conhecimento dos povos indígenas, em um nítido projeto descolonizador e intercultural.<sup>100</sup> Na mesma linha, Gasparini entende que “Diversos Estados na América Latina reconheceram, em seus ordenamentos jurídicos, sua condição de pluriculturalidade.”<sup>101</sup>

Assim, trazendo o novo constitucionalismo latino-americano para a realidade do Brasil, o preâmbulo da Constituição do Brasil de 1988 refere a uma “sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional (...)”.<sup>102</sup> Além disso, a multiplicidade de povos, culturas e diversidade, faz com que conceitos pré-definidos como “correto”, “verdadeiro”, “belo”, “bom”, “justo”, dependam do contexto social e cultural que se tem por parâmetro.<sup>103</sup>

Dessa forma, as mudanças sociais, a globalização e a intensificação do uso das tecnologias, o afastamento da América Latina em relação ao positivismo e o novo constitucionalismo latino-americano, são fenômenos que estão alterando a noção de Constituição e de educação jurídica, e favorecendo a construção de um projeto emancipatório de ensino do Direito em um contexto pós-colonial.

As inadequações da Constituição, símbolo maior para a concretização da ciência jurídica eurocêntrica<sup>104</sup>, vêm sendo questionadas pelos povos latino-americanos, favorecendo a “instauração de uma crise que atualmente vem desconstruindo diversos modelos consagrados pelo sistema positivo, tais como a unidade da nação, o antropocentrismo, a divisão do Estado em três poderes, o monismo jurídico, entre outros”.<sup>105</sup> O antropólogo mexicano Salomón Nahmad Sittón, que foi um importante interlocutor de Darcy Ribeiro, é um severo crítico do tratamento conferido pelas autoridades oficiais às comunidades indígenas mexicanas. Ele denuncia que, em que pese a situação de alguns indígenas tenha melhorado, seus problemas não foram resolvidos, em razão da visão fragmentária do governo.

---

<sup>99</sup> BRANDÃO, Pedro Augusto Domingues Miranda. O novo constitucionalismo pluralista latinoamericano: participação popular e cosmovisões indígenas (pachamama e sumak kawsay). 2013. 154f. Dissertação (Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 35, 2013.

<sup>100</sup> GASPARINI, Marcelo. Dignidade da pessoa humana na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano. 2015. 75f. Dissertação (Direito), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Universidade Federal do Pará, Pará, 2015.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>102</sup> BRASIL, 1988.

<sup>103</sup> *Op. cit.*, p. 49.

<sup>104</sup> FERRAZO, Débora. O novo constitucionalismo e dialética da descolonização. p. 32-46. In: WOLKMER, Antonio Carlos; CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca. *Temas atuais sobre o constitucionalismo latino-americano*. [ebook]. São Leopoldo: Karywa, 2015. p. 32.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 37-38.

Ele detalha o respeito dos povos tradicionais em relação à natureza e pleiteia políticas públicas que beneficiem essa população.<sup>106</sup>

Nesse sentido, juristas indígenas mexicanos passaram a propor mudanças em termos constitucionais, que respeitem as tradições e a autonomia dos seus povos. No campo brasileiro e na mesma perspectiva crítica, Ghirardi defende que é preciso valorizar os saberes e talentos diversos da população, como política de país, devendo olhar com mais respeito para as habilidades dos povos tradicionais. Nesse sentido, uma visão individualista da formação acadêmica não se mostra adequada, razão pela qual os programas curriculares da atualidade têm destacado habilidades e competências e não apenas conteúdo, para que o(a)s discentes adquiram uma qualificação que lhes permita transitar por várias áreas jurídicas, agregando valor, reconhecendo e dando visibilidade aos saberes.<sup>107</sup> Nessa mesma linha, Varese<sup>108</sup> menciona que Darcy Ribeiro foi precursor na defesa dos saberes dos povos tradicionais ao rechaçar, junto a um grupo de antropólogos latino-americanos, a antropologia científica que não levava em conta os processos de genocídio e etnocídio que estavam ocorrendo nas Américas.<sup>109</sup>

Sobre a política do conhecimento jurídico e político constitucional, por sua vez, Bonilla Maldonado destaca que os produtos jurídicos criados pelo Sul Global ocupam um nível particularmente baixo, de modo que é muito raro ouvir o nome de um acadêmico ou de uma Universidade do Sul Global neste diálogo. Inclusive, segundo o mesmo autor, a jurisprudência de um tribunal do Sul Global dificilmente é mencionada pela doutrina ao discutir conceitos-chave do constitucionalismo moderno, além de ser raro ver um curso sobre direito constitucional comparado em uma universidade da América do Norte ou da Europa Ocidental que tenha na sua estrutura uma seção sobre o direito constitucional de um país do Sul Global. Bonilla elenca as muitas razões para esta falta, dentre elas:<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> RESTREPO, Iván. *Merecido reconocimiento a Salomón Nahmad*. Disponível em: <<https://www.jornada.com.mx/2018/11/05/opinion/018a2pol>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

<sup>107</sup> GHIRARDI, José Garcez. *Ensino jurídico e subjetividades*. São Paulo, 26 nov. 2020. 1 vídeo (53 min). Publicado pelo Canal ESA OAB SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fVoK8IUPi3I>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

<sup>108</sup> Varese conheceu Darcy, pessoalmente, no ano de 1971 em um evento internacional de antropólogos latino-americanos.

<sup>109</sup> VARESE, Stefano. Mesa 4 - Soy Loco por ti América: configurações históricas e contemporâneas. *II Seminário Internacional Universidade de Brasília e Fundação Darcy Ribeiro: "Darcy Ribeiro: pensamento contemporâneo em tempos de cólera"*. Brasília, 12 ago. 2021. 1 vídeo (2h30min). Publicado pelo Canal Extensão UnB. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=S\\_6YOPfMLQ4](https://www.youtube.com/watch?v=S_6YOPfMLQ4)>. Acesso em: 12 ago. 2021.

<sup>110</sup> BONILLA MALDONADO, Daniel. Introduction: toward a constitutionalism of the global south. In: BONILLA MALDONADO, Daniel (Org.). *Constitutionalism of the Global South*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2013, p. 1-40.

- O direito dos países do Sul Global, historicamente, foi considerado um componente secundário de uma das principais tradições jurídicas do mundo.
- A maioria dos sistemas jurídicos do Sul Global prossegue o argumento, reproduz ou deriva do direito europeu continental ou anglo-americano.
- A América Latina é um membro fraco da tradição civil (lei francesa, alemã, espanhola e italiana, em particular); A África é um jovem e ingênuo participante da tradição anglo-americana ou do direito civil; A Europa Oriental usa uma mistura de leis socialistas obsoletas e importações recentes da lei anglo-americana ou da Europa Ocidental; e a maior parte da lei na Ásia atual é uma reprodução da lei das potências coloniais que dominaram politicamente a região e coexiste em muitos casos com um ou mais sistemas jurídicos “nativos”.
- O direito nativo está subordinado ao direito oficial de origem estrangeira ou é de qualidade inferior. Ao mesmo tempo, o diálogo dominante é marcado pela suposição de que o nível de eficácia da lei no Sul Global é geralmente muito baixo.
- O subdesenvolvimento social, econômico e político dessas regiões do mundo está diretamente relacionado ao subdesenvolvimento de seus sistemas jurídicos.<sup>111</sup>

A influência das escolas de pensamento dos EUA, como direito e economia, e direito e desenvolvimento, é significativa em muitas faculdades de direito no Sul Global, o que resulta em uma presunção, para o pensamento da academia do Norte Global, de que há pouco valor na lei do Sul Global,<sup>112</sup> pensamento equivocado e que deve ser modificado.

As faculdades de direito dos EUA enfatizam muito seu direito nacional, entendendo que os objetos de estudo mais importantes podem ser encontrados na própria comunidade jurídica norte-americana e não no direito comparado, muito menos comparando-se com o Direito da América Latina.<sup>113</sup>

Foi com esse pensamento, envolto por dinâmicas de exercício desigual do poder, que as clínicas jurídicas foram criadas nos EUA. Dessa forma, a referência que Bonilla Maldonado faz em relação ao Norte e Sul globais, perpassa pela escolha de um referencial teórico capaz de considerar as questões geopolíticas no auxílio da compreensão das diferenças, dos limites e das possibilidades do ensino clínico do Direito.<sup>114</sup> Sobre essa questão, Schiocchet e Castilho entendem

(...) que a educação reflexiva, ou seja, a utilização de práticas inovadoras capazes de gerar nos estudantes uma reflexão crítica do e no campo jurídico passa também pela colaboração e diálogos institucionais horizontais, pautados pela necessária construção democrática do conhecimento científico. De outro lado, partimos do pressuposto de que o ideal de satisfação de justiça social está igualmente atrelado a uma postura crítica diante das possibilidades de reprodução de relações não igualitárias, típicas das relações entre centro e periferia da academia jurídica.<sup>115</sup>

<sup>111</sup> BONILLA MALDONADO, 2013, p. 5-6.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>114</sup> SCHIOCCHET, Taysa; CASTILHO, Natalia Martinuzzi. Clínicas jurídicas, litigância estratégica e produção de conhecimento entre norte e sul global: relações Brasil e França no âmbito do “Projeto CDH|UFPR e EUCLID”. *Anais do VI ENADIR - Encontro Nacional de Antropologia do Direito*, São Paulo, p. 1-13, 2019.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 2.

O Brasil, assim como outros países latino-americanos, está em busca de um modelo de ensino superior que seja adequado à sua realidade.<sup>116</sup> Nesse sentido, considerando a necessidade de enfrentamento a essas questões, o novo constitucionalismo latino-americano, ao colocar em evidência pessoas e grupos de pessoas esquecidos historicamente, faz emergir a necessidade de novas metodologias e de um novo perfil de estudante de Direito; pautado em valores democráticos, fundamentais, humanos e sociais, no objetivo de afastar o formalismo, o qual ainda possui uma forte presença na educação jurídica latino-americana.<sup>117</sup>

De acordo com Bonilla Maldonado, “Os programas de estudos e da docência nas faculdades de direito latino-americanas são profundamente formalistas.”<sup>118</sup> Diante desta afirmação, o autor elenca nove instâncias do formalismo na educação jurídica, quais sejam:

- 1ª Instância: programas e práticas docentes egocêntricas;
- 2ª Instância: programas e práticas enciclopédicos;
- 3ª Instância: a educação jurídica formalista promove a separação entre dogmática, teoria do direito e formação prática, assim como a primazia da primeira sobre as outras duas;
- 4ª Instância: a educação jurídica formalista está comprometida com a separação entre direito privado e direito público, assim como entre as subáreas existentes em cada um destes campos, entre outros, direito penal, trabalhista, civil e comercial;
- 5ª Instância: a educação jurídica formalista é de memorização;
- 6ª Instância: a educação formalista é uma educação descontextualizada;
- 7ª Instância: o formalismo oferece aos estudantes uma educação acrítica;
- 8ª Instância: a educação jurídica formalista considera a aula magistral como único método de ensino;
- 9ª Instância: o formalismo tem determinado que a docência e a investigação jurídica sejam desenvolvidas por professores hora-aula.

No Brasil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, trouxe mudanças ao Projeto Pedagógico do Curso, trazendo reflexões ao modelo de educação jurídica formalista.<sup>119</sup>

---

<sup>116</sup> CASTRO BUITRAGO, Érika J. La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Revista Opinión Jurídica*, Medellín, v. 5, n. 9, p. 175-186, ene./jun., 2006.

<sup>117</sup> BONILLA MALDONADO, 2012, p. 105.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 116.

Isto porque a educação jurídica do tipo formalista gera um profissional do direito com um perfil particular e problemático<sup>120</sup>. Os projetos clínicos visam o combate a esse formalismo, além de possuírem papel político explícito, na medida em que, geralmente, envolvem e afetam diretamente grupos vulneráveis.<sup>121</sup> Uma vez que a cultura jurídica latino-americana é fundamentalmente formalista e ancorada no século XIX europeu, é preciso elaborar reflexões sobre esse modelo de ensino-aprendizagem tendo como ponto de partida o novo constitucionalismo latino-americano.

Embora a pretensão da tese não seja a reconstrução da formação acadêmica em direito do Brasil a partir do colonizado, é a partir do pensamento latino-americano que se pretende refletir sobre o método clínico para que se tenha, a médio e longo prazos, perfis profissionais comprometidos com o Direito e com a sociedade.

---

<sup>119</sup> O movimento pela reforma da educação jurídica foi objeto de crítica na obra: FELIX, Loussia Penha Musse. Da reinvenção do ensino jurídico – considerações sobre a primeira década. p. 23-60. In: *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. 164p.

<sup>120</sup> BONILLA MALDONADO, 2012, p. 102.

<sup>121</sup> BONILLA MALDONADO, 2013, p. 12.

## CAPÍTULO 1 – UMA NOVA EDUCAÇÃO, UM NOVO PERFIL DISCENTE

### 1.1 CRISE EDUCACIONAL E NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A revolução francesa foi um ponto de partida relevante para as aspirações modernas de escola universal.<sup>122</sup> Embora não seja o propósito desse trabalho fazer um histórico do surgimento das bases da educação no Brasil e no mundo, é válido trazer a informação inicial de que a escola antiga possuía objetivos, métodos e processos muito especializados e, portanto, alheios à vida cotidiana e indiferentes às necessidades comuns da sociedade. É graças a esse pensamento primitivo, que as instituições de ensino, desde a base até o ensino superior, estão presas a um modelo tradicional de educação. Assim, a nova escola teria de lutar para se distanciar dos métodos tradicionais que faziam da educação uma cultura peculiar e segregadora.<sup>123</sup> Até os dias atuais, esse modelo tradicional de ensino-aprendizagem persiste, entretanto, ele se mostra incapaz “de formar profissionais aptos a responder proficientemente aos complexos desafios que o processo de globalização – com seus corolários de transformações normativas e redesenho institucional traz”<sup>124</sup>.

A escola antiga era teórica e distante da prática. No caso, a escola era conhecida como a oficina do conhecimento racional, enquanto que a oficina era a escola do conhecimento posto em prática e ambas não dialogavam.<sup>125</sup> O conhecimento racional substituiu o conhecimento mítico e religioso, enquanto que o conhecimento empírico colocava o conhecimento racional em prática.<sup>126</sup>

Nesse sentido, a nova escola foi assim sedimentada:

Tabela 4 - Mudança na educação escolar com a Convenção Francesa

Vida e mundo grego	Vida e mundo moderno
Observação de senso comum (conhecimento empírico, artes empíricas) e Especulação racional (conhecimento racional; contemplação do mundo.	Especulação racional (observação e experimentação; conhecimento teórico; artes ou tecnologias científicas.

Fonte: Pesquisadora, com base em Teixeira (1977, p. 15).<sup>127</sup>

<sup>122</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 11.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>124</sup> GHIRARDI, José Garcez. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV direito SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1160-1177, jul./set., 2020. p. 1163.

<sup>125</sup> TEIXEIRA, *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>127</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 15.

Como se verifica da tabela 4, a separação entre teoria e prática teoricamente desaparece ou, ao menos, tende a desaparecer, visando o preparo do indivíduo para as três fases do saber, quais sejam: pesquisa, ensino e tecnologia.<sup>128</sup> Nesse objetivo, desde o nível primário ao universitário, as escolas passaram a ser predominantemente de ciência, englobando as aplicações generalizadas, teorias e técnicas especializadas, além de pesquisas no campo teórico e prático.<sup>129</sup>

Nesse momento, a escola, portanto, deve ser prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de raciocinar, de fazer, de trabalhar, de conviver e de participar ativamente da sociedade democrática em que o soberano é o cidadão.<sup>130</sup> Ademais, a escola deve fluir da própria cultura popular, dinâmica e em transformação.<sup>131</sup> Dessa forma, a educação se fará autêntica, identificando-se com o país e ajudando a construí-lo e descobri-lo.<sup>132</sup>

Essa nova escola que remonta ao tempo antigo é considerada a escola adequada até os dias atuais,<sup>133</sup> e é em vista disso que muitos países atravessam uma crise educacional, que alcança não apenas o ensino básico, mas também o ensino superior.

Tal como indicava Anísio Teixeira, em 1977, no Brasil da época ainda predominava o método de aula expositivo com pouco ou nenhum caráter prático,<sup>134</sup> considerando-se o modelo brasileiro arcaico e, pior, ainda continuava sendo uma educação para poucos,<sup>135</sup> com altos índices de pessoas não alfabetizadas.<sup>136</sup> Essa realidade ainda persiste nos dias atuais, inclusive no campo da educação superior em Direito. Sobre o assunto, Bonilla Maldonado aborda que o direito possui uma educação enciclopédica, memorística, descontextualizada, acrítica e egocêntrica, por se tratar de uma educação formalista.<sup>137</sup> Silva e Miranda, por sua vez, pontuam que esse modelo de ensino jurídico formalista e tecnicista que é adotado de

---

<sup>128</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 16.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>137</sup> BONILLA MALDONADO, Daniel. La economía política del conocimiento jurídico. *Revista de Estudios Empíricos em Direito - Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*. v. 2, n. 1, p. 26-59, jan., 2015, p. 37.

forma preponderante nos cursos de graduação em direito ainda subsiste, diante da dificuldade de desenvolvimento de outros modos de pensar o direito.<sup>138</sup>

No caso, o Brasil emergiu de um período colonial sem o sentimento de independência, o que retardou a república, sendo um país escravista, em que a sociedade não era igualitária. A república trouxe consigo o processo de democratização, entretanto, a educação continuou sendo para uma minoria esclarecida, e se acreditava que o sistema de escolas públicas era impossível de ser aplicado a toda a população.<sup>139</sup> Mesmo assim, a consciência da necessidade da escola chegou ao Brasil, o que antes era tão difícil, razão pela qual se exige do Estado a ampliação das facilidades de acesso e permanência escolar.<sup>140</sup>

Com a democracia, veio a consciência de emancipação política, em que se fez e se faz necessário repensar a educação.<sup>141</sup> Nesse sentido, e diante das mudanças econômicas e sociais pelas quais o Brasil tem passado, as quais refletem no modo como a sociedade vê o país, passou-se a refletir sobre o modelo de educação que se deseja, e apesar do crescimento econômico e da ascensão social de parte dos brasileiros; a educação universalizada e de qualidade ainda é uma questão que gera intensas reflexões.<sup>142</sup>

Isso porque democratização, qualidade e crise são núcleos temáticos de uma mesma agenda: a agenda da educação – bem público, direito social e dever do Estado. Nesse sentido, o princípio da educação como bem público rechaça a ideia de educação como mercadoria, que não é democrática, pois somente acessível àqueles que podem pagar por ela. Em um país como o Brasil, em que a maioria da população é pobre, a população de baixa renda não pode pagar pela educação, e, quando muito, poderia pagar por uma educação-mercadoria de baixo custo e com qualidade precária.<sup>143</sup> Não se advoga que a educação seja monopólio do Estado, mas sim que todos têm direito a educação pública,<sup>144</sup> financiada por recursos públicos,<sup>145</sup> haja vista que a educação-mercadoria somente tem compromisso com o lucro do empresário que a

---

<sup>138</sup> SILVA, Andrielly Larissa Pereira; MIRANDA, Adriana Andrade. O direito à cidade e a educação jurídica: a necessidade de desconstrução do modelo de ensino limitante. Alexandre Veronese, Ana Cláudia Farranha, Loussia Felix (Org.s). *Anais dos X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente*, Brasília, DF: ABEDI - Associação Brasileira de Ensino do Direito, p. 243-246, 2018, p. 243.

<sup>139</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 63.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>142</sup> SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 2, p. 283-304, mai./ago., 2017. p. 289.

<sup>143</sup> DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. p. 1224. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>144</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 72.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 73.

vende, enquanto que a educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a democracia.<sup>146</sup>

Para se ter uma base da crise na educação brasileira, por exemplo, traz-se a descrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam os objetivos do ensino fundamental no Brasil, ou seja, que indicam o que o(a)s discentes devem ser capazes de saber durante e ao final do ensino básico:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.<sup>147</sup>

O que choca é saber que, mesmo já inseridos no ensino superior, o(a)s discentes não possuem muitas dessas habilidades. Tendo uma educação de base precária para a formação acadêmica desse(a)s estudantes, na Universidade este(a)s se deparam com novos problemas. E embora os valores tradicionais da Universidade, tais como autonomia, liberdade acadêmica,

<sup>146</sup> DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224.

<sup>147</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. p. 69. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2020.

pesquisa, trabalho do aluno, avaliação, ainda sejam válidos, esses valores estão sob grave ameaça.<sup>148</sup>

Dessa forma, a crise da universidade na América Latina e em todo o mundo advém da formação de base deficiente e de uma educação superior com baixo financiamento. Para Segrera, “O desafio é construir a nova universidade, reinventá-la neste clima de incerteza e crise econômica global, impedindo o triunfo do pessimismo.”<sup>149</sup>

Quanto à crise da universidade, Almeida Filho afirma o seguinte:

Sobre esse tema, de uma coisa tenho algum grau de certeza: a superação da crise da universidade brasileira mediante a reforma profunda das instituições acadêmicas é condição absolutamente necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social sustentado e para a construção de um projeto viável de nação neste país, neste século. (...)

A solução dos dilemas da universidade não pode mais ser adiada. Não cabe sustentar a torre de marfim na conjuntura atual, nesta era de mundialização, aquecimento global, realidade virtual, movimentos sociais expandidos e democracia em tempo real. Precisamos ser criativos para descobrir saídas e responsáveis para concretizar transformações.<sup>150</sup>

Nesse sentido, como diz Teixeira, a educação comum não se trata apenas de um postulado democrático, mas um postulado da nova definição de conhecimento científico.<sup>151</sup>

## 1.2 INSPIRAÇÕES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO

Não há como defender as clínicas jurídicas para a construção de um novo perfil para a educação jurídica brasileira sem recorrer a intelectuais brasileiros que foram e são inspirações para uma nova educação. Muitos são os intelectuais que contribuíram e contribuem para melhores condições educacionais, avanços no conhecimento científico, diminuição das desigualdades no âmbito acadêmico, novas metodologias de ensino-aprendizagem, entre outras necessidades para uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas.

Entretanto, a presente tese elegeu alguns nomes da educação, que são referência nacional e internacional e que tem uma importância simbólica para a educação brasileira,

---

<sup>148</sup> SEGRERA, Francisco López. Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 13-32, mar., 2016.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 252-254.

<sup>151</sup> TEIXEIRA, 1977, p. 46.

posto que definiram novos contornos que abarcam a todos, desde a formação de base até a formação superior. São eles: Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Paulo Freire – patrono da educação brasileira e figura importante para os potiguares e todos os brasileiros em virtude de seu método inovador de alfabetização com suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte (RN), em 1963 – serve de inspiração ao desenvolvimento desta tese. Do mesmo modo, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram intelectuais preocupados com a educação brasileira, e fundadores da Universidade de Brasília, um projeto inovador de educação.

Embora nenhum desses intelectuais tenham discutido especificamente sobre as clínicas jurídicas, sua contribuição é inegável na defesa de novas metodologias de ensino. Considerando as clínicas jurídicas como um novo método a contribuir para a educação jurídica, compreender quem são e o que pensam esses intelectuais é necessário para que a pesquisadora possa analisá-las em contexto com o que já foi produzido em termos de educação emancipatória no Brasil.

### 1.2.1 Educação em Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, intelectual brasileiro com reconhecimento internacional,<sup>152</sup> é considerado o maior educador brasileiro, além de um dos mais importantes educadores do século XX.<sup>153</sup> Homenageado com escultura na Suécia, nome de centro de estudos na Finlândia e inspiração para cientistas em Kosovo, Freire é estudado em universidades norte-americanas, e sua obra “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, é a terceira mais citada em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo.<sup>154</sup>

Paulo Freire (1921-1997) nasceu na cidade de Recife, Pernambuco, formou-se em Direito e tornou-se professor e doutor em Filosofia e História da Educação,<sup>155</sup> com a tese “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida por meio de concurso para professor de

<sup>152</sup> FONSECA, Sérgio C.; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Paulo freire antes de pedagogia do oprimido, ou, de educação e atualidade brasileira à educação como prática da liberdade. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 7., n. 2, p. 36-62, 2017. p. 37.

<sup>153</sup> PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 29, p. 46-65, dez., 2016. p. 50.

<sup>154</sup> VEIGA, Edson. Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. *BBC News Brasil*, 12 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>155</sup> PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, Chile, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2019. p. 03.

História e Filosofia da Educação junto à Escola de Belas Artes de Pernambuco, no ano de 1959.<sup>156</sup>

Entre seu primeiro trabalho, publicado com recursos próprios, fruto de sua tese de concurso, “Educação e Atualidade Brasileira (1959)”, e o último livro “Pedagogia da Autonomia (1996)”, o autor publicou uma vasta produção bibliográfica e, concomitantemente, desenvolveu, em inúmeros países, trabalhos voltados para a educação popular, uma marca do seu trabalho que ganhou destaque em escala mundial.<sup>157</sup> Para ele, o processo de libertação do oprimido só é possível por meio de uma educação<sup>158</sup> com caráter humanizador diante dos problemas críticos da humanidade.<sup>159</sup>

Paulo Freire, em vida e após, possui uma vasta lista de títulos de doutor “honoris causa” e honrarias.<sup>160</sup> Mais precisamente, recebeu 29 títulos de doutor “honoris causa” de universidades da Europa e da América, incluindo os Estados Unidos; além de ter sido agraciado com inúmeros prêmios, dentre eles o da Educação para a Paz pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1986), e foi declarado patrono da educação brasileira pela Lei nº 12.612 (2012).<sup>161</sup> O autor teve seus livros reeditados e traduzidos para inúmeras línguas, o que demonstra o reconhecimento de sua contribuição inestimável à área da educação.

A obra de Freire se constitui em uma das mais originais surgidas na América Latina no século XX, sendo fundamental ao pensamento filosófico-educacional brasileiro. É incontestável sua influência sobre intelectuais críticos de todo o mundo, em especial por sua defesa do potencial emancipatório da educação.<sup>162</sup>

Na educação, em geral e ao longo dos tempos, a prática pedagógica do(a)s educadore(a)s tem sido marcada pelo autoritarismo, pois estes ditam aos(as) educando(a)s o que deve ser feito, como deve ser feito e o que deve ser respondido, inclusive, muitas vezes com gabarito rígido, fazendo com que o(a)s discentes vivenciem uma pedagogia da resposta. Não é permitido aos(as) educando(a)s questionar, debater, realizar críticas, e nem mesmo duvidar do(a) educador(a), visto como a figura detentora de todo o conhecimento e que tem

---

<sup>156</sup> PONTES; PIMENTA, 2019, p. 05.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 03.

<sup>158</sup> BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, v. 79, p. 155-177, jan./abr., 2016. p. 158.

<sup>159</sup> PRETTO; ZITKOSKI, 2016, p. 47.

<sup>160</sup> FONSECA; PACÍFICO, 2017, p. 37.

<sup>161</sup> PONTES; PIMENTA, 2019, p. 03.

<sup>162</sup> PONTES; PIMENTA, 2019, p. 01-15.

competência para depositar o conhecimento no corpo “vazio” dos educandos. É o que se chama de educação bancária, aquela que não busca a conscientização do(a)s educando(a)s.<sup>163</sup>

Nesse sentido, Freire trouxe propostas pedagógicas que culminaram na formalização de seu método, que ficou conhecido como “método Paulo Freire”, já delineadas desde o final da década de 1950, que foram apresentadas no II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, que aconteceu no Rio de Janeiro, no ano de 1958.<sup>164</sup> E em razão do reconhecimento que o “método Paulo Freire” alcançou, o autor foi convidado por Aluísio Alves, governador do Estado do Rio Grande do Norte na época, para capitanear uma experiência pioneira com seu método de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, cidade natal do governador, situada no interior do Estado.<sup>165</sup>

A pedagogia de Freire é oposta à educação bancária em que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”.<sup>166</sup> Para ele, o(a)s educando(a)s não são “recipientes dóceis de depósitos” dos educadores/problematizadores, pois educador(a) e educando(a) estão em constante diálogo e interação.<sup>167</sup> Nesse sentido, veja-se:

#### **Quadro 1 - Viabilidades didáticas, em Paulo Freire, no contexto ensino-aprendizagem**

Interação	Princípios estruturantes
Escola/universidade-sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Responsabilidade pela educação concebida como prática social, voltada para a permanente humanização de homens e mulheres.</li> </ul>
Sujeitos (professores/estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reconhecem-se como parceiros e protagonistas do ato didático.</li> <li>· Aprendem a criar condições para o diálogo verdadeiro, em que todos tenham o direito de dizer a sua palavra e respeitar/considerar a palavra do outro.</li> <li>· Desenvolvem processos dialogais na produção coletiva do conhecimento.</li> <li>· Respeito pelos modos de ensinar e aprender, valorizando as dimensões éticas, estéticas, afetivas e cognitivas do ato didático.</li> </ul>

<sup>163</sup> BRIGHENTE; MESQUIDA, p. 161.

<sup>164</sup> PONTES; PIMENTA, *op. cit.*, p. 05.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 05.

<sup>166</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005. p. 68.

<sup>167</sup> FREIRE, *op. cit.*, p. 80.

<p>Ato didático (ensinar-pesquisar-aprender)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Espaço conceitual (sala de aula ou outro lugar), em que sujeitos com histórias e historicidades distintas se encontram e desenvolvem eventos de aprendizagens mútuas.</li> <li>· Diálogo concebido como práxis pedagógica.</li> <li>· Considerar o contexto histórico, social, cultural e político, em que o ato educativo se desenvolve.</li> <li>· Valorizar a pesquisa como elemento dinamizador do ensino e da aprendizagem, e como caminho para a construção de conhecimento.</li> <li>· Adotar a problematização como ponto de partida para a pesquisa e para o estímulo da curiosidade epistemológica do aprendiz.</li> <li>· Desenvolver movimentos espiralados de ação-reflexão-ação.</li> </ul>
<p>Conteúdos (cultura-conhecimento erudito)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Valorizar a cultura prévia que o estudante possui.</li> <li>· Desenvolver o conhecimento erudito, mediado pelo mundo e pelas condições materiais dos sujeitos.</li> <li>· Instrumentos para solucionar/descodificar as situações-limites impostas à existência dos indivíduos.</li> <li>· Instrumentos para a leitura do mundo</li> </ul>
<p>Inédito viável (situações-limites/atos-limites)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desenvolvimento da consciência máxima possível.</li> <li>· Formação global dos sujeitos.</li> <li>· Possibilidades reais de emancipação desveladas, durante o processo de ensino-pesquisa-aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Pontes; Pimenta (2019, p. 13-14).

Assim, Paulo Freire entende que o ensino não deve ser verticalizado entre docente e discentes, mas horizontalizado, de modo que seja possível o diálogo. Em suas palavras, não existe ensino sem pesquisa, assim como não existe pesquisa sem ensino: “Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”<sup>168</sup>

<sup>168</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Nesse sentido, veja-se as palavras de Darcy Ribeiro<sup>169</sup>:

O que é Paulo na educação não precisa dizer vocês sabem mais do que eu. Eu vi Paulo se exercer, Paulo é a consciência e a emoção da educação brasileira, (...) Paulo é a sabedoria da educação brasileira, mas eu acho que o traço fundamental é esse, é de um respeito de educador pelo educando. (...) Paulo, esse pessoal que está aqui é a prova testemunhal, carnal, nessas belas pessoas que estão aqui, de que as ideias se encarnam nas pessoas. E quando se encarnam elas ganham a possibilidade de existirem, de se perpetuarem. (...)

A educação bancária, tão combatida por Freire, também está presente no ensino jurídico. Isso se verifica, por exemplo, pelo excesso de teorias que existem nos cursos de Direito, consideradas, muitas vezes, inquestionáveis, em um ambiente em que não se pode negar a legitimidade dessas estruturas jurídicas arcaicas, posto que, pelo ensino tradicional, de cunho expositivo, o docente expõe o conteúdo e os discentes acatam e reproduzem em seus escritos e atividades avaliativas.<sup>170</sup>

As aulas meramente expositivas aparecem como o principal procedimento didático-pedagógico nos cursos de Direito, o que dificulta mudanças significativas no ensino jurídico, já que inviabilizam o desenvolvimento de habilidades e competências no(a)s discentes e, inclusive, limitam a atuação do(a)s docentes. Dessa forma, impedem uma formação acadêmica no Direito que atenda às demandas sociais atuais,<sup>171</sup> cada dia mais complexas, que requerem um novo perfil do(a) futuro(a) profissional do Direito. Nesse sentido, para eliminar a estrutura expositiva do ensino, combatida por Freire, Martínez sugere um novo perfil para a docência no ensino jurídico, propondo a presença dos seguintes elementos:

1. transmissão crítica e criativa dos conhecimentos, obtidos mediante constante processo de investigação;
2. problematização e estimulação à produção de soluções harmônicas com conteúdo social;
3. utilização diversificada de técnicas pedagógicas de ensino e aprendizagem;
4. discernimento e auto-avaliação pedagógica (reciclagem constante);
5. liderança em formação de grupos de estudo;
6. inteligência emocional;
7. ética voltada à responsabilidade social.<sup>172</sup>

<sup>169</sup> Palavras de Darcy Ribeiro transcritas na obra FARIA, Lia; SILVA, Rosemaria J. V. Paulo Freire e Darcy Ribeiro: um diálogo necessário. *GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES*, Mato Grosso, vol. 1, n. 1, p. 07-21, jan./jun., 2019. p. 18.

<sup>170</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Reflexões sobre o Ensino Jurídico: Aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito. *Âmbito Jurídico*, 31 mai. 2005. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-21/reflexoes-sobre-o-ensino-juridico-aplicacao-da-obra-de-paulo-freire-aos-cursos-de-direito/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>171</sup> *Ibid.*

<sup>172</sup> MARTÍNEZ, 2005.

Com essa mudança, o(a) docente tradicional passa a ser dialógico, acompanhando o desenvolvimento educacional do(a)s discentes e permitindo que estes possam ter um posicionamento crítico e reflexivo diante dos problemas jurídicos e sociais. Ao pleitear por um ensino problematizador e dialógico entre educando(a)s e educadore(a)s, mas que também tenha como foco a justiça social, Paulo Freire instigou a busca por novos métodos de ensino-aprendizagem, como é o caso das clínicas jurídicas.<sup>173</sup>

Nessa perspectiva, a avaliação escolar tem um significado diferente do conhecido pela educação bancária tradicional. Na pedagogia freiriana a avaliação é diagnóstica e somativa, possibilitando ao(a) docente avaliar o rendimento do(a)s aluno(a)s e inclusive o seu próprio rendimento como educador(a). Assim, deixa de ser um instrumento punitivo ou retributivo, e passa a ser um método de verificação dos resultados que a metodologia empregada pelo(a) docente alcançou no desenvolvimento das habilidades e competências do(a)s discentes, traçadas no programa de ensino.<sup>174</sup>

Dessa forma, uma vez que a metodologia proposta pelas clínicas jurídicas visa alcançar um desenvolvimento relacional entre docente e discentes, permitindo a este(a)s a reflexão crítica diante dos conteúdos do curso de Direito e da sociedade, verifica-se que o método Paulo Freire tem suas contribuições para que se possa atingir tal intento com êxito.<sup>175</sup>

### 1.2.1 Educação em Darcy Ribeiro

Marcos Darcy Silveira Ribeiro, mais conhecido como Darcy Ribeiro, é um intelectual brasileiro, nascido em 26 de outubro de 1922, na cidade de Montes Claros, no interior de Minas Gerais e que, como ele dizia, “viveu muitas vidas”, entre elas a etnologia, a educação, a literatura e a política.<sup>176</sup>

Formado em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946) e com especialização em Antropologia, Darcy Ribeiro trabalhou como etnólogo do Serviço de Proteção ao Índio, período em que fundou o Museu do Índio e criou o Parque Nacional do Xingu. Romancista, e publicou várias obras importantes. Contudo, é na área da educação que o autor ganhou papel de destaque, quando, juntamente com Anísio Teixeira, em

---

<sup>173</sup> LAPA, Fernanda Brandão; MEDEIROS, Cláudio Melquíades; SOARES, Kawanna Alano. A prática das clínicas de direitos humanos no ensino jurídico. *Conferencia en CIDU 2018 Portoalegre (Brasil)*, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>174</sup> LAPA; MEDEIROS; SOARES, 2018.

<sup>175</sup> *Ibid.*, 2018.

<sup>176</sup> RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

uma importante defesa da educação pública, fundou a Universidade de Brasília<sup>177</sup> em 21 de abril de 1962, e foi seu primeiro reitor, além de ser o criador da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Ainda nessa área, Darcy Ribeiro foi ministro da educação no governo de João Goulart (1961) e chefe da Casa Civil, tendo sido um dos coordenadores de reformas estruturais. Com o Golpe Militar (1964), teve seus direitos políticos cassados e foi exilado<sup>178</sup>, assim como Paulo Freire, e ambos, como andarilhos-sonhadores, andaram pela América Latina desejosos em regressar<sup>179</sup> e transformar a educação do Brasil. Nesse sentido:

(...) Na década de 60, a educação revolucionária de adultos no Recife realizada por Paulo Freire e a educação igualmente revolucionária da Universidade de Brasília idealizada por Darcy Ribeiro os levaram a ser expulsos do país. Razão: educavam. Colocavam educação e conscientização juntas, como deve ser. No exílio, Chile e Europa, as utopias dos dois incansáveis e teimosos lutadores da educação de nosso povo, filhos diletos de Anísio Teixeira, correm mundo.

No entanto, Paulo e Darcy continuam longe um do outro, sejam pelos caminhos partidários, sejam pelas desavenças estimuladas pela elite, que só pensa no Primeiro Mundo. Mas continuam perto, através do ideal comum e da indignação contra a sociedade “enferma de desigualdades” que exclui 90 milhões de brasileiros em favor das classes dominantes (O Dia, 26 de junho de 1991, p. 17).<sup>180</sup>

Ao retornar ao Brasil, Darcy Ribeiro foi anistiado em 1980, com o fim da ditadura militar, “o sociólogo ingressou na carreira política, tendo atuado em defesa da educação pública e de qualidade, sendo considerado hoje uma referência em políticas públicas educacionais no Brasil.”<sup>181</sup> Assim, em 1982 ele foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro, acumulando o cargo de secretário de Estado de Cultura, tendo dirigido a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs),<sup>182</sup> “considerados uma das principais políticas de educação integral do país”.<sup>183,184</sup> Em 1986, no entanto, Darcy Ribeiro, na disputa

<sup>177</sup> Sobre a história da criação e do funcionamento da Universidade de Brasília em seus anos iniciais e as perseguições por esta sofridas durante o período do regime militar iniciado em 1964, recomenda-se a leitura de: SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida*: Brasília, 1964-1965. Brasília, Editora UnB, 1999.

<sup>178</sup> RIBEIRO, 1997.

<sup>179</sup> FARIA; SILVA, p. 10.

<sup>180</sup> Palavras do médico sanitariano Hésio Cordeiro, ex-reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Hésio Cordeiro, e que foi presidente do INAMPS, nos anos 80 citado por FARIA; SILVA, p. 16.

<sup>181</sup> PORFÍRIO, Francisco. Darcy Ribeiro. *Brasil Escola*, 20--?. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>182</sup> VANALI, Ana Crhistina. Sociologia do Autor: biografia e trajetória de Darcy Ribeiro. *Revista Vernáculo*, Paraná, n. 40, p. 41-59, 2º sem./2017. p. 43.

<sup>183</sup> PAIVA, Thais. Darcy Ribeiro e a defesa da escola pública. *Centro de Referencias em Educação Integral*, 09 nov. 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

pelo governo fluminense, perdeu a eleição para Moreira Franco,<sup>185</sup> e seu projeto de educação integral no Brasil passou a ser desmantelado.

Sua trajetória é vasta na formulação e na disputa de projetos sobre o futuro do país, desempenhando papel de destaque no processo da modernização brasileira. Como exemplo, veja-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro.<sup>186187</sup> Ademais, foi membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira 11.

O autor tinha como proposta formações interdisciplinares, o que era considerado disruptivo para o cenário do ensino superior do Brasil à época<sup>188</sup> e, pode-se dizer, até mesmo nos dias atuais. Ele orgulhava-se de sua capacidade de ouvir e mudar de opinião, quando necessário, “homem feito muito mais de dúvidas do que de certezas e estou sempre disposto a ouvir argumentos e a mudar de opinião. Tenho mudado muitas vezes na vida. Felizmente.”<sup>189</sup> Sobre Darcy Ribeiro, Paulo Freire assim se pronunciou:

(...) quando eu estive com Darcy pela primeira vez, eu tinha tido essa experiência anterior e como éramos, e somos, da mesma geração, a minha nervosidade anterior, a minha nervosidade foi menor. Mas eu me lembro ainda hoje da emoção com que eu estive diante da cara moça, quase menina, da sua inquietação. E daí em diante ficamos, mesmo que não com encontros assíduos, mas ficamos sempre sabendo um da existência do outro. (...) essas estórias, esses pedaços de estórias, no fundo fazem parte da nossa história, da nossa história de educadores, de intelectuais deste país, por isso mesmo de políticos deste país, um pedaço da história maior que é a história nossa de nós todos no Brasil. Nosso país tem, lamentavelmente, não porque a gente queria, uma necessidade enorme de comida pra aqueles que não comem, e aí a escola também faz uma merenda melhor, e isso e aquilo Mas o que eu quero dizer é o seguinte, a especificidade da escola que é a produção do conhecimento, eu até diria mais tecnicamente, que é o espaço e o tempo em que se deve conhecer o conhecimento que já existe, em que se deve trabalhar para experimentar a possibilidade de criar o conhecimento que ainda não existe. Isso afinal é a educação.<sup>190</sup>

<sup>184</sup> “Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) eram compostos por aproximadamente 500 prédios escolares que respondiam a uma estrutura denominada “Escola Integral em horário integral”, recebendo até mil estudantes por unidade. Projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os CIEPs atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes.” *Ibid.*

<sup>185</sup> SANTOS, Chico. Moreira ascende depois de crepúsculo eleitoral. *Valor Econômico*, 08 dez. 2010. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/463399/noticia.htm?sequence=1>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

<sup>186</sup> VANALI, 2017, p. 43.

<sup>187</sup> Para saber mais da vida e obra de Darcy Ribeiro, recomenda-se a leitura de RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, que, como o próprio Darcy diz no prólogo, “Escrevi estas Confissões urgido por duas lanças. Meu medo-pânico de morrer antes de dizer a que vim.” p. 11.

<sup>188</sup> PAIVA, 2018.

<sup>189</sup> RIBEIRO, 1997, p. 309.

<sup>190</sup> Palavras de Paulo Freire transcritas na obra FARIA; SILVA, 2019, p. 18.

Autor de muitas obras, Darcy Ribeiro era reconhecido por sua atuação política, sempre em defesa da educação e contra a desigualdade social. Além disso, foi agraciado com doutorados honoríficos chancelados por inúmeras universidades como a Universidade de Sorbonne, Universidade de Copenhague, Universidade do Uruguai e Universidade de Brasília, instituição em que teve especial atuação tanto na sua fundação quanto no seu desenvolvimento. Ele veio a falecer no dia 17 de fevereiro de 1997, em razão de complicações causadas por um câncer contra o qual lutava desde 1995.<sup>191</sup>

Darcy Ribeiro denominava o processo de formação de professores como sendo escandaloso.<sup>192</sup> A construção de sua obra partia de duas premissas fundamentais: a primeira refere-se à ausência de neutralidade de seu trabalho e a segunda diz respeito à não aceitação da postura eurocêntrica, que reduzia o povo brasileiro a um povo estranho. Para ele, como o(a)s brasileiro(a)s eram uma mistura entre branco(a)s europeus, negro(a)s africanos e indígenas, surge a percepção de um novo gênero humano que se diferenciou de suas matrizes fundantes e, portanto, não podia ser a elas comparado.<sup>193</sup>

Por não estar preso a conservadorismos e a valores tradicionais, o(a) brasileiro(a) tornou-se receptivo às inovações e a mudanças e, em vez de serem considerados um povo que não é, constituíram-se como povo que está sendo, em constante processo de transformação, adaptação e aperfeiçoamento de si. Nessa perspectiva, o(a)s brasileiro(a)s podem renunciar a uma educação posta apenas em uma perspectiva civilizatória para buscar construir uma educação em que as pautas e os modos de ser do(a)s brasileiro(a)s sejam considerados. Assim, em consonância com as concepções de Paulo Freire, Darcy Ribeiro pensou na construção de um projeto de educação que tenha por fundamento uma dimensão da formação humana.<sup>194</sup>

A educação acompanha a sociedade, o Direito acompanha a sociedade, portanto, todos têm de estar dispostos a estar em constante mutação, adaptando-se à realidade de cada em momento histórico, buscando sempre melhorar o sistema. Assim foi Paulo Freire, assim foi Darcy Ribeiro e assim foi Anísio Teixeira. É nesse sentido que as clínicas jurídicas, já que, além da formação acadêmica no Direito, primam pela educação em direitos humanos, podem e devem ter o pensamento de Darcy Ribeiro como uma das bases de sua metodologia.

---

<sup>191</sup> PORFÍRIO, 20--?

<sup>192</sup> FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Darcy Ribeiro: Contribuições à formação de uma escola à brasileira – Uma perspectiva de análise. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 207-213, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24477/17456>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

<sup>193</sup> FAGUNDES, 2014, p. 211.

<sup>194</sup> FAGUNDES, 2014, p. 212.

### 1.2.3 Educação em Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetité, na Bahia. Por sua educação de base em escolas jesuíticas, Anísio desejou entrar para a Companhia de Jesus, porém, seu Pai, Deucleciano Pires Teixeira, tinha planos de uma vida política para o seu filho, por isso o enviou para estudar no Rio de Janeiro. Ele ingressou no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro, e ao se tornar bacharel em Direito, recebeu o convite do Governador Góes Calmo para assumir a Direção da Instrução Pública no ano de 1924. Desde então seguiu o caminho da educação.<sup>195</sup>

A educação era para Anísio Teixeira sua verdadeira paixão, e no momento em que ele assumiu esse cargo da Direção da Instrução Pública, o sistema educacional gozava de pouco prestígio. Assim, Teixeira se debruçou sobre a educação para fazer a diferença no Brasil, e para isso, viajou para Europa em 1925, visitando vários países como a Espanha, Itália, Bélgica e França, foi para os Estados Unidos em 1927, e em 1928 fez um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia, localizada em Nova York, observando e experimentando os diferentes sistemas de ensino.<sup>196</sup> Regressando à Bahia neste mesmo ano, em 1928, passou a desenvolver inúmeras mudanças na educação do Estado<sup>197</sup> e assumiu a cadeira de filosofia e história da educação na Escola Normal de Salvador.<sup>198</sup>

No ano de 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública e em seguida como diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Nessa época, Teixeira criou uma rede municipal de ensino que integrava desde a escola primária até a universidade, além de fazer parte de um grupo de educadores que se uniram no afã de remodelar o ensino no país, com um modelo de ensino livre e aberto. Era o movimento Escola Nova, liderado por Teixeira, que ganhou maiores proporções com a divulgação do “Manifesto da Escola Nova”, no ano de 1932<sup>199</sup>, inspirado

---

<sup>195</sup> MARINHO, Iasmin Costa. Anísio Teixeira. *Infoescola: navegando e aprendendo*, 20--? Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>196</sup> MARINHO, 20--?

<sup>197</sup> Em 1950 teve início, no Estado da Bahia, uma pesquisa com o objetivo de fornecer uma base objetiva para o planejamento dos programas de educação e saúde pública nas zonas rurais do Estado. Essa pesquisa possuiu a cooperação do Departamento de Antropologia da Universidade de Columbia e visava o conhecimento da sociedade e sua cultura. Recomenda-se a leitura de: WAGLEY, Charles; AZEVEDO, Thales de; COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia*. Publicações do Museu do Estado nº 11, Secretaria de Educação e Saúde Bahia, Brasil, 1950.

<sup>198</sup> FRAZÃO, Dilva. Anísio Teixeira: Educador brasileiro. *E-Biografia*, 15 mai. 2019. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/anisio\\_teixeira/](https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>199</sup> *Ibid.*, 2019.

nas ideias de John Dewey de inserir a atividade prática e a democracia como componentes necessários a educação.<sup>200</sup>

Havia, portanto, essa influência do pensamento de John Dewey (1852-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de vários países, de quem foi aluno ao fazer o citado curso de pós-graduação na Universidade de Columbia, Estados Unidos.<sup>201</sup> Dewey é o principal expoente da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse chamar de instrumentalismo, ao defender que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais. A título de observação, vale dizer que no campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva, e um de seus principais objetivos é educar a criança em todos os seus aspectos, físico, emocional e intelectual.

Para Dewey<sup>202</sup>, o(a)s discentes aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados, estimulando as crianças a experimentar e pensar por si mesmas. Com isso, se desenvolve uma defesa da democracia como ordem política que permite o maior desenvolvimento das pessoas, e do papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Assim, o autor defendia a democracia não apenas no campo institucional, mas também no interior das escolas.<sup>203</sup>

Esse pensamento, trazido ao Brasil por Teixeira, formou a trajetória do pensador baiano<sup>204</sup> que, em 1935, fundou a Universidade do Distrito Federal, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Em 1936, perseguido pela ditadura de Getúlio Vargas, Presidente do Brasil à época, demitiu-se do cargo de diretor e retornou a Bahia. Contudo, em 1946, Teixeira foi nomeado Conselheiro de ensino superior da UNESCO e no ano seguinte, em 1947, assumiu novamente a pasta da Educação do Estado da Bahia, oportunidade em que criou a Escola Parque, em Salvador, que se tornou

---

<sup>200</sup> FERRARI, 2009.

<sup>201</sup> FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. *Nova Escola*, 01 out. 2008a. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>202</sup> Segundo Kaufmann, Dewey marcou época ao conferir um sentido de caráter proativo aos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Recomenda-se a leitura de: KAUFMANN, Rodrigo de Oliveira. *Direitos humanos, direito constitucional e neopragmatismo*. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

<sup>203</sup> FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. *Nova Escola*, 01 out. 2008b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>204</sup> GIL, Jorge. Biógrafo de Anísio Teixeira fala sobre a relação entre o fundador e a trajetória da Universidade: João Augusto de Lima Rocha considera a instituição “o maior projeto da intelectualidade brasileira”. Para ele, o coração de Anísio ainda pulsa na UnB. *UnB Notícias*, 20 abr. 2017. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/76-institucional/1429-biografo-de-anisio-teixeira-fala-sobre-a-relacao-entre-o-fundador-e-a-trajetoria-da-universidade>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

um novo modelo de educação integral. De 1952 a 1964, Teixeira foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), realizando trabalhos para a valorização da pesquisa educacional no país. Em 1955 criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.<sup>205</sup>

No fim dos anos 50, Teixeira foi nomeado pelo então Presidente da República à época, Juscelino Kubitschek, para que organizasse o plano educacional de Brasília. Esse projeto não se restringia apenas à Universidade, mas se expandia por toda a estrutura da educação da capital do país, Brasília. Teixeira era um dos principais conselheiros de Darcy Ribeiro e junto com ele fundou a Universidade de Brasília, inaugurada em 1961, tida como o maior projeto da intelectualidade brasileira por ele previsto e realizado.<sup>206</sup> Darcy Ribeiro foi nomeado reitor (24 de janeiro de 1963 a 19 de junho de 1963) e Anísio Teixeira, vice, mas como Darcy tinha assumido a chefia da Casa Civil, pode-se dizer que Anísio foi, de fato, o primeiro reitor<sup>207</sup>. De todo modo, Teixeira veio a ser oficialmente reitor da UnB no ano período de 19 de junho de 1963 a 13 de abril de 1964, quando foi afastado após o golpe civil militar de 1964.<sup>208209</sup>

Como consequência do golpe civil-militar, Teixeira foi obrigado a deixar o INEP, que atualmente leva seu nome, e se mudou para os Estados Unidos, passando a lecionar na Universidade de Columbia e na Universidade da Califórnia. Em 1966, Teixeira voltou ao Brasil, tornando-se Consultor da Fundação Getúlio Vargas, e recebendo o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1970.<sup>210</sup>

Toda essa trajetória aqui resumida demonstra que Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, refletindo seu objetivo de oferecer educação gratuita para todas as pessoas, e por isso é considerado um dos principais idealizadores das grandes mudanças no âmbito educacional brasileiro que marcaram o século XX.<sup>211</sup> Foi graças à dedicação de Anísio que, em Brasília, o conceito de Escola Classe como um espaço de educação integral tornou-se parte do seu legado. A Escola Classe trazia a concepção de uma educação de qualidade, acessível a todas as pessoas, sem quaisquer

---

<sup>205</sup> FRAZÃO, 2019.

<sup>206</sup> GIL, *op. cit.*

<sup>207</sup> ALMEIDA FILHO, Naomar de; NUNES, Tânia Celeste Matos. Inovações curriculares para formação em saúde inspiradas na obra de Anísio Teixeira. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, p. 1-24, mar. 16, 2020.

<sup>208</sup> FRAZÃO, 2019.

<sup>209</sup> Golpe de Estado no Brasil em 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1º de abril de 1964, com um golpe militar que resultou no afastamento do Presidente da República democraticamente eleito, João Goulart, também conhecido como Jango, tomando o poder o Marechal Castelo Branco.

<sup>210</sup> FRAZÃO, 2019.

<sup>211</sup> FERRARI, 2008a.

distinções de classes sociais, tornando-se uma das marcas vivas de Teixeira para a educação no Brasil São valores relevantes, até os dias atuais, para todos o(a)s educadore(a)s brasileiro(a)s.<sup>212</sup>

Portanto, percebe-se que Anísio Teixeira destacou-se como jurista, intelectual, educador, escritor brasileiro e ícone na história da educação brasileira, nas décadas de 1920 e 1930, apaixonado pela educação. que tinha como princípio basilar o desenvolvimento do intelecto e da capacidade de raciocínio e julgamento, em detrimento da memorização.<sup>213</sup>

Os seus maiores legados foram o seu projeto de uma universidade popular e o conceito de escola democrática, com ênfase nos temas da educação integral, inclusiva e fundada em práticas concretas. Quanto aos processos de ensino-aprendizagem presentes na obra anisiana, a valorização de pedagogias críticas fundadas na capacidade de “aprender fazendo” e o papel da ciência e da tecnologia são o distintivo cultural deixados por Anísio Teixeira à atualidade.<sup>214</sup>

Sobre Teixeira, Darcy Ribeiro assim se pronunciou em discurso:

Anísio sabia que era impossível tomar o sistema todo e melhorá-lo de uma vez, o Anísio fez um experimento, que foi pra nossa geração uma coisa comovedora, que é a Escola Parque da Bahia, no bairro mais miserável da Bahia, era um bairro de palafitas, na lama, na merda. Naquele bairro o Anísio fez a Escola Parque da Bahia. (...) e a escola era para que? Pra receber as crianças quatro horas antes ou quatro horas depois da escola classe. E ele tentou melhorar as escolas classes, os meninos tinham suas aulas na escola classe, e iam pra Escola Parque.<sup>215</sup>

Graças ao pensamento visionário de Anísio Teixeira, pode-se afirmar que ele, juntamente com Paulo Freire e Darcy Ribeiro, são inspirações ao modelo clínico de educação jurídica proposto na presente tese e, portanto, fazem parte da linha de base para a defesa de uma nova metodologia à educação jurídica.

---

<sup>212</sup> GIL, 2017.

<sup>213</sup> ANÍSIO Spínola Teixeira (1900-1971). *Sociedade Brasileira para o progresso da ciência*, 20--?. Disponível em: <<http://portal.sbpnet.org.br/presidentes-de-honra/anisio-spinola-teixeira-1900-1971/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>214</sup> ALMEIDA FILHO; NUNES, 2020.

<sup>215</sup> Palavras de Darcy Ribeiro transcritas na obra FARIA; SILVA, 2019, p. 18.

### 1.3 CRISE EDUCACIONAL E INÍCIO DAS DISCUSSÕES SOBRE O MODELO CLÍNICO NO DIREITO

A crise educacional e a necessidade de uma educação transformadora não se limitaram à educação básica, nem tampouco se restringiram a determinadas áreas do conhecimento. As discussões sobre esse tema começaram a ser travadas também no âmbito do direito. Já no início do século XX, as escolas de direito tentaram abordar a falta de preparo do(a)s estudantes para a advocacia, passando a discutir sobre o modelo clínico de educação ou educação clínica.<sup>216</sup>

Embora a expressão clínica jurídica pareça nova, as clínicas jurídicas não se tratam de novidade ao mundo jurídico. O método clínico surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, como alternativa ao ensino jurídico tradicional, objetivando combater diversas deficiências na formação tradicional dos advogados, aliando teoria e prática na construção de uma visão crítica do direito, voltada para as possibilidades de transformação social.<sup>217</sup>

A partir de então, as clínicas das faculdades de direito surgiram e passaram a atuar como uma série de programas individuais frequentemente realizados de forma voluntária e para os quais os estudantes não recebiam crédito. Os estudantes de direito estabeleciam, muitas vezes sem remuneração ou reconhecimento das universidades, clínicas jurídicas e agências de assistência jurídica, para fornecer oportunidades práticas de aprendizado e prática das habilidades jurídicas e análise jurídica. Os alunos procuravam servir a uma missão de justiça social, fornecendo assistência jurídica àqueles que não tinham condições de contratar advogados.

Um dos mais produtores estudiosos da educação jurídica clínica foi John Bradway, que, junto ao juiz Jerome Frank, promoveu a metodologia da educação clínica a partir das décadas de 1920 a 1940. Bradway e Frank defendiam uma clínica interna como um componente essencial de uma sólida educação jurídica. Apesar dos esforços de Bradway e Frank, apenas algumas faculdades de direito instituíram cursos clínicos internos.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> SONSTENG, John O.; WARD, Donna; BRUCE, Colleen; PETERSEN, Michael (2007). A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-first Century. *William Mitchell Law Review*. vol. 34: Iss. 1, Article 7. Disponível em: <<http://open.mitchellhamline.edu/wmlr/vol34/iss1/7>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>217</sup> CARVALHO; FREITAS, 2011.

<sup>218</sup> NEW York State Judicial Institute, *Partners in Justice: A Colloquium on Developing Collaborations Among Courts, Law School Clinical Programs and the Practicing Bar*, Introduction to Clinical Legal Education, p. 1-22, may 9, 2005. p. 4. Disponível em: <<http://www.courts.state.ny.us/ip/partnersinjustice/Clinical-Legal-Education.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Segundo Bradway, a clínica de assistência jurídica era um dispositivo para melhorar a educação jurídica nos Estados Unidos, com objetivos no campo do treinamento prático e do serviço público. Com a mudança das condições sociais e econômicas da época, teriam surgido novas oportunidades para os advogados, e a faculdade de direito estaria se esforçando para oferecer profissionais preparados para essas mudanças.<sup>219</sup>

No ano de 1933, Jerome Frank escreve “*Why not a clinical Lawyer-school?*”<sup>220</sup>, traçando uma forte crítica ao ensino jurídico até então vigente, o *case system*, que limitava a atividade do advogado em leitura e escrita, sem interação com os atores da corte judicial. Em seus escritos, Frank fazia analogia da formação do jurista com a formação do médico, defendendo o necessário contato prático com o exercício da profissão.<sup>221</sup>

Segundo Frank, em sua citada obra, o método de ensino ainda utilizado até a década de 1930 em algumas faculdades de direito das Universidades nos Estados Unidos, baseava-se nas ideias do educador norte-americano Christopher Columbus Langdell<sup>222</sup>, nascido em 22 de maio de 1826 e falecido em 6 de julho de 1906. Langdell estudou direito (1851-1854), foi professor e depois reitor da Harvard Law School, no período compreendido entre 1870 e 1895, e foi um agente transformador da educação jurídica norte-americana, transformando-a, de um processo sem exames ou requisitos fixos para a aquisição do diploma de bacharel em Direito, para um programa nos padrões universitários, instituindo fases e testes obrigatórios, o que culminou, mais tarde, com a criação do método de caso de ensino de direito.<sup>223</sup>

Um livro de Langdell, “*Selection of Cases on the Law of Contracts*”<sup>224</sup> (1871), foi o primeiro texto de método de caso, que se tornou universal nas faculdades de direito norte-americanas. Langdell afirmava como o princípio fundamental de seu sistema de ensino que todos os materiais disponíveis estavam contidos em livros impressos, e que as opiniões impressas dos juízes eram os repositórios exclusivos da sabedoria que os discentes dos cursos de direito deveriam adquirir para tornar-se advogados.<sup>225</sup> E assim, esse pensamento foi reproduzido, alcançando toda a América.

---

<sup>219</sup> BRADWAY, John S. *The Objectives of Legal Aid Clinic Work*, 24 Wash. U. L. Q. 173 (1939). p. 173. Disponível em: <<https://www.wustllawreview.org/wp-content/uploads/2017/09/1-253.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>220</sup> “Por que não uma escola de advogados?” (Tradução nossa)

<sup>221</sup> CARVALHO; FREITAS, 2011.

<sup>222</sup> FRANK, Jerome. Why not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review*, Pennsylvania, v. 81, n. 8, p. 907-923, june, 1933. p. 907.

<sup>223</sup> CHRISTOPHER Columbus Langdell, Educador americano, 16 jul. 2020. Disponível em: <<https://delhipages.live/pt/politica-lei-e-governo/lei-crime-e-castigo/advogados-juizes-e-juristas/christopher-columbus-langdell>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>224</sup> “Seleção de casos sobre a lei de contratos”. (Tradução nossa)

<sup>225</sup> FRANK, 1933, p. 907.

O método criado por Langdell refletia a expressão de sua personalidade. Quando Langdell ainda era estudante de direito, estava quase sempre na biblioteca, e naquela época, inclusive, atuou por vários anos como bibliotecário assistente. Embora, após sua formação, tenha exercido a advocacia em Nova York por dezesseis anos, raramente Langdell assumia um caso. Passava a maior parte do seu tempo na biblioteca do Instituto de Direito de Nova York, tendo levado uma vida peculiarmente isolada.<sup>226</sup> Essa pode ser uma explicação para o método criado por Langdell, baseado em textos, leituras, memorização e reprodução.

A relação prática entre advogado e cliente, advogado e juiz, juiz e partes processuais, além dos fatores não racionais envolvidos na persuasão e no livre convencimento motivado de um juiz em um julgamento, além do apelo presencial às emoções dos júris, as tentativas de acordo, ou seja, os elementos que compõem a atmosfera de um caso, eram praticamente desconhecidos e, portanto, sem sentido para Langdell, que estava sempre preso à literatura. Assim, o direito das escolas de direito norte-americanas eram sinônimo de direito da biblioteca.<sup>227</sup>

Os professores da faculdade de direito da *Harvard Law School*, com poucas exceções, eram aqueles que nunca haviam praticado ou praticado por apenas um breve período de tempo a advocacia e outras profissões jurídicas, ou seja, não implementavam o direito na prática, apenas na teoria, já que nunca conheceram ou aconselharam um cliente ou testemunhas, nunca negociaram um acordo, redigiram um contrato complexo, julgaram um caso ou ajudaram a resolver o julgamento de um caso, ou mesmo discutiram um caso e defenderam uma tese jurídica em um tribunal superior.<sup>228</sup> Não participar ativamente da atmosfera de um caso não impede a sua resolução, quando se tem uma carga de leitura crítica sobre o direito, mas dificulta sobremaneira a prática jurídica, especialmente porque a lei e o procedimento processual diz uma coisa e os tribunais, por vezes, os aplicam de maneira diversa.

A primeira faculdade de direito norte-americana, fundada pelo juiz Reeves, na década de 1780, se limitava a um sistema de aprendizes em grupo, mas, naquela época, os estudantes ainda mantinham contato diário íntimo com os tribunais. Quando por volta de 1830 surgiu a faculdade de direito, ensinando sobre o padrão da faculdade de palestras e livros didáticos, passo apresentado como progresso, a lacuna entre teoria e prática aumentou, porque o

---

<sup>226</sup> FRANK, 1933, p. 907.

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 908.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 908.

estudante passou a dedicar-se, em tempo integral, aos livros e palestras, sem comparações com as atualidades da prática.<sup>229</sup>

Em seguida, veio o método de caso de Langdell, que se esforçou para evitar as generalidades simplistas dos livros didáticos, e embora Frank constate que Langdell procurava, indiretamente e com desaprovação, retornar, em certa medida, à realidade dos tribunais, ele pensava no advogado como um doutrinador e nada mais.<sup>230</sup>

Segundo Frank, os estudantes deviam estudar casos, mas eles não estudam sequer os registros impressos dos casos – o que para ele ainda é pouco – e muito menos os casos como processos vivos, que envolvem pessoas com problemas jurídicos a serem solucionados. Não se pode negar, entretanto, que o conhecimento das regras e princípios, de como distinguir casos e de como argumentar sobre a verdadeira razão decidida de uma opinião, seja equipamento indispensável ao futuro advogado, mas as tarefas do advogado não se limitam a essas regras e princípios<sup>231</sup>, pois o advogado existe para solucionar conflitos e, na prática, não se trata de tarefa fácil, já que envolve direito controvertido, pré-julgamento social, emoções e sentimentos.

Nessa linha, Frank entende que o estudo apenas por livros jurídicos é insuficiente, e diz: “*What would we think of a medical school in which students studied no more than what was to be found in such written or printed case-histories and were deprived of all clinical experience until after they received their M. D. degrees?*”<sup>232</sup> O autor entende que as faculdades de direito devem aprender com as faculdades de medicina. Entende que o método de estudo de casos deve ser complementado por visitas técnicas aos tribunais, acompanhadas pelos professores de direito, com a cooperação dos magistrados.<sup>233</sup> A partir das críticas feitas por Frank ao modelo tradicional de ensino jurídico, John Bradway defende que as clínicas jurídicas contrastam com abordagens educacionais anteriores de sistema de aprendizagem, instruções por palestra e livro didático e o método de caso.<sup>234</sup>

Para Bradway, o método clínico de instrução em direito é projetado para atingir cinco objetivos principais, sintetizados a seguir: Primeiro, como sistema de aprendizagem, oferecer

---

<sup>229</sup> FRANK, 1933, p. 909.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 910.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 910.

<sup>232</sup> “O que pensaríamos de uma escola de medicina na qual os estudantes estudassem não mais do que o que era encontrado em tais histórias escritas ou impressas e ficassem privados de toda a experiência clínica até depois de receberem o diploma de mestrado?” (Tradução nossa).

<sup>233</sup> FRANK, *op. cit.*, p. 916.

<sup>234</sup> BRADWAY, John S. (1934) Some distinctive features of a legal aid clinical course. *University of Chicago Law Review*, v. 1: Iss. 3, Article 6. p. 469. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=uclrev>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ao aluno um curso prático na prática, em contraste com um curso teórico; segundo, funcionar de certa forma como um fórum onde o aluno pode sintetizar sua experiência teórica adquirida. terceiro, ver o direito como uma das ciências sociais, em que o estudante da clínica tem a oportunidade de estudar o cliente em relação à comunidade como um todo, introduzindo um elemento distintamente novo: a equação humana, que engloba não apenas os problemas jurídicos do cliente, mas todos os seus problemas sociais, econômicos e outros; quarto, o estudante da clínica deve enfrentar os problemas sabendo discernir e utilizar as técnicas não escritas; quinto e último, o curso clínico deve apresentar o aluno ao caso desde o início e não no final, de modo que ele possa pensar de forma construtiva e planejar soluções.<sup>235</sup>

Acompanhando e complementando o pensamento de Jerome Frank e John Bradway, entendemos que o estudo do direito deve ganhar novo formato, novos contornos, novos métodos, de modo que venhamos a ter uma nova educação jurídica, um novo acadêmico de direito. Para tanto, Frank propõe a criação das clínicas jurídicas, as quais deveriam existir em todas as faculdades de direito, nas quais uma parte considerável do corpo docente deveria ser formada por advogados com experiências diversas na prática, e alguns deles poderiam administrar as clínicas, que deveriam ser assistidas tanto por estudantes de pós-graduação, quanto por estudantes de graduação, quanto por membros de lideranças da ordem local.<sup>236</sup>

As críticas de Frank ganharam mais força a partir da década de 1960, quando as clínicas jurídicas começaram a se desenvolver<sup>237</sup> na perspectiva dos crescentes movimentos de justiça social da década. Por sua vez, nos anos 1970, a lei era vista como um veículo para mudanças sociais progressivas. Naquela época, os tribunais expandiram os direitos legais individuais e o direito ao aconselhamento, ao passo que os estudantes de direito passaram a ser vistos como uma fonte de representação para aquelas pessoas que não podiam pagar por uma assistência jurídica. Foi então que começou a prática jurídica estudantil, sob supervisão de um advogado, para comparecer em tribunal em nome de pessoas economicamente desfavorecidas.<sup>238</sup>

A partir de então, surgiu uma nova geração de estudantes de direito e as faculdades de começaram a contratar professores que pudessem atuar nas clínicas e a criar programas

---

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 469.

<sup>236</sup> FRANK, 1933, p. 918.

<sup>237</sup> BELLOW, Gary; MOULTON, Bea. *The Lawyering Process: materials for clinical instruction in advocacy*. Mineola, N.Y.: Foundation Press, 1978.

<sup>238</sup> MARANVILLE, Deborah; LYNCH, Mary A.; KAY, Susan L.; GOLDFARB, Phyllis; ENGLER, Russell. Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering. *New York Law School Law Review*, New York, v. 56, p. 517-558, 2011. p. 521. Disponível em: <http://student.nesl.edu/Maranville-et-al Re-vision-Quest Published.pdf.> Acesso em: 26 jul. 2020.

clínicos para auxiliar os estudantes a participar dos litígios em favor das pessoas sem recursos financeiros. Note-se que, para a implementação desses programas, era necessário financiamento. Foi por meio do Conselho de Educação Jurídica e Responsabilidade Profissional (CLEPR), que a Fundação Ford forneceu dinheiro inicial, mais de US\$ 11 milhões durante a década de 1970,<sup>239</sup> para a fundação e aperfeiçoamento de muitas clínicas jurídicas, com o objetivo de aprimorar a formação acadêmica dos discentes em valores e responsabilidades profissionais. Foi assim que os programas clínicos estabeleceram uma forte posição no currículo de muitas faculdades de direito.<sup>240</sup> Atualmente, quase todas as escolas de direito nos Estados Unidos da América (EUA) têm um programa clínico de educação jurídica.

Com o passar do tempo, o corpo clínico refinou suas pedagogias e aprofundou as conexões acadêmicas entre seu trabalho e os trabalhos da universidade, desenvolvendo teorias a partir de sua prática, pensando de maneira mais ampla e profunda sobre a profissão de advogado e as necessidades teóricas, técnicas e práticas de seus futuros praticantes,<sup>241</sup> criando a chamada educação jurídica clínica.

A Rede Europeia de Educação Jurídica Clínica (*European Network of Clinical Legal Education* - ENCLE) fornece a seguinte definição de educação jurídica clínica:

A educação jurídica clínica é um método de ensino jurídico baseado na aprendizagem experiencial, que promove o crescimento do conhecimento, habilidades e valores pessoais, além de promover a justiça social ao mesmo tempo. Como um termo amplo, engloba variedades de programas e projetos educacionais formais, não formais e informais, que usam métodos de aprendizado interativos orientados para a prática, centrados no aluno e baseados em problemas, incluindo, entre outros, o trabalho prático de estudantes sobre casos reais e questões sociais supervisionadas por acadêmicos e profissionais. Essas atividades educacionais visam desenvolver atitudes profissionais e promover o crescimento das habilidades práticas dos alunos no que diz respeito à compreensão moderna do papel do profissional com orientação social na promoção do Estado de Direito, fornecendo acesso à justiça e a resolução pacífica de conflitos, e resolução de problemas sociais.<sup>242</sup>

<sup>239</sup> SCHRAG, PG, & MELTSNER, M. (1998). *Reflections on clinical legal education*. Boston: Northeastern University Press. p. 5-7. Disponível em: <<https://lawcat.berkeley.edu/record/497244>> Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>240</sup> MARANVILLE; LYNCH; KAY; GOLDFARB; ENGLER, 2011, p. 522.

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 522.

<sup>242</sup> “Clinical legal education is a legal teaching method based on experiential learning, which fosters the growth of knowledge, personal skills and values as well as promoting social justice at the same time. As a broad term, it encompasses varieties of formal, non-formal and informal educational programs and projects, which use practical-oriented, student-centered, problem-based, interactive learning methods, including, but not limited to, the practical work of students on real cases and social issues supervised by academics and professionals. These educational activities aim to develop professional attitudes, and foster the growth of the practical skills of students with regard to the modern understanding of the role of the socially oriented professional in promoting the rule of law, providing access to justice and peaceful conflict resolutions, and solving social problems.” (Texto original. Tradução nossa). EUROPEAN Network of Clinical Legal Education (ENCLE). *Definition of a*

Trazendo as clínicas jurídicas ao contexto brasileiro, temos que, embora pareçam novidade, elas estão em crescimento exponencial, desde a segunda década do século XXI, no espaço do curso de graduação em Direito em algumas instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas. Mas como se verifica, desde o século XX elas são objeto de debate, reflexões, implantação e sistematização na América do Norte, além de também ganharem forma no resto do mundo.

Os sistemas educacionais jurídicos de todos os continentes já incluem as clínicas jurídicas em suas instituições acadêmicas, e a temática sobre educação jurídica clínica está cada dia mais em debate e, portanto, se tornando cada vez mais conhecida entre os docentes de direito em todo o mundo. Mesmo com esse crescimento exponencial, ainda não se pode falar que existe um movimento clínico global articulado, com linhas de ação definidas e precisas. Isso porque as clínicas ainda não possuem objetivos e métodos homogêneos, além de não possuírem força institucional,<sup>243</sup> uma vez que em muitas universidades, as clínicas jurídicas são consideradas projetos de extensão ou atividades extracurriculares.

Em que pese existirem clínicas jurídicas em todo o mundo, há um maior número de clínicas no continente americano, o que pode ser confirmado, segundo Lapa, pelo número de publicações acerca do tema em países da América do Norte e América Latina<sup>244</sup>. Para Bonilla Maldonado, do ponto de vista pedagógico, as clínicas jurídicas são historicamente articuladas como um mecanismo para questionar e, ao mesmo tempo, buscar alternativas à educação jurídica tradicional dominante, que é, ao seu ver, enciclopédica, mecânica, descontextualizada, acrítica e utiliza a *masterclass*<sup>245</sup> como método pedagógico por excelência, modo de ensino questionável pelas clínicas jurídicas.<sup>246</sup>

---

*Legal Clinic*, 20--?. Disponível em: <<http://encl.org/about-encl/definition-of-a-legal-clinic>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>243</sup> BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. Consultorios jurídicos: educación para la democracia. p. 1. In: Daniel Bonilla (coord.). *Abogados y justicia social: derecho de interés público y clínicas jurídicas*, Ediciones Uniandes-Siglo del Hombre Editores, 2018.

<sup>244</sup> LAPA, 2014, p. 60.

<sup>245</sup> Masterclass, trata-se de uma expressão inglesa que se refere a uma aula ministrada por alguém que tenha um conhecimento ou habilidade especializada em determinada área do conhecimento. CAMBRIDGE Dictionary. *Masterclass*, 20--?. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/masterclass>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

<sup>246</sup> BONILLA MALDONADO, 2018, p. 10.

## 1. 4 PERSPECTIVAS INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

Alguns doutrinadores e doutrinadoras são inspirações para a educação jurídica, no Brasil e no Mundo, tanto por sua trajetória de contribuição a essa temática, quanto pelo legado que deixaram e que estão construindo para um novo formato de ensino jurídico e de formação acadêmica no Direito.

Dentre esse(a)s doutrinadore(a)s que inspiram a lutar, investigar e investir em uma nova educação jurídica comprometida com o direito e a sociedade, ganham destaque o jurista norte-americano John Bradway, pioneiro no ensino clínico, o jurista norte-americano Jerome Frank, idealizador da expressão, o jurista colombiano Daniel Bonilla, crítico ao modelo formalista de educação jurídica, e a acadêmica brasileira Loussia Felix, defensora do ensino jurídico baseado em competências.

É certo que o(a)s pesquisadore(a)s que se debruçaram e se debruçam sobre esse tema não se restringem aos aqui mencionados, havendo inúmeros outros especialistas, nacionais e internacionais, tais como o jurista chileno Felipe Gonzáles Morales<sup>247</sup> e o(a)s brasileiro(a)s Fernanda Brandão Lapa<sup>248</sup>, Lise Vieira da Costa Tupiassu Merlin<sup>249</sup>, Ela Wiecko Volkmer de Castilho<sup>250</sup>, Taysa Schiocchet<sup>251</sup>, Jose Garcez Ghirardi<sup>252</sup>, dentre tantos outros grandes nomes do Direito e áreas afins que também inspiram a pesquisa.

Entretanto, a presente tese parte das inspirações norte-americanas, por serem pioneiros na temática do ensino clínico; e adota um pesquisador latino-americano, referência na América Latina e em instituições norte-americanas, de modo a garantir a valorização do pensamento latino-americano; e, mais especificamente, traz uma pesquisadora brasileira, que propõe a adoção de metodologias participativas como adequadas à formação de competências para o profissional do direito na contemporaneidade.

---

<sup>247</sup> Fundador e primeiro diretor do Centro de Direitos Humanos da Diego Portales University e de uma rede latino-americana de clínicas jurídicas de direitos humanos.

<sup>248</sup> Coordenadora da primeira Clínica de Direitos Humanos do Brasil, implantada no ano de 2007 na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

<sup>249</sup> Coordenadora da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>250</sup> Membro do Conselho da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (UnB) e defensora da educação jurídica baseada na interculturalidade.

<sup>251</sup> Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>252</sup> Coordenador do Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Direito São Paulo (SP), e membro do Conselho Acadêmico do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da FGV, Direito SP.

### 1.4.1 Educação jurídica em John Broadway

Bradway<sup>253</sup> fundou a “*Duke Legal Aid Clinic*” no ano de 1931 e atuou como diretor até o ano de 1959, quando assumiu o “status” de emérito. O professor modelou a clínica Duke nos moldes que ele havia estabelecido na Universidade do Sul da Califórnia em 1929, buscando combinar o treinamento teórico da sala de aula com instruções práticas que, no seu entendimento, eram essenciais para os estudantes: desenho, experimentação e prática de recursos, pesquisa e redação, aconselhamentos e negociação. A clínica fundada por Bradway atendia membros de comunidades minoritárias, indigentes, imigrantes e militares, além de pessoas que, por outro motivo, não tinham acesso aos serviços jurídicos. A equipe clínica incluía cinco advogados da Ordem dos Advogados da Carolina do Norte, que auxiliavam em atividades educacionais e de supervisão, além de representar os clientes da Clínica em tribunal. Ele trabalhou durante toda a sua carreira para que as faculdades de direito se comprometessem com o treinamento dos estudantes através de clínicas de assistência jurídica.<sup>254</sup>

Assim, pode-se dizer que Bradway dedicou grande parte de sua carreira à assistência jurídica,<sup>255</sup> e escreveu extensivamente sobre o tema. Suas publicações incluem: “Como organizar uma clínica de assistência jurídica” (1931); “Formas de organizações de assistência jurídica” (1940); “Manual da Clínica de Assistência Jurídica da Duke University” (1954); “A história de uma ação judicial” (1958) e “Como exercer advocacia efetivamente” (1958).<sup>256</sup> Após sua aposentadoria, no ano de 1959, Bradway lecionou na *California Western University* e na *Hastings College of Law*, vindo a falecer em 2 de janeiro de 1985 em Eureka, Califórnia.<sup>257</sup>

Para ele, as clínicas jurídicas são métodos usados no treinamento de estudantes de Direito que desejam se tornar advogados e se assemelham às clínicas médicas no que tange a prática profissional dos estudantes de medicina. Em termos filosóficos, Bradway entende que

---

<sup>253</sup> John Saeger Bradway nasceu em Swarthmore, Pensilvânia, tendo formação em direito pela Universidade da Pensilvânia em 1914, após o qual ingressou na clínica geral. Ele iniciou sua carreira de professor no ano de 1927 no Departamento de Sociologia da Universidade da Pensilvânia e na Escola de Trabalho Social e Saúde da Pensilvânia antes de ingressar na faculdade da Universidade do Sul da Califórnia em 1929 como professor de direito e diretor da Clínica de Assistência Jurídica. JOHN S. Bradway: Professor of Law 1931-1959, Professor of Law Emeritus 1959-1970. Duke University, School of Law, 2014a. Disponível em: <<https://web.law.duke.edu/history/faculty/bradway/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>254</sup> JOHN S. Bradway, 2014a.

<sup>255</sup> *Ibid.*

<sup>256</sup> JOHN S. Bradway papers, 1914-1991. *Duke University Libraries*, 2014b. Disponível em: <<https://archives.lib.duke.edu/catalog/uabradjs>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>257</sup> JOHN S. Bradway: Professor of Law 1931-1959, Professor of Law Emeritus 1959-1970. *Duke University, School of Law*, 2014a.

a clínica jurídica representa um processo de cooperação entre o movimento de assistência jurídica, as associações de advogados e as próprias escolas de Direito na formação de seus bacharéis.<sup>258</sup>

O autor discorre que as clínicas “são instrumentos que, se administrados adequadamente, produzirão mão-de-obra especialmente informada e altamente qualificada, essencial à profissão jurídica de hoje em seus esforços para lidar com pressões sociais e econômicas urgentes.”<sup>259</sup> Esse é o perfil que se pretende do futuro operador do direito, o qual somente pode ser alcançado por meio de uma jornada de defesa da educação clínica nos cursos de graduação em Direito, que lhes possibilite a faculdade de pensarem por si mesmos e de buscarem o conhecimento jurídico, legal e social adequados para sua formação.

#### 1.4.2 Educação jurídica em Jerome Frank

Frank<sup>260</sup> foi professor na *New School for Social Research*, em Nova York, e pesquisador associado na *Yale Law School*, em 1932, bem como Juiz do Tribunal de Apelações do Circuito dos Estados Unidos para o segundo circuito, no período de 1941-1957, além de Professor Visitante na *New School for Social Research*, no período de 1946-1947 e na *Yale Law School*, entre 1946 e 1957, vindo a falecer em 13 de janeiro de 1957.<sup>261</sup>

Frank foi o idealizador do método clínico do estudo do direito e suas ideias se inspiravam, em parte, no formato das escolas de medicina, que têm a prática profissional para os discentes do curso supervisionada por docentes, para que estes se familiarizem com o dia-

<sup>258</sup> BRADWAY, John S. New Developments in the Legal Clinic Field. *Washington University Open Scholarship*, 13 ST. Louis L. Rev. 122 (1928). p. 122. Disponível em: <[https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5055&context=law\\_lawreview](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5055&context=law_lawreview)>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>259</sup> BRADWAY, John Saeger. The Second Mile for Legal Aid Clinics, 1952, *Washington University Law Quarterly*, 165 (1952). p. 188. Texto Original: “They are instrumentalities which, if properly administered, will produce specially informed and more highly skilled manpower essential to the legal profession of today in its efforts to deal with urgent social and economic pressures.”

<sup>260</sup> Jerome New Frank nasceu em 10 de setembro de 1889 em Nova York e foi um filósofo e autor jurídico norte-americano que desempenhou um papel de liderança no movimento de realismo jurídico. Além de bacharel em filosofia pela Universidade de Chicago em 1909, Frank obteve seu Juris Doctor na Faculdade de Direito da Universidade de Chicago em 1912, onde conseguiu as notas mais altas da história da escola, e foi inscrito na Ordem dos Advogados de Illinois em 1912. Frank trabalhou como advogado em escritório particular em Chicago no período de 1912 a 1930, especializando-se em reorganizações corporativas e tornando-se sócio da empresa no ano de 1919. JOHN S. Bradway, 2014a.

<sup>261</sup> A BIBLIOGRAPHY of the Writings of Jerome N. Frank, 19--? p. 157-178. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-94-011-9493-8%2F1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

a-dia profissional e aprendam a desenvolver competências e habilidades para serem proativos diante da imprevisibilidade dos acontecimentos da vida real.<sup>262</sup>

Em que pese as críticas de Frank sejam dirigidas ao modelo norte-americano de estudos de casos, elas são extremamente válidas ao ensino jurídico latino-americano, que é tradicionalmente pautado na memorização de códigos, leis e doutrina<sup>263</sup>. Segundo Courtis, isso cristaliza o objeto de conhecimento, por se tratarem de conteúdos que requerem memorização e não reflexão e crítica.<sup>264</sup> Desse modo, a defesa das clínicas jurídicas se faz fundamental para um novo perfil de educação jurídica e um novo perfil acadêmico dos estudantes de Direito.

### 1.4.3 Educação jurídica em Bonilla Maldonado

Daniel Eduardo Bonilla Maldonado<sup>265</sup>, é mestre em direito pela Universidade de Yale e doutor em direito pela mesma instituição, situada em New Haven, Connecticut, Estados Unidos. Atualmente, Bonilla Maldonado é professor titular da *Universidad de los Andes*, além de ter sido professor visitante e convidado em diferentes instituições de ensino superior, a exemplo da *Libera Università Internazionale degli Studi Sociali Guido Carli*, da Universidade Nacional de Brasília, Universidade de Brescia, Instituto Internacional Oñati de Sociologia do Direito, Faculdade de Direito da Universidade de Porto Rico, *Fordham Law School*, *Universidad de Deusto*, Faculdade de Direito da *Georgia State University* e diversas outras ao redor do mundo.<sup>266</sup>

Nos anos de 1996 (primavera e outono), 1997 (outono) e 1998 (primavera) recebeu o prêmio de melhor professor de Direito e em 2004 recebeu a Distinção Docente Especial por Excelência em Ensino, na *Universidad de los Andes*. Suas principais linhas de pesquisa são o direito de interesse público e a educação jurídica<sup>267</sup>, além dos direitos das minorias culturais, do direito constitucional e da teoria do direito.<sup>268</sup>

---

<sup>262</sup> O QUE é o método clínico de ensino do direito? *Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama*, 2 nov. 2011. Disponível em: <<https://luizgama.wordpress.com/2011/11/02/o-que-e-o-metodo-clinico-de-ensino-do-direito/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

<sup>263</sup> *Idem*.

<sup>264</sup> COURTIS, Christian. La educación clínica como práctica transformadora. p. 10. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). *Enseñanza clínica del derecho – una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007.

<sup>265</sup> Nascido em Bogotá, Colômbia.

<sup>266</sup> Informações extraídas do currículo, cedido à esta pesquisa pelo professor Bonilla Maldonado.

<sup>267</sup> No campo da educação jurídica, destacam-se algumas palestras e apresentações recentes em conferências sobre o tema: Educación jurídica e innovación tecnológica, FGV - São Paulo, 2019; Legal Education and Technological Innovation, Fordham Law School, 2019; Ensino jurídico clínico e formalismo jurídico, Université Paris Nanterre, 2018; Clínicas jurídicas: educación para la democracia e Educación experiencial y justicia social,

Segundo Bonilla Maldonado, na América Latina, predomina o modelo tradicional de ensino jurídico e da concepção do direito. Neste modelo formalista, o direito seria proveniente exclusivamente da legislação, baseado em um conjunto de normas piramildamente escalonado e mecanicamente aplicável. Ou seja, é direito em que não há conjeturas sobre a moral, apresentado pelo docente aos discentes por meio de mera exposição teórica. Portanto, se torna necessária a construção de um novo conceito do direito na América Latina, e para isso Bonilla Maldonado parte da experiência de imersão social proporcionada pela vivência dos casos práticos.<sup>269</sup>

Para esse novo conceito do direito na América Latina, Bonilla entende que seria necessário um novo perfil dos profissionais do direito, começando pela base, o ensino jurídico. No seu entender, as aulas oferecidas em uma faculdade de direito e os métodos de abordagem devem ter como objetivos mostrar as intersecções entre direito e justiça e entre a profissão de advogado e a sociedade. No caso, o(a) professor(a) de quaisquer disciplinas jurídicas, deve tornar explícito o modo como seus objetos de estudo se cruzam com a justiça e que tipo de obrigações geram na prática. Para Bonilla, é certo que a materialização dessa estratégia gera desafios, que vão desde a criação de uma massa crítica composta por discentes e docentes que apoiam esse modelo, até a obtenção de recursos financeiros necessários à sua implementação, seja por meio da formulação de programas e cursos, seja por meio de atividades pedagógicas que o coloquem em prática.<sup>270</sup>

Para isso, Bonilla cita como estratégia a criação ou consolidação de clínicas jurídicas nas faculdades de direito. Ele entende que as clínicas jurídicas são espaços acadêmicos comprometidos com a educação jurídica experiencial, fornecendo aos discentes um aprendizado não apenas teórico, mas prático. Diante deste aprendizado na prática, os discentes se tornam capazes de desenvolver habilidades e competências essenciais para se tornarem profissionais com habilidades para a resolução de problemas complexos da sociedade, desenvolvendo atividades análogas às realizadas pelos advogados.<sup>271</sup>

---

ambas no II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, 2018; Clínicas jurídicas: educación para la democracia, Universidad de Mackenzie, São Paulo, 2018; entre outras. Informações extraídas do currículo do professor Bonilla Maldonado.

<sup>268</sup> ONOFRE, Juan Jesús Garza. 8 preguntas sobre abogados (y algo más) a Daniel Bonilla. *Blog Entre abogados te veas – espacio dedicado al estudio de la abogacía*. 21 feb. 2016. Tradução nossa. Disponível em: <<https://entreabogadosteveas.wordpress.com/2016/02/21/8-preguntas-sobre-abogados-y-algo-mas-a-daniel-bonilla/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>269</sup> BONILLA MALDONADO, 2012.

<sup>270</sup> ONOFRE, 2016.

<sup>271</sup> *Ibid.*, 2016.

O autor discorre que as clínicas jurídicas, quando existentes nos programas de direito, geralmente estão nos últimos anos do programa e são atividades voluntárias para os discentes, de modo que nem todos os estudantes passam por ela. Além disso, muitos ingressam nas clínicas quando já foram moldados por quatro anos de estudo da dogmática jurídica, o que torna menos proveitosa dessa oportunidade de aprendizado. Assim, para que as intersecções entre justiça e direito se tornem uma parte efetiva no treinamento do(a) futuro(a) jurista, é necessário que as faculdades de direito adotem uma série de decisões políticas, que abordem desde a questão de como lidar com os escassos recursos disponíveis para a sua implantação e implementação, até a definição do tempo de dedicação do(a)s docentes à essa atividade,<sup>272</sup> assim como decisões sobre o modo, método e a amplitude desses projetos, de modo a alcançar todo(a)s o(a)s estudantes de direito.

Segundo Belo e Ferreira, Daniel Bonilla “é o único autor encontrado que trata precisamente das implicações e reflexões críticas sobre o processo de acolhimento do método clínico pelos países da América Latina.”<sup>273</sup> Por esta razão, e por razões de admiração pessoal por seu trabalho, seus escritos se apresentam como perspectivas inovadoras para a educação jurídica na América Latina.

#### **1.4.4 Educação Jurídica em Loussia Felix**

Loussia Penha Musse Felix é professora no sistema público federal de ensino superior, atuando na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Ela é graduada em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis, mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Líder do projeto de pesquisa “Formação Jurídica - Graduação e Pós-Graduação, internacionalização e interdisciplinaridade na perspectiva da Faculdade de Direito da UnB”, Felix é especialista em educação jurídica e em redes acadêmicas nacionais e internacionais nas áreas de Direito e Educação Superior, bem como possui expertise na elaboração, implementação e consolidação de projetos acadêmicos institucionais, interinstitucionais e internacionais, atuando primordialmente nas áreas de inovação curricular, Direitos Humanos e internacionalização da educação jurídica. Membro do Comitê Executivo da Rede de Direitos Humanos e Educação Superior (DHES) – ALFA – Comissão Européia, Loussia Felix foi coordenadora da Área de Direito na América Latina do Projeto Tuning - Inovação Social e Acadêmica e, atualmente, é

---

<sup>272</sup> ONOFRE, 2016.

<sup>273</sup> BELO; FERREIRA, 2018, p. 179.

Presidente do Conselho da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília,<sup>274</sup> sempre atuante no tema educação jurídica e metodologias ativas no Direito.<sup>275</sup>

Para ela, “metodologia, em relação ao Direito, são os modos e as formas de realizar a formação jurídica, isso porque a metodologia, seja avançada, retrógrada, clássica, limitada, inovadora, ela sempre envolve um modo de realizar.”<sup>276</sup> Considerando a existência de formação jurídica em diferentes instituições de ensino, e refletindo sobre os diferentes métodos adotados em sala de aula e as diversas formas de abordagem do conteúdo, a autora reuniu esses elementos, identificados como contexto institucional, e decidiu chamá-los de “fatores interativos da metodologia”.<sup>277</sup>

Um dos fatores interativos são as características do corpo docente, em especial, o fato de o(a)s docentes serem acadêmico(a)s ou possuírem outras profissões concomitantes. Para a professora, as relações entre esses grupos de docentes determinarão a metodologia adotada pela instituição.<sup>278</sup> De toda forma, pode-se afirmar que nunca é possível ministrar exatamente a mesma aula, ainda que sobre o mesmo assunto, nem oferecer a mesma reflexão.<sup>279</sup> Outros fatores interativos são as características do corpo discente, muitas vezes esquecido enquanto sujeitos sociais que interagem entre si e com o corpo docente. Esses discentes trazem para a sala de aula seu ambiente pessoal e profissional, e suas expectativas profissionais, prévias ou construídas no percurso, posto que fazem parte de sua bagagem cultural. E, segundo Felix, tudo isso interage com a metodologia e deve ser levado em consideração, assim como devem ser consideradas as redes de relacionamentos do(a)s discentes e suas percepções, crenças e ideologias sobre elas. No seu entender, todas essas características do corpo discente devem ser consideradas na metodologia.<sup>280</sup>

---

<sup>274</sup> Extraído do currículo lattes da professora Loussia Felix, inserido na plataforma *lattes*.

<sup>275</sup> Felix participou do I Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido na Faculdade de Direito da UnB entre os dias 06/06 e 08/06/2017, ministrando a palestra “Educação clínica e formação jurídica brasileira – Desafios do presente”; e do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, ocorrido na Faculdade de Direito da UFPR e PUCPR entre os dias 06/06 e 08/06/2018, com a conferência de abertura “Formação clínica e projetos pedagógicos em Direito: possibilidades e condições para um frutífero diálogo”, presidindo a conferência “Educação jurídica clínica: dimensão prático-crítica da experiência”, ministrando o Workshop de metodologia clínica com o tema “Desafios ao ensino clínico no Brasil” e coordenando o grupo de trabalho “Metodologias de ensino clínico do direito”. Também participou do V Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido entre 08/09 a 10/09/2021, compondo o Painel “Desafios à atuação e metodologias clínicas em tempos de pandemia.”

<sup>276</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. Exposição. In: GHIRARDI, José Garcez (Coord.). Metodologia de ensino jurídico no Brasil: Estado da arte e perspectivas. Exposições, debates e relatos do workshop nacional de metodologia de ensino. *Seminário 31*, Rio de Janeiro: Cadernos Direito GV, v. 6, n. 5, set. 2009. p. 18.

<sup>277</sup> FELIX, 2009, p. 18.

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>280</sup> *Ibid.*, p. 20.

Assim, mesmo que na década de 2000 tenha havido um crescimento dos cursos jurídicos no Brasil, fenômeno que se deu com a expansão da educação superior em todo o mundo,<sup>281</sup> ainda assim não há indícios de mudanças na metodologia de ensino.<sup>282</sup> Isso porque, os fatores interativos, por vezes, não são considerados. Entretanto, é preciso reconhecer que muitas instituições de ensino superior que oferecem cursos mais qualificados têm a compreensão de que uma boa graduação, seja em Direito ou em qualquer área da educação superior, é aquela que possui e põe em prática um projeto pedagógico que apresenta compatibilidade com as qualidades e possibilidades tanto de seu corpo docente, quanto com as características de seus discentes, além de observar a vocação e os recursos da instituição.

Ou seja, as melhores instituições não replicam experiências de sucesso de outras instituições, mas têm em mente um planejamento estratégico coerente com sua realidade,<sup>283</sup> o que é muito positivo, segundo Loussia Felix. Não é que não possam haver inspirações em modelos de educação e ensino de excelência, mas cada instituição e cada curso deve primar por sua autenticidade, no sentido de que devem ser observados os recursos materiais e humanos de cada instituição.

Nesse sentido, é importante uma adequada compreensão dos elementos pedagógicos, dos conteúdos teóricos e dos instrumentos metodológicos a serem empregados para a formação do(a)s futuro(a)s bacharéis que devem estar cada vez mais capacitados, diante da crescente complexidade que os problemas sociais e humanos apresentam. O mercado de trabalho e a sociedade exigem um novo perfil profissional, portanto, é preciso que o(a)s discentes dos cursos de graduação, aqui com foco no Direito, desenvolvam, durante a permanência no ambiente universitário, habilidades técnicas e competências profissionais em um nível adequado e suficiente para as exigências que o mundo atual requer.<sup>284</sup>

Por exemplo, consta do novo Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) em 06 de abril de 2018, os seguintes princípios institucionais estruturantes para suas atividades, quando do momento de elaboração da minuta do projeto:

---

<sup>281</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. Um olhar para além da crise: Uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito – e o desafio-convite a um protagonismo. *Fundação Getúlio Vargas*, jan. 2008. p. 42. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/getulio/article/viewFile/61527/59708>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

<sup>282</sup> FELIX, *op. cit.*, p. 14.

<sup>283</sup> FELIX, 2008, p. 42.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 42.

1. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que relaciona os processos de ensinar e aprender com a pesquisa científica e as atividades de extensão e organiza a síntese entre teoria e prática;
2. contextualização social e histórica do conhecimento;
3. interdisciplinaridade e flexibilidade como processos contemporâneos de construção do conhecimento;
4. acessibilidade como proposta de atuação e inclusão;
5. modernização e simplificação dos sistemas de gestão acadêmica;
6. resultados da avaliação interna e externa, aplicados na efetiva melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
7. valorização das atividades acadêmicas e administrativas para a progressão funcional;
8. acompanhamento contínuo dos estudantes em sua trajetória acadêmica;
9. apoio institucional para enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e da vivência acadêmica e social;
10. fortalecimento das ações de internacionalização da UnB;
11. valorização das diferenças de toda ordem – sejam elas acadêmicas, sociais, étnicas, raciais e culturais – e promoção do ingresso e permanência desses segmentos da população.<sup>285</sup>

O texto se trata de um importante marco, pois substitui o Plano Orientador da instituição, de 1962, elaborado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, definindo bases e visão estratégica da concepção política e pedagógica da Universidade e atualizando a missão e os rumos da Universidade no século XXI. “Disponível ao público em geral, o PPPI ratifica que os processos pedagógicos da UnB são orientados pela indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, com foco na ética e respeito à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças”.<sup>286</sup> O PPPI também prevê que as práticas de ensino sejam formatadas e pautadas pela interdisciplinaridade e transversalidade, utilizando-se de uma dinâmica curricular integrada e flexível.<sup>287</sup>

Em relação a graduação em Direito, por sua vez, Felix entende que esta possibilita amplas formas de inserção no mercado de trabalho e permite um perfil mais heterogêneo, acolhendo estudantes cada vez mais plurais, representantes de todas as classes sociais, de todas as faixas etárias, nível de escolaridade, renda e cultura, apresentando grande diversidade em seu corpo discente.<sup>288</sup> Por sua vez, entende que não há na atualidade um modelo de ensino jurídico no Brasil, sendo possível formar bacharéis com competências e habilidades muito desiguais ao longo dos cursos jurídicos do país. O que o Brasil tem são múltiplos projetos de curso jurídico, com docentes de diversas titulações, números diversos de discentes, diferentes

---

<sup>285</sup> PROJETO político-pedagógico institucional da Universidade de Brasília. Brasília, março de 2018. p. 20. Disponível em: <[https://unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto\\_Politico-Pedagogico\\_Institucional\\_PPPI.pdf](https://unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto_Politico-Pedagogico_Institucional_PPPI.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>286</sup> RABELO, Nair. Projeto Político-Pedagógico Institucional caracteriza a UnB. *UnB Notícias*, 25 jan. 2019. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2735-projeto-politico-pedagogico-institucional-caracteriza-a-unb>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

<sup>287</sup> *Ibid.*

<sup>288</sup> FELIX, 2008, p. 42.

tipos de recursos disponíveis para pesquisas e ingressos com competências prévias diversas.<sup>289</sup>

Ocorre que as exigências aos cursos de graduação em Direito vem mudando e a ideia de incluir a pesquisa à formação jurídica foi popularizada, exigindo um novo perfil do(a) estudante de Direito.<sup>290</sup> Ainda que haja, nos últimos 10 anos, “uma mudança perceptível, clara e concreta nas metodologias, nos conteúdos e na formação jurídica”,<sup>291</sup> “essa formação para docência não leva em conta a cultura jurídica como fator importante da análise”.<sup>292</sup> Em vista disso, Felix propõe algumas possibilidades: que a atividade docente seja mais coletiva e menos individual; que, em vez do modelo tradicional de ensino, docente-disciplina, se implemente a adoção do modelo docente-temas.<sup>293</sup> Ou seja, propõe mudanças na metodologia de abordagem, de modo que possa trazer implicações à estrutura curricular, para fins de colocar os discentes em uma posição ativa de aprendizado, em que não sejam meros receptores e reprodutores de conteúdo. Nesse cenário de mudanças, inserem-se as clínicas jurídicas.

---

<sup>289</sup> FELIX, 2008, p. 43.

<sup>290</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>291</sup> FELIX, 2009, p. 22.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>293</sup> *Ibid.*, p. 26.

## CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE E SUA TRÍADE ENSINO-PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO(A) NOVO(A) ESTUDANTE DE DIREITO

Não há como falar em educação jurídica e metodologias do Direito, em defesa do modelo clínico, sem abordar a universidade e sua tríade ensino, pesquisa e extensão, conceitos indissociáveis e que fazem parte de um conjunto articulado que necessita de uma metodologia integrativa, essencial para a defesa do modelo clínico.

Assim, diante da complexidade da pesquisa, novos caminhos devem ser traçados e alcançados pela educação jurídica, a exemplo de uma formação jurídica comprometida com a justiça social, para que se tenha operadore(a)s do Direito com atuação condizente com os desafios do direito e os altos níveis de conflituosidade de uma sociedade plural.

Problemas complexos aqui são definidos como desdobramentos da vida cotidiana que demandam intensos estudos e pesquisas que vão além da mera interpretação legal.<sup>294</sup> Temas de alta complexidade, tais como, para fins de exemplo, a demarcação de terras indígenas<sup>295</sup>, entre outros assuntos de difícil resolução, além de casos da vida cotidiana dos indivíduos que surgem ao arripio da lei e/ou que não têm resolução pacífica na legislação, doutrina e jurisprudência, demandam do(a) operador(a) do direito habilidades e competências que vão além das ensinadas pelo modelo formal de educação jurídica.

Por exemplo, é comum no Brasil que os processos judiciais sejam extintos antes mesmo de se conhecer o mérito, diante da burocracia imposta pela má interpretação dos procedimentos processuais e do que diz a legislação, além de uma rasa doutrina formada por “manuais” e “cursos” que, muitas vezes, são a mera transcrição da legislação, sem debruçar-se sobre o seu real sentido.<sup>296</sup> Tudo isso ocorre em razão de uma deficiente formação

---

<sup>294</sup> Sobre problemas complexos, Morin (p. 13-14) diz: “O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, de desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... (...). A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (...).” MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

<sup>295</sup> Sobre os direitos humanos dos povos indígenas, consultar: MONTEIRO, Roberta Amanajás. “*Qual desenvolvimento? o deles ou o nosso?*”: a UHE de Belo Monte e seus impactos nos direitos humanos dos povos indígenas. 2018. 375f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

<sup>296</sup> Afirmação da pesquisadora com base nos seus 10 (dez) anos de experiência na advocacia privada.

acadêmica em Direito, que vai reproduzindo os conteúdos e comportamentos, os quais se tornam padrões em prejuízo da solução dos casos concretos.

Dessa forma, é mais fácil a alguns membros do Poder Judiciário, por uma compreensão distorcida de seu relevante papel institucional na resolução de conflitos, extinguir as ações sem conhecimento e sem resolução de mérito, por alguma suposta ausência no preenchimento dos requisitos processuais, do que analisar o que a lei, os princípios, enfim, o que o Direito tem a dizer e as soluções que existem no próprio ordenamento jurídico para resolver as burocracias que travam o andamento do feito, e contribuir efetivamente para a obtenção, em tempo razoável, de uma decisão de mérito justa e efetiva, como preceitua o artigo 6º do Código de Processo Civil,<sup>297</sup> que versa sobre o princípio da cooperação.

Para que fique clara a pretensão com o presente capítulo, é necessário exemplificar a necessidade de um novo perfil de estudante de Direito, o que aqui se faz, por opção, pela mudança legislativa.<sup>298</sup> O Código de Processo Civil vigente, por exemplo, publicado no Diário Oficial da União em 17 de março de 2015, traz uma das mudanças mais abruptas no que se refere ao redimensionamento da atuação do Estado-juiz na condução do processo, ao acolher o citado princípio da cooperação, emergindo um novo modelo de sistema, o cooperativo, que, necessariamente, carece de um novo perfil de estudante para que hajam operadore(a)s do Direito compatíveis.

Isso porque o Código de Processo Civil anterior, de 1973, mesclava institutos jurídicos dos modelos adversarial e inquisitivo<sup>299</sup>; e mesmo com a chegada do modelo cooperativo<sup>300</sup>, as faculdades de Direito insistem em uma formação acadêmica arcaica, que já não condiz com o novo modelo de sistema vigente no Brasil, pois neste, todo(a)s devem cooperar para a

---

<sup>297</sup> “Art. 6º Todos os sujeitos do processo devem cooperar entre si para que se obtenha, em tempo razoável, decisão de mérito justa e efetiva.” BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mar. 2015.

<sup>298</sup> O Direito, segundo Bobbio, se trata de um conjunto de regras consideradas ou sentidas como obrigatórias em uma determinada sociedade e que sua violação, provavelmente, dará espaço à intervenção de uma terceira pessoa (magistrado ou árbitro) para dirimir a controvérsia proferindo uma decisão seguida de uma sanção àquele que violou a norma. Entretanto, é preciso lembrar que o direito positivo não destrói o direito natural, mas sim o recobre ou submerge. BOBBIO, Norberto. *O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

<sup>299</sup> No sistema adversarial, de inspiração liberal, vigora o princípio dispositivo e a verdade formal, em que o processo é, em verdade, um litígio. Ou seja, o processo é considerado como sendo uma competição ou uma disputa entre parte autora e parte ré pelo mesmo bem da vida, duelando entre si enquanto o Estado-Juiz em nada interfere nessa disputa, assiste a tudo na qualidade de observador para, ao final, proferir sentença. Já no sistema *inquisitorial*, inspirado no *welfare state*, vigora o princípio inquisitivo e a verdade material, onde os protagonistas do processo deixam de ser as partes e passa a ser o Estado-Juiz, que assume a tarefa de afastar as eventuais deficiências do processo, agindo de forma ativa na sua condução.

<sup>300</sup> No sistema de cooperação, há um redimensionamento do princípio do contraditório, pois o processo nem pode mais ser considerado um duelo entre as partes, tendo a figura do Estado-Juiz como mero espectador; e nem se pode mais conferir ao Estado o protagonismo único.

obtenção, em tempo razoável, de uma decisão de mérito justa e efetiva. Dessa forma, não apenas o(a) advogado(a) deve pleitear pelo direito daquele que busca o manto do Poder Judiciário, mas todo(a)s o(a)s operadore(a)s do direito envolvido(a)s devem ser sujeitos ativos na busca de realizar o direito.

Essa exemplificação do modelo cooperativo do processo civil serve para demonstrar que o direito apresenta, a cada dia, novos desdobramentos que põem no centro da discussão uma formação jurídica que se preste a desenvolver nos discentes aptidões que o desprendam de figuras estagnadas – advogado(a), juiz(íza), promotor(a), perito(a), analista judiciário etc –, para que ele(a)s compreendam a importância do seu papel em favor da justiça social e movimentem a máquina judiciária e administrativa com zelo, destreza, consciência de classe, humanidade.

Ocorre que a vigência desse novo modelo de sistema, inspirado no novo constitucionalismo latino-americano, ainda não despertou as Universidades sobre a necessidade urgente de mudanças na formação acadêmica do(a)s discentes dos cursos de graduação em Direito. A mudança de mentalidade desse(a)s discente deve partir de uma mudança do modelo de ensino jurídico e, nesse sentido, se defende o modelo clínico como um dos métodos que as faculdades de Direito devem utilizar para permitir aos(as) discentes uma formação acadêmica crítica e reflexiva. Em verdade, o(a)s educadore(a)s “devem atuar conforme o paradigma do pensamento complexo, único capaz de abarcar a diversidade humana e de permitir a adaptação às diferenças e a um mundo em constante transformação em todos os planos, do biofísico ao econômico, político e sociocultural.”<sup>301</sup>

Na universidade, o ideal é que o(a)s discentes pensem de forma independente, ouçam criticamente o conhecimento ministrado e sejam responsáveis por seu aprendizado, uma vez que têm a liberdade de aprender. Devem, portanto participar ativamente da pesquisa desenvolvida na Universidade e, a partir desta experiência, adquirirem o conhecimento intelectual e a educação que permanecem com ele(a)s durante toda a vida.

Como diz Boaventura de Sousa Santos, “(...) a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna”.<sup>302</sup> Nesse sentido, para demonstrar a importância da universidade e sua tríade ensino, pesquisa e extensão na formação do(a) novo(a) estudante de direito, é

---

<sup>301</sup> CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, Roberto (Coord.). *Justiça, cidadania e democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, p. 108-119, 2009. p. 118.

<sup>302</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 199.

preciso abordar temas básicos, mas necessários, tais como a ética em pesquisa, demonstrando que ela não se restringe apenas à área biomédica, mas deve ser aplicada também nas pesquisas jurídicas, contribuindo para traçar um novo perfil de estudante do Direito.

Por conseguinte, compreendendo como se dá a ética em pesquisa, que contribui para uma formação ética e humanizada dos discentes que com elas possuem contato, torna-se necessário abordar a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais e a pesquisa em direito, de modo a incentivar a ampliação do uso de práticas jurídico-metodológicas para a formação desses discentes, imergindo-os em pesquisas qualitativas e quantitativas em direito e métodos de análise, de modo que esse(a) estudante saia da zona de conforto.

A seguir, o estudo do método como objeto do conhecimento filosófico e científico é um debate que deve ser trazido ao mundo jurídico, para aperfeiçoamento do ensino jurídico, de modo a formar discentes comprometido(a)s com o Direito e a sociedade. Para tanto, é importante para que o(a)s discentes não se prendam apenas ao ensino da sala de aula, mas apliquem os métodos da pesquisa e da extensão no âmbito do ensino.

Por conseguinte, fundamental defender que a neutralidade científica é um mito, incorporado pelo paradigma do positivismo, que no direito se desdobra no positivismo jurídico. Essa neutralidade é insuficiente para oferecer respostas às demandas complexas da sociedade e, diante da constatação de que a neutralidade científica é um mito, é preciso uma formação acadêmica que compreenda a subjetividade do(a) investigador(a) e compreenda a finalidade do Direito para as relações sociais.

Na sequência, importante abordar a interculturalidade e as tendências atuais da produção do conhecimento no campo do direito, traçando a relação entre as clínicas jurídicas e a pesquisa em Direito.

## **2.1 A UNIVERSIDADE E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREITO**

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito das universidades brasileiras é proveniente de um comando constitucional, previsto no artigo 207, *caput*, que diz: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”.

Sobre o tema indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Pucci escreveu o seguinte:

A expressão “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira.<sup>303</sup>

Como se verifica, o tripé formado por ensino superior, pesquisa e extensão universitários é fundamental para o alcance de uma educação de excelência e para a consecução de um processo de formação acadêmica completo.<sup>304</sup> Essa indissociabilidade, segundo Diehl e Terra, além de garantir um conceito de excelência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras e de possibilitar a existência de um canal de comunicação entre a academia e a comunidade, oportuniza a reflexão sobre a realidade posta e modos de transformação social.<sup>305</sup>

Embora seja pacificada a necessidade dessa indissociabilidade, a verdade é que nos cursos de graduação em Direito brasileiros pouco se explora o autoconhecimento e as experiências de vida. As pesquisas empíricas não são estimuladas, tampouco a submissão de projetos aos comitês de ética, mesmo havendo poucos dados confiáveis sobre temas como sistema de justiça, produção legislativa, disfunções do Estado, entre outros. Ademais, as discussões relativas à pesquisa jurídica ainda se resumem à divisão teoria e prática, como se ambos não fossem complementares e não necessitassem de atuação conjunta.<sup>306</sup> Ainda, “o fato de o ensino jurídico estar fundamentalmente baseado na transmissão dos resultados da prática jurídica de advogados, juízes, promotores e procuradores, e não em uma produção acadêmica desenvolvida segundo critérios de pesquisa científica”,<sup>307</sup> é um problema que vem sendo sistematicamente identificado nas análises sobre a formação jurídica. Ou seja, no campo do Direito, há uma peculiar confusão entre teoria e prática, ou melhor dizendo, entre a elaboração teórica e a prática profissional, responsável pela visão limitada de teoria jurídica que possui vigência na produção nacional.<sup>308</sup>

Nesse sentido, é importante

---

<sup>303</sup> PUCCI, Bruno. A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão. *Impulso*, Piracicaba, p. 33-42, 1991. p. 19.

<sup>304</sup> DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lübeck Terra. Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 29, n. 1, p. 133-153, jan./jun., 2014.

<sup>305</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>306</sup> VENTURA, Deisy. Do direito ao método e do método ao direito. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.). *O Ensino Jurídico em Debate*. Campinas: Millennium, 2007, p. 257-292.

<sup>307</sup> NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Cadernos Direito GV*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-19, 2004. p. 7.

<sup>308</sup> NOBRE, 2004, p. 7.

Despertar a consciência, ordenar o pensamento sem aprisioná-lo, exercitar o raciocínio, encontrar e triar a informação, desenvolver o senso crítico, identificar metas, assimilar diferentes métodos, potencializar a ação, sustentar a diversidade de enfoques e de opiniões, produzir conhecimento, estes são os desafios metodológicos. (...) ao não ensinar o aluno a mobilizar sua razão conforme seus objetivos, um Curso de Direito deixa de cumprir uma incontestável obrigação: ainda que se pretenda, equivocadamente, uma mera transmissora do conhecimento técnico, uma escola jurídica necessita despertar no aluno a consciência das próprias metas e o domínio da vontade (I) para, a seguir, torná-lo capaz de escolher ou forjar seus próprios caminhos (II)<sup>309</sup>

O ensino “corresponde às atividades voltadas ao aprendizado do(a)s aluno(a)s, como as horas destinadas às aulas em sala, laboratórios, atividades de monitoria, entre outras”<sup>310</sup>. A pesquisa, por sua vez, são ações desenvolvidas no âmbito da universidade objetivando fomentar atividades de pesquisa. Já a extensão tem o objetivo de criar uma relação entre a comunidade e a universidade, por meio de ações que possibilitem a troca de conhecimentos. O tripé ensino, pesquisa e extensão objetiva formar estudantes com habilidades e competências para serem futuro(a)s profissionais comprometido(a)s com a ética e com a sociedade, possuindo uma visão crítica dos problemas sociais.<sup>311</sup> Para tanto, as clínicas jurídicas proporcionam um ensino problematizador e estratégico, voltado, também, à justiça social e, por esta razão, contribuem para a humanização do Direito.<sup>312</sup>

Sobre a pesquisa, temos que a sua concepção tradicional valorizava critérios lógico-formais, os quais, paulatinamente foram substituídos por novas vertentes metodológicas. Até pouco tempo, os cursos de direito no Brasil ignoravam a pesquisa como fonte impulsionadora de novos conhecimentos, restringindo-se a consultas a manuais, cursos, coletâneas de jurisprudência, entre outros arquivos, sem sistematicidade ou adequada fundamentação teórica. Na atualidade, por sua vez, defende-se o saber jurídico de forma ampla, não restringindo-o ao saber dogmático<sup>313</sup>, o que exige dos profissionais do Direito, competências e habilidades na arte de pesquisar.

Para ser um(a) bom(a) operador(a) do direito, é preciso fazer bom uso da pesquisa jurídica, ferramenta essencial que envolve a pesquisa básica de casos e de marcos teóricos que

<sup>309</sup> VENTURA, 2007, p. 262-263.

<sup>310</sup> ENSINO, pesquisa e extensão: o que são e como funcionam? *Educa + Brasil*, 19 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ensino-pesquisa-e-extensao-o-que-sao-e-como-funcionam>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>311</sup> *Id. Ibid.*

<sup>312</sup> LAPA, 2014.

<sup>313</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 5. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Almedina, 2020.

são o ponto de partida para a resolução de controvérsias.<sup>314</sup> Para a pesquisa jurídica é preciso habilidades especiais para que não se realize uma pesquisa superficial e sem substância. A força do(a)s advogado(a)s não reside no conhecimento puro do direito, mas também na capacidade de pesquisar e ajustar os resultados da pesquisa por meio da interpretação otimizada das conclusões alcançadas.<sup>315</sup>

Na atualidade, existe uma preocupação crescente com a incorporação da pesquisa à nova agenda do ensino do direito. Nesse sentido, Pereira propõe a pesquisa empírica em Direito como uma forma de ensiná-lo, promovendo diferentes formas de visão e compreensão sobre ele, além de modos de relacioná-lo com outras áreas das ciências sociais, modos de coleta de dados e metodologias de análise.<sup>316</sup>

É certo que todo profissional, seja da área jurídica ou não, deve(ria) saber pesquisar. Entretanto, essa é uma pauta recorrente nos cursos de graduação em direito, especialmente com as novas diretrizes curriculares que determinam a compreensão da hermenêutica e dos métodos interpretativos, em consonância com a necessária capacidade de pesquisa e de uso das fontes do Direito (Art. 4º, inciso VI).<sup>317</sup>

Dentre os pilares ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa ganha destaque, segundo Lapa, na medida em que a educação clínica com foco na pesquisa não é comum em outros países, sendo uma novidade das clínicas jurídicas do Brasil, que ao refletir sobre novas soluções jurídicas, realiza pesquisa científica usando o método de solução de problemas, dentre outros.<sup>318</sup>

Um ponto fundamental é a compreensão da importância da ética em pesquisa e como aplicá-la, auxiliando os discentes dos cursos de graduação em Direito a desenvolverem habilidades e competências necessárias ao profissional que a sociedade atual requer, comprometido com a ética, com a justiça e com os valores sociais e morais.

Nesse sentido, as pesquisas jurídicas que envolvem algum risco aos seres humanos e/ou animais e ambiente devem passar pelo crivo do Comitê de Ética<sup>319</sup>, de modo a garantir,

---

<sup>314</sup> BAKHSI, Anubha. Legal Research Importance and Benefits. *Legal Outsourcing Company – CLO*, december 9, 2019. Disponível em: <<https://www.completelegaloutsourcing.com/legal-research-importance-n-benefits/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

<sup>315</sup> KAUSHAL, Ritu. How Important is Legal Research and Writing in Legal Sector? *Cogneesol*, 9 dec. 2019. Disponível em: <<https://www.cogneesol.com/blog/how-important-is-legal-research-and-writing-in-legal-sector>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

<sup>316</sup> PEREIRA, Gabriel. La incorporación de la investigación empírica a la agenda de enseñanza del derecho. *Derecho y Ciencias Sociales*, n. 22. p. 114–143, nov. 2019/abr. 2020.

<sup>317</sup> BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 122, 18 dez. 2018.

<sup>318</sup> LAPA, 2014.

<sup>319</sup> Os Comitês de Ética, instâncias de controle social, regulam as pesquisas que envolvem seres humanos e animais objetivando o respeito e a prevenção de danos, além de dedicar-se a projetos que promovem intervenção

além de confiabilidade à pesquisa, o respeito e a prevenção de danos, respeitando o caminhar paralelo entre a ciência e a ética em busca do crescente progresso em benefício da humanidade e do planeta.<sup>320</sup>

Desse modo, ressalta-se o(a)s estudantes e pesquisadore(a)s devem compreender a importância da adoção de procedimentos éticos à pesquisa. Isso porque, o mito da neutralidade científica, ou seja, a ciência produzida por cientistas isento(a)s, já não subsiste, pelo menos entre pesquisadore(a)s das ciências sociais e humanas; já que a pesquisa é influenciada e por vezes até definida pela disponibilidade de financiamentos, pela inserção social do(a) pesquisador(a), por questões de gênero, etnia, condição socioeconômica e, ainda, pelo pertencimento a uma determinada comunidade acadêmica. Assim, é necessário um certo guia de comportamento aos(as) pesquisadore(a)s.<sup>321</sup> No Direito, em especial, em que o novo constitucionalismo latino-americano afirma a arcaicidade do positivismo jurídico, exigindo uma teoria do direito muito mais flexível e humanizada, a ética em pesquisa deve ser primada de modo a contribuir para a formação acadêmica do(a)s futuro(a)s operadore(a)s do Direito.

A vinculação do Sistema CEP/Conep aos periódicos científicos tem fortalecido, no Brasil, o sistema de revisão ética no que tange aos saberes biomédicos.<sup>322</sup> Entretanto, alguns periódicos científicos da área de humanidades têm reconhecido a legitimidade do atual sistema para a pesquisa social, influenciando pesquisadore(a)s das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas a, no caso de pesquisas que envolvam contato com seres humanos, submetê-las previamente à análise do sistema.

Essa consciência, em que pese construída paulatinamente, deve ser incentivada pelas Universidades, tanto pela criação de CEPs quanto por sua ampla divulgação, e também pelos docentes em sala de aula. Nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito, especialmente, essa discussão deve ser ampliada, com vistas à formação de estudantes críticos e comprometidos com a ética e a justiça social.

---

no ambiente. No Brasil, as diretrizes sobre ética em pesquisas com seres humanos são reguladas por resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CNS é uma instância colegiada, deliberativa e permanente do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo integrante da estrutura organizacional do Ministério da Saúde (MS). CNS. Conselho Nacional de Saúde. *Apresentação*. 24 set. 2018 atual. 08 mai. 2019. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/apresentacao-cns>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

<sup>320</sup> FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. *Pesquisa e ensino: Ética em pesquisa*. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/etica-em-pesquisa>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

<sup>321</sup> GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, jul./set., 2013.

<sup>322</sup> DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. In: FLEISCHER, Soraya; SHUCH, Patrice (Orgs.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Vivas, 2010. p. 183-192.

Quanto à extensão, Freire destaca que essa expressão se relaciona com “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo.”<sup>323</sup> Ou seja, para ele, extensão é ação transformadora, transformando o meio natural em meio cultural.

Sobre a definição de extensão, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, ocorrido no ano de 1987, trouxe o seguinte conceito:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.<sup>324</sup>

O escopo da extensão universitária “é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage.”<sup>325</sup> Extensão universitária também se refere à prática acadêmica, objetivando promover e garantir os valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social trazidos pela Constituição Cidadã de 1988.<sup>326</sup>

Em 1987, Santos já falava na existência de três crises na universidade: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Veja:

Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade. Há uma crise de legitimidade sempre que

<sup>323</sup> FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 22.

<sup>324</sup> PLANO Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000-2001*. p. 5.

<sup>325</sup> POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*, Manaus, maio de 2012. p. 28.

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 28.

uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falácia dos objetivos coletivamente assumidos. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional. Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e autossustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes.<sup>327</sup>

Tais crises podem vir a ser superadas gradativamente por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de políticas institucionais.<sup>328</sup> É preciso destacar, no entanto, que coexistência não é sinônimo de indissociabilidade. Nos currículos acadêmicos se verifica a inclusão de atividades extensionistas como complementares ou formativas – mas não obrigatórias –, além da inserção de disciplinas sobre extensão, ou ações para dar visibilidade à extensão em algum momento do curso, porém, ainda assim, não se contempla o sentido do princípio da indissociabilidade<sup>329</sup>, uma vez que a extensão não pode ser apartada do ensino e da pesquisa, devem caminhar juntas em uma mesma direção.

É em razão dessa indissociabilidade que se defende o uso da metodologia clínica – muito usada em projetos de extensão – também em sala de aula, dialogando com o tripé universitário. A Universidade é, portanto, duplamente desafiada, pela sociedade e pelo Estado, carecendo de transformações profundas.<sup>330</sup>

Assim, uma vez que não se pode pensar em universidade dissociada do tripé ensino, pesquisa e extensão e, tampouco, em direito e sociedade de forma dissociada, é preciso mudanças no ensino jurídico para pensar direito e sociedade no sentido de resolução de

<sup>327</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista crítica de ciências sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, junho, 1989. p. 14-15.

<sup>328</sup> De acordo com Santos Filho, PhD em Educação pela University of Southern California (USC) e Pós-doutorado pela University of California at Los Angeles (UCLA), “As três crises principais enfrentadas pela universidade a partir de meados do século XX identificadas por Boaventura Souza Santos como crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, constituíram o quadro de discussão do problema da responsabilidade social da universidade. Embora verdadeira para as universidades dos países avançados, a perda de hegemonia no campo da pesquisa ainda não ocorre na universidade brasileira. Para superar a crise de legitimidade, justifica-se a criação de instituições acadêmicas e de formação profissional de ponta para o cultivo das elites intelectuais e profissionais do país, bem como de instituições não universitárias de educação superior de massa para a formação cultural e tecnológica dos jovens. Para possibilitar o acesso a essas instituições por segmentos socioeconômicos discriminados na sociedade, justifica-se a adoção de política de ação afirmativa na forma de cotas. A superação da crise institucional será alcançada quando o Estado respeitar a especificidade das universidades e quando os critérios de avaliação de suas funções forem adequados à sua natureza especificada titularidade da avaliação recair nas próprias instituições assegurando a avaliação externa por pares efetivos e não por pares cooptados pelo Estado.” SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Revista Interdisciplinar Educação Superior*, Campinas, v.1, n.2, p.211-226, out./dez. 2015.

<sup>329</sup> GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015. p. 1240.

<sup>330</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 187.

conflitos e de respostas jurídicas aos anseios sociais em prol da coletividade. Desenvolver a pesquisa nos cursos de graduação em Direito, utilizando-se de metodologias ativas, com destaque para a metodologia clínica, permite encontrar a formação acadêmica desejável.

## 2.2 O MÉTODO COMO OBJETO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO E CIENTÍFICO

O método como objeto do conhecimento filosófico e científico é muito importante para o desenvolvimento das práticas científicas, porque possibilita mudanças no pensamento e no modo de ensinar/aprender tanto a docentes, discentes, quanto aos demais agentes envolvido(a)s no fazer científico. A preocupação com a atividade científica em um ambiente contextual se dá em razão da ressignificação quanto ao que deve ser estudado (os objetos de pesquisa) como deve ser estudado (o método), e quais as consequências advindas desses estudos ou a quem beneficiam.<sup>331</sup> Entendemos que o método tem papel na determinação do perfil do(a)s pesquisadore(a)s, de modo a ampliar sua visão quanto ao objeto de pesquisa e proporcionar novos olhares.

Desse modo, é preciso destacar o papel dos valores internos necessários para uma “ciência madura” e “tecnologia inovadora” e o papel dos valores contextuais ou externos (culturais, políticos, econômicos, entre outros) da ciência e da tecnologia. Temos, portanto, a valorização da Ciência, Tecnologia e Sociedade, que diante das contribuições feitas por Thomas Kuhn<sup>332</sup>, Imre Lakatos<sup>333</sup>, Larry Laudan<sup>334</sup>, entre outros filósofos, avança para

<sup>331</sup> GONZALEZ, Wenceslao J.; ALCOLEA, Jesus Alcolea (Eds.). *Contemporary Perspectives in Philosophy and Methodology of Science*. United States: Netbiblo, 2006.

<sup>332</sup> “Tentando caracterizar o avanço e a produção do conhecimento científico, Kuhn argumenta que a produção do conhecimento científico somente virá ocorrer segundo paradigmas compartilhados por comunidades de pesquisadores, que os empregam na busca de soluções de seus problemas de investigação. Dessa forma, para um novo paradigma ganhar aceitação, adesão e reconhecimento, no meio científico, ele deverá se mostrar bem mais sucedido que seu predecessor na resolução de problemas graves por ele não resolvidos. Por outro lado, durante o período em que o paradigma for bem-sucedido, ele terá a capacidade de resolver o máximo de problemas possíveis. A mudança descontínua de um paradigma para outro é o que Kuhn chama de revolução científica.” SILVEIRA, Felipa P.R.A.; OLIVEIRA, Tânia R.C.; PINHEIRO, Lisiane; MENDONÇA, Conceição A.S.; KOCK, Anderson. A contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino e a pesquisa em Ensino de Ciências: de Laudan a Mayr. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

<sup>333</sup> “A proposta de Lakatos defende a criação de mecanismos e instâncias de participação em que diversos segmentos da comunidade científica possam se organizar, por meio dos programas de pesquisa que competem entre si.” SILVEIRA, Felipa P.R.A.; OLIVEIRA, Tânia R.C.; PINHEIRO, Lisiane; MENDONÇA, Conceição A.S.; KOCK, Anderson. A contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino e a pesquisa em Ensino de Ciências: de Laudan a Mayr, 20--?, p. 1-12. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2020.

<sup>334</sup> “Por sua vez, Laudan apresenta uma visão pragmática para o desenvolvimento de uma ciência e aponta a “resolução de problemas” como o ponto central do pensamento científico e o resultado final das teorias. Dessa

assumir que os fatores externos (sociais, culturais, político, econômico etc.) têm tanto peso quanto os conteúdos internos da ciência devendo considerar as contribuições de várias disciplinas na construção do conhecimento, em um movimento interdisciplinar.<sup>335</sup>

Sobre as contribuições deixadas por Kuhn, Lakatos e Laudan, ver quadro elaborado por Silveira *et al.*<sup>336</sup>:

Quadro 2 - Síntese geral dos enfoques epistemológicos para o ensino e a pesquisa no ensino de ciências

Epistemólogo	Visão de Ciência	Conceitos Relevantes	Contribuições	
			Ensino	Pesquisa
THOMAS KUHN (1922-1996)	Compromissos paradigmáticos.	Paradigma; Ciência Normal; Ciência Extraordinária; Anomalias e crises; Revolução Científica; Incomensurabilidade; Educação Científica.	Educação científica, ou seja, o processo de aprendizado de uma nova teoria depende dos estudos das aplicações dessa na resolução de problemas.	A pesquisa e o estudo acerca do paradigma vigente é que preparam o futuro cientista, para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde.
IMRE LAKATOS (1922-1974)	Criação não isolada que se organiza em programas de pesquisa científica	Programa de Pesquisa: núcleo firme, cinturão protetor, heurística positiva e negativa. Progresso científico.	O conhecimento prévio determina a interpretação da realidade; A coexistência das teorias científicas estimula a discussão e a crítica; A observação e a interpretação são inseparáveis.	Sustentação do Programa de Pesquisa (teorias e métodos); avaliar o poder heurístico do programa, visando competição e superação.

forma, a ciência ocupa-se de dois problemas: os empíricos e os conceituais. Argumenta que o progresso da ciência acontece pela resolução de problemas.” SILVEIRA; OLIVEIRA; PINHEIRO; MENDONÇA; KOCK, 20--?.

<sup>335</sup> GONZALEZ; ALCOLEA, 2006.

<sup>336</sup> SILVEIRA; OLIVEIRA; PINHEIRO; MENDONÇA; KOCK, 20--?

LARRY LAUDAN (1945-....)	Essência da atividade de resolução de problemas.	Resolução de Problemas; Tradição de Pesquisa; Problemas Empíricos; Problemas Conceituais.	Valida a atividade de Resolução de Problemas para eliminar dificuldades empíricas e conceituais no ensino.	A racionalidade da pesquisa científica está na escolha de teorias mais progressistas em termos de resolução de problemas.
--------------------------	--	---	--	---

Fonte: Silveira *et al.*

A contribuição desses filósofos foi construída em torno de abordagens naturalistas, de visões baseadas na preocupação social e das concepções com ênfase especial no realismo científico<sup>337</sup>, e não podem estar alheias ao mundo da educação jurídica, mas ao contrário, devem ser implementadas e aperfeiçoadas, de modo a formar discentes comprometidos com o Direito e a sociedade.

### 2.3 O MITO DA NEUTRALIDADE CIENTÍFICA

Nas lições de Costa e Francischetto, a teoria do conhecimento aponta três formas de saber como meios para explicar os fenômenos do mundo e da vida, quais sejam: a teologia, a filosofia e a ciência. Entretanto, na modernidade, houve o rompimento com as explicações teológicas e filosóficas, colocando a forma de saber científica em supremacia. Essa modernidade tem como característica evidente uma racionalidade calcada na razão humana, ou seja, rompe-se com o modelo anterior, o pré-moderno, e se estabelece como fim último o homem e o atendimento às suas necessidades. Passou-se a uma busca incansável pela verdade, mas não qualquer verdade, senão a verdade advinda da ciência, considerada como sendo a única capaz de dar uma resposta satisfatória às angústias humanas. Passou-se, pois, a cientificizar o mundo, uma vez que as respostas para todas as perguntas só poderiam ser encontradas dentro do saber científico. A esse paradigma dá-se o nome de positivismo, que no direito se desdobra no positivismo jurídico.<sup>338</sup>

<sup>337</sup> GONZALEZ, Wenceslao J. *Novelty and Continuity in Philosophy and Methodology of Science*. In: GONZALEZ; ALCOLEA, 2006.

<sup>338</sup> COSTA, Lucas Kaiser; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Neutralidade Científica e Ciência Jurídica: as disfunções do paradigma positivista e suas influências no direito. *Confluências, Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, Niterói, v. 20, n. 3, pp. 57-72, 2018. p. 58.

Segundo Costa e Francischetto, como forma de justificar a dominância do saber científico de modo a reduzir a possibilidade de questionamentos, o positivismo científicista traz como uma de suas características marcantes a neutralidade, ou seja, independentemente da subjetividade do investigador, os procedimentos científicos obtêm seus resultados, uma vez que para essa forma de conhecimento a verdade está sempre no objeto, cabendo ao pesquisador a única tarefa de descobrir.<sup>339</sup> Entretanto, a “sobredita neutralidade é inexistente, vale dizer, não passa de um mito. E isso porque, assim como ocorre com as demais formas de saber, também na ciência suas reflexões e seus procedimentos são sempre parciais, existenciais, contextuais.”<sup>340</sup> E continuam:

São, portanto, sempre frutos de escolhas. Dito de outro modo, o caminho que se trilha através da ciência, enquanto instrumental, na busca pela verdade, depende de escolhas feitas por quem dela se vale; escolhas essas que variam de acordo com cada indivíduo, seu contexto, seu aspecto existencial, entre outros. E é exatamente essa parcialidade que nega a neutralidade científica.<sup>341</sup>

Sob essa perspectiva, o direito é visto como um processo neutro, em que a produção jurídica acadêmica aborda as temáticas por ela defendidas com voz de autoridade, embasado na suposta neutralidade científica, negando a frequente marginalidade do direito, ignorando o constante jogo de classes e negando as bases frágeis da literatura jurídica.<sup>342</sup>

No campo jurídico, o próprio conceito de científicidade aplicada ao direito se trata de uma condição necessária para que se possa considerar a existência de uma pesquisa científica. O conceito de científicidade aplicado ao direito surge a partir da afirmação da possibilidade de que um sistema de regras possa ser compreendido de forma sistemática.<sup>343</sup> Entretanto, é importante o afastamento da tese positivista da neutralidade científica, que não existe, mas “no entanto, penetrou nas ciências sociais exercendo uma grande influência que ultrapassa o campo estritamente positivista.”<sup>344</sup>

No entanto, é importante mencionar que o direito possui forte influência do positivismo. Isto porque, mesmo antes do período de formalização das ideias positivistas pelo

<sup>339</sup> COSTA; FRANCISCHETTO, 2018, p. 58.

<sup>340</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>341</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>342</sup> TRUBEK, David M.; ESSER, John. “Empirismo Crítico” e os estudos jurídicos norte-americanos: paradoxo, programa ou caixa de Pandora? *Revista de Estudos Empíricos em Direito Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*, vol. 1, n. 1, p. 210-244, jan. 2014. p. 214.

<sup>343</sup> VERONESE, Alexandre. Pesquisa em direito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). *Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito*. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/141/edicao-1/pesquisa-em-direito>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

<sup>344</sup> CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Positivismo e marxismo: o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. *Serviço Social Revista*, Londrina, v. 17, n.2, p.169-186, jan./jun., 2015. p. 174.

francês Augusto Comte (1798-1895), conhecido como pai do positivismo, tais concepções já estavam difundidas na sociedade.<sup>345</sup> Inclusive, “O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista”.<sup>346</sup> Ocorre que a ciência em si não é a única fonte de conhecimento, como apregoava o positivismo.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos traça que a hermenêutica crítica tem como marco inicial “analisar a ciência que se faz para que seja compreensível e eficaz a crítica da ciência que se faz, do mesmo modo que uma teoria crítica tem de começar por analisar a sociedade que existe para que seja compreensível e eficaz a crítica da sociedade que existe”.<sup>347</sup> Nessa linha, ele conclui que:

Tabela 5 - Conclusões de Boaventura de Sousa Santos sobre a hermenêutica

Nº	CONCLUSÃO
1	Todo conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas;
2	Uma sociedade complexa é uma configuração de conhecimentos, constituída por várias formas de conhecimento adequadas às várias práticas sociais;
3	A verdade de cada uma das formas de conhecimento reside na sua adequação concreta à prática que visa constituir;
4	A crítica de uma dada forma de conhecimento implica sempre a crítica da prática social a que ele se pretende adequar;
5	A crítica de uma dada forma de conhecimento não se pode confundir com a crítica dessa forma de conhecimento, enquanto prática social, pois a prática que se conhece e o conhecimento que se pratica estão sujeitos a determinações parcialmente diferentes.

Fonte: Autora com dados extraídos de SANTOS, 2010, p. 51.

A partir de uma visão crítica, Santos investiga como construir o conhecimento e a forma como este é apresentado, rompendo com o positivismo e sua falsa pretensão de neutralidade. Naturalmente, o cientista, por sua própria natureza humana, trata da pesquisa de maneira imparcial, todavia não pode ser neutro. Tem-se uma retomada dos valores éticos na

<sup>345</sup> ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

<sup>346</sup> ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3.

<sup>347</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5 ed. São Paulo: Graal, 2010. p. 51

ciência jurídica. Não apenas o Direito, mas todas as ciências humanas e sociais passaram a valorar o seu objeto de pesquisa, posto que a neutralidade trouxe consigo complicações e abstrações que, muitas vezes, ocasionaram prejuízos sociais, intelectuais, ambientais, humanos, entre outros.

No caso específico do Direito, essa transposição da lógica positivista para o mundo jurídico, por meio da cientificização do direito, trouxe consigo os problemas a ela inerentes, tais como os seus mecanismos de dicotomia científica, convertendo a dicotomia do verdadeiro/falso no binômio legal/ilegal, lícito/ilícito, tão utilizado pelos operadores do Direito.<sup>348</sup>

Para Costa e Francischetto:

Na modernidade<sup>349</sup>, a ciência passou a exercer papel de primazia no que diz respeito às constatações da verdade e da falsidade acerca das coisas do mundo, em detrimento das demais formas de saber. Verificou-se, assim, a partir da racionalidade moderna, a supremacia do conhecimento científico. A cientificização do mundo, por sua vez, influenciou os demais campos do conhecimento, dentre os quais o próprio direito; advém, daí o positivismo jurídico. Ocorre, porém, que as características inerentes à ciência – dentre as quais, a neutralidade –, a partir da complexificação das relações sociais, passaram a se mostrar insuficientes para oferecer repostas às demandas dessa mesma sociedade, o que levou ao esgarçamento das disfunções desse paradigma positivista.<sup>350</sup>

Dessa forma, tem-se que a neutralidade do cientista social é inalcançável, uma vez que seu objeto de estudo, diferente das ciências naturais, está situado no campo das relações sociais, sendo estudado e analisado sob concepções de sociedade diversas e antagônicas. Portanto, ao(à) pesquisador(a) é impossível ignorar os conflitos ideológicos e afastar seus (pré)conceitos, de modo que a eliminação das ideologias próprias do(a) cientista social para a realização da pesquisa é uma proposta positivista que não se concretiza no campo prático.<sup>351</sup>

Assim, segundo Japiassú, a epistemologia atual reconhece que “a” ciência não existe mais, existem “as” ciências. Inclusive, ele entende que talvez fosse mais adequado falar de práticas científicas, porque “a” ciência é uma tese idealista e abstrata. Já quando se fala em práticas científicas, remete-se à “significação” da ciência, ou seja, a ciência enquanto prática humana;<sup>352</sup> posicionamento com o qual corrobora.

<sup>348</sup> COSTA; FRANCISCETTO, 2018, p. 59.

<sup>349</sup> Segundo Santos, “A relação entre o moderno e o pós-moderno é uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade.” SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 102-103.

<sup>350</sup> COSTA; FRANCISCETTO, *op. cit.*, p. 57.

<sup>351</sup> CHAGAS, 2015, p. 173.

<sup>352</sup> JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. p. 22.

## 2.4 INTERCULTURALIDADE, TENDÊNCIA ATUAL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DO DIREITO

Da década de sessenta à década de noventa do século XX, o chamado multiculturalismo era a proposta institucional, jurídica e política existente para lidar com as diferenças. Entretanto, essa ideia de que pessoas com contextos culturais diferentes poderiam conviver de forma harmônica e feliz fracassou. Ocorre, portanto, o declínio das políticas multiculturais, emergindo o chamado interculturalismo.<sup>353</sup>

Um dos pioneiros no uso do termo interculturalismo, também conhecido por diálogo intercultural, é Cantle. “Para o autor, é importante que as políticas saiam do binarismo maioria/minoria em prol de uma colaboração maior, seja em nível local ou global, pensando a interconexão do mundo e fortalecendo iniciativas de colaboração horizontais.”<sup>354</sup> Isso porque esse autor entende que há uma necessidade de desenvolvimento de laços comuns baseados em uma concepção universal da humanidade, substituindo o multiculturalismo por uma nova linguagem, o interculturalismo.<sup>355</sup> A principal diferença entre interculturalismo e multiculturalismo é a ênfase dada sobre o diálogo, a interação e o intercâmbio; pois enquanto o multiculturalismo tem fundamento no respeito a diversidade, a interculturalidade reclama por interação.<sup>356</sup> A atenção à interculturalidade é uma necessidade premente para a formação acadêmica do(a)s estudantes de Direito na contemporaneidade, uma vez que é necessário “promover o diálogo entre cosmovisões e diferentes linguagens para alcançar o objetivo comum de promoção da justiça.”<sup>357</sup>

Atos de racismo, *bullying*, fascismo, machismo, xenofobia, discriminação e violência de quaisquer formas, não podem ser vistos ou considerados como casos isolados ou atípicos, seja no ambiente acadêmico ou fora dele. São questões que merecem intenso debate na academia e na comunidade em geral. A diversidade e a diferença na universidade reclama, em caráter de urgência, políticas e ações que minimizem a incidência desses episódios e a criação

---

<sup>353</sup> DELL’OLIO, Francesca. Multiculturalismo, interculturalidades e rupturas: Uma Análise Epistemológica desses Conceitos no Encontro com o Outro. *Revista Desempenho*, Brasília, n. 28, v.1, p. 1-20, 2018.

<sup>354</sup> *Id.*, Encontros interculturais entre fronteiras: corpos e afetos migrantes. 2018. 275f. *Tese* (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 164, 2018.

<sup>355</sup> CANTLE, Ted. *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. London: Palgrave Macmillan, 2012. p. 143.

<sup>356</sup> DELL’OLIO, 2018. p. 12.

<sup>357</sup> MOREIRA, Elaine; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de; SILVA, Tédney Moreira da. Os direitos dos acusados indígenas no processo penal sob o paradigma da interculturalidade. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 7, n. 2, p. 141-160, jun 2020. p. 155.

de uma cultura de paz e respeito.<sup>358</sup> “Em todos os cantos do país e em todos os níveis de ensino, universidades, escolas, gestores, professores, alunos e famílias são chamados a enfrentar essas questões.”<sup>359</sup> Desse modo, centrando o debate para o interculturalismo nas universidades, com foco nos cursos de graduação em Direito, importa mencionar que os desafios dessa interação entre culturas de uma forma recíproca permitem a criação de espaços para debates, estudos e pesquisas que busquem “um caminho para a efetiva concretização de um sistema jurídico intercultural que promova direitos e garantias fundamentais para todos, segundo seus suportes étnico-culturais correspondentes”,<sup>360</sup> considerando a inexistência de uma hierarquia entre culturas e primando pelo respeito mútuo.

Tal respeito está insculpido na Constituição Cidadã de 1988, a qual “não manda mais integrar todos numa única cultura, ao contrário, reconhece o direito à manutenção das diferenças étnicas e os direitos culturais dos indígenas, afrodescendentes e demais grupos participantes do processo civilizatório nacional.”<sup>361</sup> Nesse sentido, a perspectiva intercultural se constitui como campo teórico, prático e político que propicia à comunidade acadêmica alternativas para o debate, reflexão e enfrentamento das problemáticas que se enunciam frente aos discursos homogeneizadores.

Assim sendo, não se justifica a manutenção de uma educação dissociada do interculturalismo, preso a normas e regras, quando a sociedade reclama por profissionais jurídicos que compreendam as especificidades dos problemas concretos da vida social. Essa necessidade de transformação do ensino jurídico é sentida pelos sistemas nacionais de educação superior dos países do Sul Global, a exemplo do Brasil e dos países da América Latina e Caribe, os quais ao longo das últimas três décadas vêm passando por um intenso processo de transformação. Referido processo multidimensional está relacionado a expansão da matrícula nos cursos ofertados pela educação superior, tanto públicos quanto os prestados pela iniciativa privada,<sup>362</sup> gerando o aumento de oportunidades de acesso, também por meio das políticas públicas inclusivas, atraindo um público de estudantes cada vez mais plural.

---

<sup>358</sup> XAVIER, Giseli Pereli de Moura; Ivenicki, Ana; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Articulando currículo e multiculturalismo: perspectivas na produção acadêmica. In: *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*, p. 11644-11654.

<sup>359</sup> *Ibid.*

<sup>360</sup> MOREIRA; CASTILHO; SILVA, 2020, p. 156.

<sup>361</sup> CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. Diversidade Cultural, esquecida da Justiça – Por: ELA WIECKO V. DE CASTILHO. *Portal Geledés*, 12 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/diversidade-cultural-esquecida-da-justica-por-ela-wiecko-v-de-castilho/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>362</sup> PINTO, Marial Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018. p. 719.

A internacionalização da educação superior, trazendo ao Brasil e levando à outros países do mundo os estudantes brasileiros, também potencializa a importância do interculturalismo e visa eliminar barreiras e fronteiras do conhecimento.<sup>363</sup>

Tabela 6 - População no nível de educação terciário, entre 18 e 22 anos

Terciário		16.694.237
<b>Terciário</b> 18-22		

Fonte: Tradução e adaptação de tabela elaborada pela UNESCO, 2020.<sup>364</sup>

Sobre o aumento do número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sinopse estatística da educação superior, possui dados catalogados. Traz-se aqui a evolução do número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, desde 2015 até os dados mais recentes até a presente data, no caso, 2019.

Tabela 7 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2015

País	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>	8.027.297	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147	390.775	2.412.449

Fonte: Autora com base em dados extraídos do INEP, 2015<sup>365</sup>

<sup>363</sup> PINTO; LARRECHEA, 2018, p. 722.

<sup>364</sup> UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Education and Literacy: education system*. 2020. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/country/br?theme=education-and-literacy>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

<sup>365</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação superior, 2015 [online]. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Tabela 8 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2016

País	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>	8.048.701	3.079.779	485.793	1.928.238	123.601	49.026	176.521	2.205.743

Fonte: Autora com base em dados extraídos do INEP, 2016<sup>366</sup>

Tabela 9 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2017

País	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>	8.286.663	3.292.585	532.607	2.157.189	133.920	56.750	65.432	2.048.180

Fonte: Autora com base em dados extraídos do INEP, 2017<sup>367</sup>

Tabela 10 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2018

País	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>	8.450.755	3.533.562	591.161	2.436.411	140.730	57.706	30.393	1.660.792

Fonte: Autora com base em dados extraídos do INEP, 2018<sup>368</sup>

<sup>366</sup> *Id.*, Sinopse estatística da educação superior, 2016 [online]. Brasília: INEP, 2017.

<sup>367</sup> *Id.*, Sinopse estatística da educação superior, 2017 [online]. Brasília: INEP, 2018.

<sup>368</sup> *Id.*, Sinopse estatística da educação superior, 2018 [online]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

Tabela 11 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil por cor/raça, 2019

País	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
<b>Brasil</b>								
<b>I</b>	8.603.824	3.658.644	613.199	2.668.920	140.730	56.257	14.355	1.444.458

Fonte: Autora com base em dados extraídos do INEP, 2019<sup>369,370</sup>

Como se verifica da evolução do número de matrículas em cursos de graduação presencial e à distância no Brasil, em 2015 haviam 8.027.297 (oito milhões, vinte e sete mil e duzentos e noventa e sete) de discentes matriculados, número que gradativamente foi aumentando, e no ano de 2019, ao atingir o montante de 8.603.824 (oito milhões, seiscentos e três mil e oitocentos e vinte e quatro) discentes matriculados na educação superior.

Por sua vez, a diversidade de aluno(a)s por cor/raça cursos de graduação também aumentou com o passar dos anos. Tomando como parâmetro o(a)s preto(a)s e indígenas, escolha aleatória, tem-se que no ano de 2015, haviam 429.632 (quatrocentos e vinte e nove mil seiscentos e trinta e dois) preto(a)s e 32.147 (trinta e dois mil cento e quarenta e sete) indígenas; números que aumentaram no ano de 2016 para 485.793 (quatrocentos e oitenta e cinco mil setecentos e noventa e três) preto(a)s e 46.026 (quarenta e nove mil e vinte e seis) indígenas; em 2017 para 632.607 (seiscentos e trinta e dois mil seiscentos e sete) preto(a)s e 56.750 (cinquenta e seis mil setecentos e cinquenta) indígenas; em 2018 para 591.161 (quinhentos e noventa e um mil cento e sessenta e um) preto(a)s e 57.706 (cinquenta e sete mil setecentos e seis) indígenas; e em 2019 para 613.199 (seiscentos e treze mil cento e noventa e nove) preto(a)s e 56.527 (cinquenta e seis mil quinhentos e vinte e sete) indígenas. Esse aumento gradativo foi acompanhado pelo número de branco(a)s, pardo(a)s e amarelo(a)s, como se verifica das tabelas 7, 8, 9, 10 e 11.

Em um panorama mais geral, antes da vigência da Lei nº 12.711/2012<sup>371</sup>, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de

<sup>369</sup> Até a publicação desta tese, este é o dado mais recente publicado pelo INEP.

<sup>370</sup> *Id.*, Sinopse estatística da educação superior, 2019 [online]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

nível médio e dá outras providências, o Brasil possuía 5.829.448 (cinco milhões oitocentos e vinte e nove mil quatrocentos e quarenta e oito) matriculado(a)s em cursos de graduação presencial e a distância, dados do ano de 2011,<sup>372</sup> número que aumentou com a abertura institucional de novas vagas e de vagas a serem preenchidas por meios de políticas afirmativas.

A necessidade de políticas afirmativas se dá porque o mundo é marcado pelas consequências de um “processo de globalização excludente, resultado não de uma fatalidade econômica, mas de uma política consciente e proposital que busca liberar os determinismos econômicos de todo controle e submeter governos e cidadãos às forças assim liberadas”.<sup>373</sup> Como consequências, pode-se mencionar: “o aumento das desigualdades econômicas entre os países e no interior de cada um deles, o desemprego crescente, o desaparecimento progressivo de universos autônomos de produção cultural pela imposição de valores comerciais, assim como a destruição das instâncias coletivas”.<sup>374</sup>

A UnB foi a primeira universidade do sistema federal de ensino a implantar um sistema de cotas raciais no ano de 2004. Desde então e, sobretudo a partir da entrada em vigor da Lei nº 12.711/2012 o Brasil tem uma situação de significativa diversidade no perfil discente.

As políticas de financiamento e as políticas de ação afirmativa têm tanto um papel simbólico nesta transformação em andamento, quanto possibilitaram uma mudança de perspectivas sobre as finalidades e objetivos do ensino superior. (...) Há uma gama infindável de possibilidades de pesquisa, atividades de extensão, metodologias de ensino-aprendizagem que emergem e se fortalecem por uma revitalização social do lugar da formação superior, com reconhecimentos mútuos da legitimidade de projetos distintos de profissionalização e atuação jurídica.<sup>375</sup>

Pode-se constatar também acentuadas diferenças na condição socioeconômica do(a)s estudantes. Ocorre que, a par desta mudança, não se constatam, em geral, iniciativas

---

<sup>371</sup> BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, de 30.8.2012.

<sup>372</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação superior, 2011 [online]. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

<sup>373</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-153, Set./Out./Nov./Dez., 2001. p. 65.

<sup>374</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, pp. 65-153, Set/Out/Nov/Dez 2001. p. 65.

<sup>375</sup> FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. Demandas profissionais em Direito e avaliação: educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras jurídicas por meio dos exames públicos. p. 146. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência. Brasília: OAB, 2011, p. 143-160.

pedagógicas que tratem a diversidade discente em sua dimensão intrínseca de elemento positivo para o refinamento de concepções teóricas e metodológicas efetivamente mais inclusivas nos variados cursos de graduação. Sobretudo que as explorem como recurso pedagógico valioso para alcançar resultados positivos na formação de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais ao longo dos cursos de graduação.<sup>376</sup>

No caso específico dos cursos de graduação em Direito, sabe-se que este é um dos cursos que apresentam alto grau de desigualdade, sobretudo socioeconômica, entre os discentes, levando potencialmente a carreiras profissionais onde também imperam “habitus” no sentido atribuído por Pierre Bourdieu, que podem funcionar como mecanismos de controle e violência simbólica permanentes entre estudantes provenientes de espaços socioculturais pouco valorizados, tradicionalmente, na organização dos artefatos teóricos e metodológicos que orientam a estrutura curricular nos cursos jurídicos.

Especialmente nos semestres iniciais de cada curso, quando os denominado(a)s calouro(a)s se veem às voltas com os impactos pedagógicos, emocionais e de natureza socioeconômica de sua nova condição de universitários, há necessidade de uma perspectiva de acolhimento institucional e de valorização do interculturalismo.

Dessa forma, o interculturalismo tem ganhado destaque no campo educacional. E em que pese o interculturalismo seja muito discutido em relação às tendências atuais da produção do conhecimento no campo do Direito, com vistas à incrementar essa produção no que tange a possíveis formas de tradução do projeto intercultural para o currículo acadêmico, é necessário refletir sobre o enfrentamento aos desafios para uma educação jurídica de excelência. Isso para que não haja “uma elite jurídica “protagonística” em relação a uma massa de bacharéis mal-formados e alheios a uma cultura do Direito que só pode subsistir se for uma cultura compartilhada”.<sup>377</sup>

É, portanto, em respeito ao interculturalismo que a Universidade cumpre um papel relevante de propiciar um ambiente que valorize a diversidade, fortaleça atitudes de construção de autonomia intelectual e emocional, estabeleça um ambiente de cooperação e trabalho coletivo entre discentes, docentes, monitoria, tutore(a)s, estudantes de graduação e pós-graduação e demais colaboradore(a)s que participem das atividades pedagógicas; objetivando a formação de um novo perfil discente.

---

<sup>376</sup> Sobre o assunto, consultar: OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA*. 2019. 509f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

<sup>377</sup> FELIX; SANTOS, 2011, p. 144.

Compreendendo as clínicas jurídicas não apenas como um espaço físico de práticas pedagógicas ao Direito, mas, principalmente, como uma metodologia de ensino jurídico, é que se defende a combinação entre as clínicas jurídicas e a pesquisa em Direito, elementos indissociáveis.

## CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA CONTEMPORANEIDADE E O NOVO PERFIL PARA O(A) ESTUDANTE DE DIREITO

### 3.1 EMERGÊNCIA POR UM NOVO PERFIL DE PROFISSIONAIS JURÍDICOS

Segundo Espíndola e Seeger, três pontos principais merecem atenção dos juristas: as profissões jurídicas, ou melhor, a crise destas profissões jurídicas; o problema da interpretação jurídica e da teoria da decisão; e o ensino jurídico com base na analítica, se apresentando proeminentemente como conservador e submetido ao dogmatismo.<sup>378</sup> Refletir sobre essas questões é importante, porque a sociedade atual é mais informada e consciente de seus direitos e deveres, buscando acessar ao Poder Judiciário quando se acha violada. Desse modo, é preciso avançar nas discussões sobre o papel da educação jurídica e empreender esforços para proporcioná-la a comunidade, aprimorando-a de modo articulado com a oferta de mecanismos adequados de atendimento as demandas da população.<sup>379</sup>

Dentre as 100 diretrizes para um modelo de justiça integrador, a educação jurídica para direitos ganha um tópico especial, dada a sua importância, o que demonstra a necessidade de mudanças no ensino jurídico e na educação jurídica como um todo, de modo a alcançar um novo perfil de profissionais jurídicos.

#### EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA DIREITOS

70) Percepção das Faculdades de Direito como integrantes do sistema de justiça.

71) Participação da sociedade civil nas decisões administrativas da Universidade e da Faculdade de Direito, bem como na reforma dos currículos do curso de Direito.

72) Participação da sociedade civil na reformulação do exame da OAB.

73) Retardamento das práticas de estágio para o final da faculdade em prol da extensão e da pesquisa, com o incremento das respectivas bolsas e o fornecimento de bolsas de permanência estudantil para as(os) estudantes que delas necessitem.

74) Investimento em pesquisa e extensão voltadas aos direitos humanos e às demandas de direitos dos grupos vulnerabilizados e dos movimentos sociais, prezando por demandas coletivas e de direitos difusos e, da mesma forma, a prática legislativa em favor de seu empoderamento.

75) Estímulo a estágios, extensão universitária e atividades que aproximem as(os) estudantes das classes populares e movimentos sociais, tendo como exemplo estágios de vivência em assentamentos rurais e em comunidades.

<sup>378</sup> ESPÍNDOLA, Ângela Araújo da Silveira; SEEGER, Luana da Silva. O ensino jurídico no Brasil e o senso comum teórico dos juristas: um “olhar” a partir de Warat. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, Guanambi, v. 5, n. 2, p. 92-120, jul./dez., 2018. p. 109-110.

<sup>379</sup> ALVES, Cleber Francisco. *A estruturação dos serviços de Assistência Jurídica nos Estados Unidos, na França e no Brasil e sua contribuição para garantir a igualdade de todos no Acesso à Justiça*. 2005. 606f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 1, dez. 2005. p. 158.

76) Aplicação da Lei do Estágio.

77) Expansão das turmas especiais voltadas a assentadas(os) e jovens dos movimentos sociais, para que tenham conhecimento jurídico a ser aplicado diretamente em suas realidades específicas.

78) Promoção de cursos, palestras e seminários que disseminem as lutas dos movimentos sociais na Universidade, facilitadas pelo movimento estudantil, chave no diálogo entre universidade, movimentos sociais e demais atores do sistema de justiça.

79) Ênfase nas questões de gênero e raça nos currículos das Faculdades de Direito e na abordagem das diferentes disciplinas.

80) Inclusão, nas grades curriculares das Faculdades de Direito, de disciplinas voltadas à defesa dos grupos vulneráveis, assim como a contextualização do ensino, no sentido de que sejam sempre abordados os direitos humanos e a realidade das minorias.

81) Fomento à criação de núcleos de combate às opressões nas Universidades, nos moldes das setoriais de mulheres, de negras e negros e

LGBT que atuam na Federação Nacional dos Estudantes de Direito – FENED, bem como de demais movimentos sociais que já possam ter representantes dentre as(os) estudantes, como o movimento pela legalização das drogas.<sup>380</sup>

Para Espíndola e Seeger, o Direito tem sido reduzido à semântica dos manuais e, em vista disso, o(a)s juristas desenvolvem uma representação precária e limitada do Direito e da sua integração com a sociedade, restringindo-se à reprodução das técnicas da profissão e da dogmática.<sup>381</sup> Dessa forma, a visão limitada das profissões jurídicas quanto ao seu campo de atuação faz com que esse(a)s profissionais possuam menos disposição para assumir novos compromissos, para construir alianças duradouras e interpessoais com o(a)s clientes – solidificando a confiança da relação – e para operar em diferentes fóruns, possuindo, portanto, pouca inserção social e um baixo poder de transformação redistributiva, quando, em verdade, é preciso que o(a)s profissionais jurídicos sejam agentes de mudança.<sup>382</sup>

Nesse sentido, tem-se que “A educação jurídica formalista é um modelo de educação não desejável ao Brasil contemporâneo, diante da complexidade dos problemas sociais”<sup>383</sup> e da necessidade de profissionais revestidos de habilidades e competências necessárias a uma atuação jurídica comprometida com a transformação do mundo. No caso, “A educação jurídica aplicada nos núcleos em América Latina é o modelo de educação desejável ao Brasil contemporâneo, posto que corresponde aos anseios sociais (...)”.<sup>384</sup> Nesse sentido, tem se

<sup>380</sup> LAVIGNE, Rosane M. Reis; SILVA, Vinicius Alves Barreto da (Orgs.). *Redistribuição, reconhecimento e participação popular: por uma política judicial integradora*. Rio de Janeiro: Articulação Fórum Justiça, 2015. p. 31-32.

<sup>381</sup> ESPÍNDOLA; SEEGER, 2018. p. 105.

<sup>382</sup> GALANTER, Marc. *Por que “quem tem” sai na frente: especulações sobre os limites da transformação no direito*. Organizadora e tradutora, Ana Carolina Chasin. São Paulo: FGV Direito SP, 2018. p. 130.

<sup>383</sup> LIMA, Jhêssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. Programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia. In: FEITOSA, Anny (Orgs.). *Perspectivas de direito contemporâneo*. Rio de Janeiro: Grupo FGB/Pembroke Collins, 2019a. p. 51.

<sup>384</sup> *Ibid.*, p. 51.

desenvolvido na América Latina um projeto de reformulação da educação superior chamado Projeto *Alfa Tuning* América Latina, como sendo uma dessas possibilidades.

### 3.2 PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA E DELIMITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS EM DIREITO

O Projeto *Alfa Tuning* América Latina<sup>385</sup> é fruto de uma experiência que tem origem da Europa, nominada originalmente Projeto *Tuning*, desenvolvido com mais de 135 (cento e trinta e cinco) universidades europeias, as quais, desde o ano de 2001, trabalham intensamente pela criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Durante a reunião de apresentação dos resultados do Projeto *Tuning* junto à comunidade europeia, na IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) na Cidade de Córdoba, Espanha, no mês outubro de 2002, o(a)s representantes da América Latina que estiveram presentes no encontro, após a oitiva da apresentação dos resultados da primeira fase do projeto europeu, começaram a refletir sobre a possibilidade de criação de um projeto similar para América Latina.<sup>386</sup>

Assim, surgiu a ideia de criação do Projeto *Alfa Tuning* América Latina<sup>387</sup>, que vem sendo implementado desde o ano de 2005 e se materializou a partir do ano de 2004,<sup>388</sup> após ser “apresentado por um grupo de universidades europeias e latino-americanas à Comissão Europeia no final do mês de outubro de 2003. Pode ser dito que a proposta *Tuning* para América Latina é uma ideia intercontinental”<sup>389</sup>, apoiada por acadêmico(a)s europeus(eias) e latino-americano(a)s que se uniram para buscar consensos entre suas ideias de desenvolvimento para a educação superior.

Esse projeto

pode ser descrito como uma das formas de contribuição ao Processo de Bolonha por parte de universidades européias, que lideradas pelas universidades de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) propuseram à Comissão Européia no ano de 2000 um projeto com forte apelo acadêmico no sentido de que caberia aos atores universitários a

<sup>385</sup> Projeto subvencionado pela Comissão Europeia e que tinha na educação por competências um de seus pressupostos.

<sup>386</sup> TUNING América Latina. *Projeto Tuning América Latina*, 20--?. Disponível em: <[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>387</sup> Projeto que congrega diversos países latino-americanos no âmbito de suas universidades parceiras do projeto *Alfa Tuning* América Latina, no marco do Programa Alfa.

<sup>388</sup> PERES, Ellen M. *Relatório Projeto Alfa Tuning - América Latina*. San José, Costa Rica: UERJ, fev. 2006. p. 3.

<sup>389</sup> TUNING América Latina. *Antecedentes*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=168&Itemid=196>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

implementação das políticas europeias para a educação superior fixadas ao final do século XX e que foram sistematizadas no chamado Processo de Bolonha.<sup>390</sup>

Dentre os objetivos do Projeto *Alfa Tuning* América Latina, estão:

- Contribuir ao desenvolvimento de **titulações facilmente comparáveis e compreensíveis** de forma articulada em toda América Latina.
- Impulsionar, em escala latino-americana, **um importante nível de convergência** da educação superior em quatro áreas temáticas (Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas) por meio das definições aceitas em comum, produto de resultados profissionais e de aprendizado.
- Desenvolver perfis profissionais em termos de **competências genéricas e relativas a cada área de estudos** incluindo destrezas, conhecimentos e conteúdo nas quatro áreas temáticas que são incluídas no projeto.
- Facilitar a **transparência nas estruturas educativas** e impulsionar a inovação a través da comunicação de experiências e a identificação de boas práticas.
- Criar **redes** capazes de apresentar exemplos de práticas eficazes, estimular a inovação e a qualidade por meio da reflexão e o intercâmbio mútuo.
- Desenvolver e intercambiar informação relativa ao **desenvolvimento dos currículos** nas áreas selecionadas e criar uma estrutura curricular modelo expressada por pontos de referência para cada área, promovendo o reconhecimento e a integração latino-americana de titulações.
- Criar **pontes entre as universidades** e outras entidades apropriadas e qualificadas para produzir convergência nas áreas das disciplinas selecionadas.<sup>391</sup> (*sic*)

Esse projeto “traz uma educação jurídica aplicada nos núcleos em América Latina, elaborando metodologias próprias, as chamadas metodologias ativas, bem como competências para a formação jurídica dos futuros profissionais em Direito”.<sup>392</sup> Assim, o Projeto *Alfa Tuning* América Latina pretende alcançar os seguintes resultados:

- um documento final que contenha a identificação de competências genéricas para as titulações universitárias na América Latina, e de competências específicas das áreas temáticas.
- um diagnóstico geral da educação superior na América Latina das áreas previstas no projeto com relação a: duração das titulações, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de ensino e aprendizado.
- quatro documentos de trabalho para discussão, reflexão e debate dos participantes do projeto para as 4 reuniões previstas.
- redes temáticas de universidades europeias e latino-americanas trabalhando ativamente.

<sup>390</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana, p. 1-21., 29 abr. 2017. p. 14-15. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/2017/04/29/professora-loussia-felix-unb-discute-projeto-pedagogico-e-educacao-juridica/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>391</sup> TUNING América Latina. *Objetivos*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>392</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019a, p. 39.

- foros de discussão e debate da realidade da educação superior na América Latina.<sup>393</sup>

O projeto possui 4 (quatro) grandes linhas de trabalho, quais sejam: 1) Competências (genéricas e específicas); 2) Enfoques de ensino, aprendizado e avaliação; 3) Créditos acadêmicos; e 4) Qualidade dos programas.<sup>394</sup> *Vide* cada linha:

#### Linha 1 – Competências (genéricas e específicas)

Com relação às competências genéricas, trata-se de identificar atributos compartilhados que pudessem ser gerados em qualquer titulação e que são considerados importantes pela sociedade. Existem certos atributos como a capacidade de aprender, a capacidade de análise e síntese, etc., que são comuns a todas ou quase todas as titulações.

Além de analisar as competências genéricas, serão trabalhadas aquelas competências que se relacionam com cada área temática. Essas competências são cruciais para qualquer titulação porque estão especificamente relacionadas com o conhecimento concreto de uma área temática. São conhecidas também como destrezas e competências relacionadas com as disciplinas acadêmicas e são as que conferem identidade e consistência a qualquer programa.

#### Linha 2 - Enfoques de ensino, aprendizado e avaliação

É trabalhada em profundidade a tradução das competências tanto genéricas como específicas em atividades dentro do processo de ensino, aprendizado e avaliação. Para isso será preparada uma série de materiais que permitam visualizar quais serão os métodos de ensino, aprendizado e avaliação mais eficazes para o logro dos resultados do aprendizado e as competências identificadas. Cada estudante deve experimentar uma variedade de enfoques e ter acesso a diferentes contextos de aprendizado, qualquer que seja a sua área de estudo.

#### Linha 3 – Créditos acadêmicos

Nesta linha será levada adiante uma intensa reflexão acerca da vinculação das competências com o trabalho do estudante, a sua medida e conexão com o tempo calculado em créditos acadêmicos.

#### Linha 4 – Qualidade dos programas

A presente linha assume que a qualidade é uma parte integrante do desenho do currículo baseado em competências, o que resulta fundamental para ser articulada com as outras linhas expostas. Se um grupo de acadêmicos deseja elaborar um

<sup>393</sup> TUNING América Latina. *Resultados*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=200>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>394</sup> TUNING América Latina. *Linhas de Trabalho*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=201>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

programa de estudos ou redefini-lo, necessita um conjunto de elementos para oferecer qualidade a esses programas e titulações.<sup>395</sup>

O principal destaque do Projeto *Alfa Tuning* América Latina é ser uma proposta teórica e metodológica que possui foco no(a) estudante e no processo pedagógico.<sup>396</sup> A metodologia proposta pelo Projeto *Alfa Tuning* América Latina está em consonância com as novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, no caso, a Resolução CNE/CES nº 5/2018. Essa resolução pretende conceder aos(as) estudantes dos cursos de graduação em Direito uma formação de caráter geral, uma formação técnico-jurídica e uma formação prático-profissional, sugerindo uma reformulação da educação jurídica que, por sua análise, se mostra compatível com os preceitos do Projeto *Alfa Tuning* América Latina, o qual propõe uma educação baseada em competências.<sup>397</sup> Por esta metodologia proposta, o(a) estudante de Direito passa a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, figurando no centro do conhecimento, não sendo apenas um(a) mero(a) receptor(a) e reprodutor(a) de conteúdo, como acontece na educação jurídica com cunho formalista.<sup>398</sup>

Nesse sentido, “a simples reflexão em torno das competências a serem obtidas no processo de formação constitui, para a área, uma mudança significativa de paradigma, que desloca o centro deste processo para a figura do estudante de Direito”,<sup>399</sup> o qual era “historicamente um sujeito passivo destinado a memorizar leis e códigos a serem aplicados ao chamado caso concreto”<sup>400</sup>.

Desse modo,

A ênfase dos processos educacionais desloca-se do campo tradicional e estrito de atuação, capacidade e dedicação docentes para a adoção de metodologias capazes de acolher, motivar, preparar e formar em seu campo específico o estudante de nível superior. Propõe-se, assim, a superação de um modelo baseado no docente como sujeito principal do processo de formação. Focaliza-se o estudante como sujeito ativo do processo e seu principal ator.<sup>401</sup>

<sup>395</sup> TUNING América Latina. *Linhas de Trabalho*, 20--?

<sup>396</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em direito - perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. *Boletim Educação Jurídica*, v. 2, n. 2, p. 1-9, abr./jun., 2008.

<sup>397</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019a. p. 40.

<sup>398</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>399</sup> FELIX, 2017, p. 20.

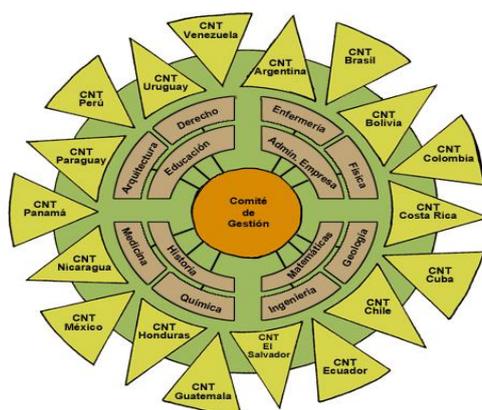
<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>401</sup> FELIX, 2008, p. 6.

Isto porque na América Latina há um predomínio do modelo formalista de ensino jurídico e de concepção do direito, que tem na legislação e no conjunto de normas piramidalmente escalonado por Hans Kelsen e mecanicamente aplicável, como sendo o fio condutor do Direito. Esse Direito formal, portanto, não leva em consideração conjeturas sobre sua moralidade, posto que é proveniente do ensino jurídico tradicional ensinado nas faculdades por meio de exposição teórica do conteúdo legal<sup>402</sup>, limitando o campo de visão do(a)s estudantes e tornando-o(a)s futuro(a)s profissionais com sérios comprometimentos em termos de educação para os direitos humanos e quanto às competências e habilidades no âmbito de sua atuação.

Para mudar essa realidade, o Projeto *Alfa Tuning* América Latina conta com uma estrutura<sup>403</sup> organizacional que possui a colaboração de 62 (sessenta e duas) universidades latinoamericanas, 18 (dezoito) centros nacionais *Tuning*<sup>404</sup> e 1 (um) comitê de gestão.<sup>405</sup>

Figura 1 - Estrutura do Projeto Alfa Tuning América Latina



Fonte: *Tuning* América Latina, 20--?

<sup>402</sup> BONILLA MALDONADO, 2012, p. 106.

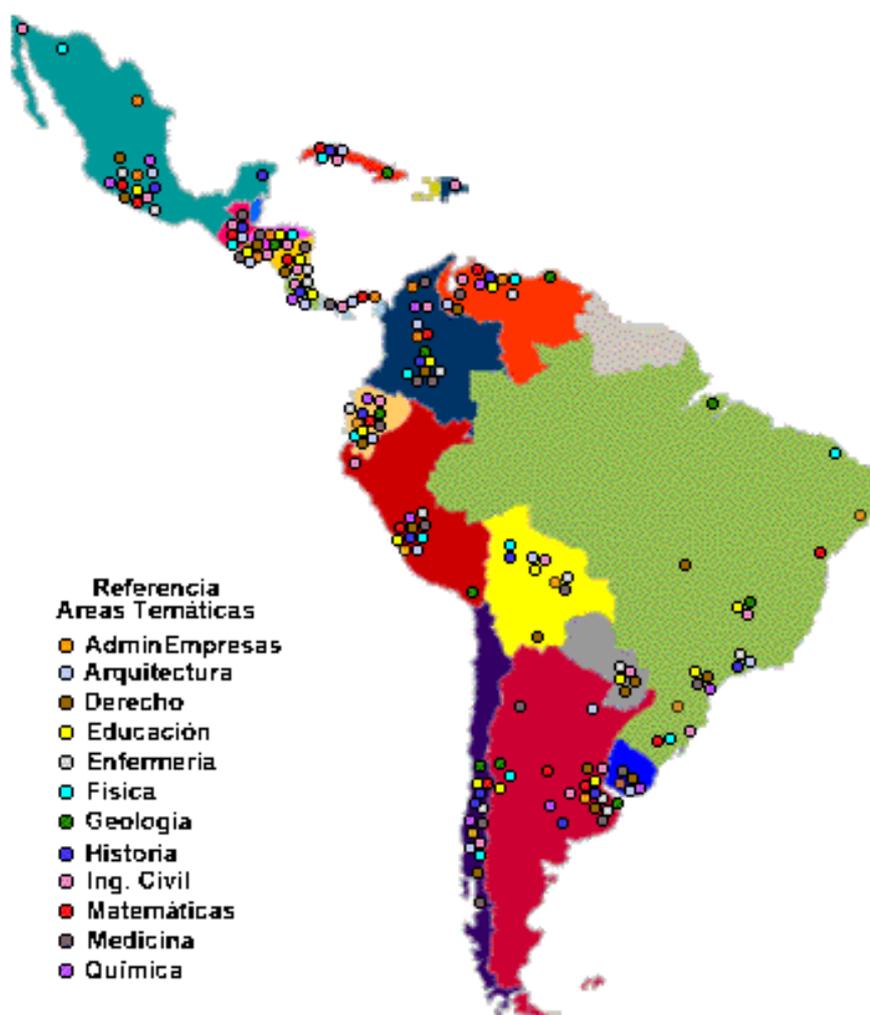
<sup>403</sup> TUNING América Latina. *Estrutura*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=174&Itemid=202>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>404</sup> Os centros nacionais Tuning ficam localizados nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela e possuem o objetivo de oferecer participação às universidades que não podem estar diretamente envolvidas no projeto. TUNING América Latina. *Centros Nacionais Tuning*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=176&Itemid=204>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>405</sup> Segundo o Projeto, “a Comissão de Gestão tem como principal responsabilidade a execução das tarefas específicas de organização e desenvolvimento do projeto.” No Brasil, é coordenadora da área do Direito a professora doutora Loussia Penha Musse Felix. Mais informações podem ser obtidas no sítio eletrônico do Projeto Tuning. TUNING América Latina. *Comitê de Gestão*, 20--?. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=178&Itemid=206>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Participam do Projeto *Alfa Tuning* América Latina, os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, como se verifica do mapa a seguir:

Figura 2 - Mapa dos países participantes do Projeto *Alfa Tuning* América Latina



Fonte: Tuning América Latina, 20--?

Esse projeto possui como objeto de estudo a formação de competências no(a)s estudantes dos cursos de nível superior – graduação, e “surge em um contexto de intensa

reflexão sobre a educação superior, inclusive no âmbito internacional”<sup>406</sup>, e concentra em seu escopo de estudo doze áreas temáticas, dentre elas, o Direito, vejamos: Administração de Empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Matemáticas, Medicina e Química. Essas áreas trabalham em busca de pontos de referência comuns para a educação como um todo, elencando competências que devem ser alcançadas pelos estudantes dos cursos superiores de graduação na América Latina.<sup>407</sup> “No caso, a proposta *tuning* para América Latina trata-se de uma ideia intercontinental que tem se nutrido dos aportes de acadêmicos tanto europeus como latino-americanos na busca de consensos para a melhoria da educação superior”.<sup>408</sup>

Nesse sentido, o projeto Alfa *Tuning* América Latina, promoveu, entre os dias 16 e 19 de março de 2005, um encontro nominado I Reunião Geral de Buenos Aires, que tinha como objetivo definir as competências necessárias aos estudantes de curso superior de graduação e não apenas endossar aquelas propostas pelo sistema europeu de ensino. Nessa reunião, foram definidas competências genéricas para os estudantes da América Latina, que são aplicáveis a quaisquer cursos superiores. As competências genéricas definidas foram as seguintes:<sup>409</sup>

1. Capacidade de abstração, análise e síntese.
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3. Capacidade para organizar e planificar o tempo.
4. Conhecimento sobre a área de estudos e a profissão.
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6. Capacidade de comunicação oral e escrita.
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
8. Habilidade no uso das tecnologias da informação e da comunicação.
9. Capacidade de pesquisar.
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
11. Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas.
12. Capacidade crítica e autocrítica.
13. Capacidade para agir em novas situações.
14. Capacidade criativa.
15. Capacidade para identificar, colocar e resolver problemas.
16. Capacidade para tomar decisões.
17. Capacidade de trabalho em equipe.

<sup>406</sup> LIMA, Jhêssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de. Análise de conteúdo de disciplina jurídica que visa a aprendizagem por competências. In: BRITO, Renato de Oliveira; BESSA, Sandra Mara Souza; SACRAMENTO, Mércia Helena (Orgs.). *Anais do Congresso Internacional: Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências*. Brasília: UCB, 2019. p. 55.

<sup>407</sup> LIMA, Jhêssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. Estudo de caso sobre a relação entre as metodologias ativas aplicadas às clínicas jurídicas e o projeto alfa tuning. In: SILVA, Adriano Rosa da *et al.* (Coord.s). *Teoria e empiria dos direitos humanos*. Grupo Multifoco: Rio de Janeiro, 2019b. p. 383.

<sup>408</sup> LIMA, Jhêssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. Estudo de caso sobre a relação entre as metodologias ativas aplicadas às clínicas jurídicas e o projeto *alfa tuning*. In: SILVA, Adriano Rosa da *et al.* (Orgs.) *Teoria e Empiria dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2019. p. 383.

<sup>409</sup> FELIX, 2017, p. 14-15.

18. Habilidades interpessoais.
19. Capacidade de motivar e direcionar a metas comuns.
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
21. Compromisso com seu meio sócio-cultural.
22. Valoração e respeito pela diversidade e pelo multiculturalismo.
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
25. Capacidade para formular e realizar gestões de projetos.
26. Compromisso ético.
27. Compromisso com a qualidade.<sup>410</sup>

A partir das 27 (vinte e sete) competências genéricas originais definidas na primeira fase do projeto *tuning*, produziu-se uma síntese com 15 (quinze) competências genéricas que devem ser propiciadas a todos os estudantes que cursam a educação superior, em qualquer área do conhecimento.<sup>411</sup> São elas:

1. Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
4. Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
5. Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
7. Capacidade crítica e de autocrítica.
8. Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
9. Capacidade de tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Habilidades interpessoais.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade.<sup>412</sup>

O projeto *Alfa Tuning América Latina*, como se verifica, tem relação com uma pedagogia de competências, e surge em um contexto de intensa reflexão internacional sobre a educação superior.<sup>413</sup> É válido destacar que, quanto ao grupo de trabalho jurídico, que é composto por dezoito universidades, selecionadas pelos seus países de origem sob a coordenação do seu centro nacional de *tuning*, a professora Loussia Felix, da UnB, coordenou o grupo de Direito do projeto *Alfa Tuning América Latina*, em sua primeira fase.

---

<sup>410</sup> FELIX, 2017, p. 14-15.

<sup>411</sup> FELIX, 2014.

<sup>412</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>413</sup> Sobre pedagogia por competências, recomenda-se a leitura de: AZEVEDO, André Felipe Gomma de. *Pedagogia de competências como paradigma do processo formativo em negociação*: uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Basília. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

### São competências específicas em Direito:

1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
7. Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.
10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
11. Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
12. Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.<sup>414</sup>

Essas competências específicas seguiram a mesma metodologia que foi utilizada para a elaboração das competências genéricas, ou seja, surgiram após intenso trabalho desenvolvido junto aos projetos nacionais desenvolvidos por cada universidade participante.<sup>415</sup>

O objetivo na definição dessas competências específicas em Direito, é que o(a)s discentes dos cursos de graduação em Direito adquiram as citadas competências, estando aptos a exercer suas futuras profissões jurídicas. Para alcançar tal intento, metodologias ativas devem ser empregadas.<sup>416</sup> Isto porque “As aulas ministradas no modelo tradicional não são capazes de formar bacharéis em direito com as competências que se espera deste profissional.”<sup>417</sup> E, ainda que este(a)s estudantes cumpram com o estágio curricular supervisionado obrigatório e com a atividade exercida no Núcleo de Prática Jurídica de sua universidade, os quais visam a aplicação da teoria do Direito na prática, continuam reproduzindo uma concepção que se afasta das inúmeras possibilidades de aplicação do

<sup>414</sup> *Ibid.*, p. 31-33.

<sup>415</sup> TUNING América Latina. *Competências específicas*, 20--?. Disponível em: <[http://www.tuningal.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=213&Itemid=224](http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=213&Itemid=224)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

<sup>416</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019b, p. 388.

<sup>417</sup> *Ibid.*, p. 388.

Direito e de atuação jurídica.<sup>418</sup> Oliveira, em sua concepção de currículo baseado em competências, organiza uma lista de razões favoráveis a esse modelo de educação jurídica:

#### **RAZÕES FAVORÁVEIS À EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS**

1ª) A incapacidade de qualquer currículo tratar de todos os conteúdos acadêmicos das disciplinas, a justificar a seleção básica de conteúdos científicos mínimos considerados essenciais (*core curriculum*), abrindo espaço para que as atividades de ensino-aprendizagem envolvam as trajetórias e saberes prévios dos alunos e temas transversais que trazem problemas sociais e do cotidiano, voltados à aprendizagem significativa.

2ª) A porosidade e potencialidade das competências para viabilizar ações e projetos interdisciplinares, voltando-se para resolução de problemas, trabalhos cooperativos com outras áreas, pesquisadores e profissionais.

3ª) Capacidade de reunir contribuições de várias linhas teóricas da aprendizagem (cognitivista, behaviorista e humanista) ante as diversas competências que agregam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

4ª) Compatibilidade das competências com o aproveitamento de elementos parciais de várias teorias de currículo, desde aspectos positivos da eficiência técnica, do progressivismo, da visão escolanovista, da racionalidade tylerina até contributos das abordagens críticas e pós-críticas (função socializadora da escolarização, preparo de mão-de-obra qualificada, emancipação, redução das desigualdades econômicas, produção cultural hegemônica e contra hegemônica, resistências, reconhecimento de disputas político-ideológicas e de relações de poder nas práticas educacionais).

6ª) Investe no aluno, como sujeito central da aprendizagem, valorizando sua história de vida, como elemento do planejamento docente, com quem partilha as responsabilidades pelos resultados educacionais.

7ª) Admite as ambivalências no sentido de permitir que o desenvolvimento e desempenho nas competências possa ser útil a interesses de grupos ideologicamente diversos, respeitando os pluralismos.<sup>419</sup>

Por sua vez, é importante ter em mente que as “competências podem se tornar um instrumental útil para romper com a falsa presunção de que, a partir da exposição a um mesmo currículo, (...) todos os estudantes estariam aptos ao mesmo desempenho na esfera profissional.”<sup>420</sup> É preciso que o docente analise as dificuldades de cada discente e estructure o plano de ensino articulando teoria e prática, e levando em consideração as especificidades da realidade social, econômica, regional, global e subjetiva dos atores do processo ensino-aprendizagem. O Projeto *Alfa Tuning* América Latina possui como estrutura metodológica, todas essas especificidades. Ver quadro 3:

<sup>418</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019b, p. 388.

<sup>419</sup> OLIVEIRA, 2019, p. 253-254.

<sup>420</sup> FELIX, 2008, p. 2.

<sup>421</sup> Ainda segundo Felix, “Sem uma interlocução fundamentada, em que as instituições de ensino percebam as novas demandas técnicas e de base conceitual a serem atendidas quando da fase de inserção profissional de seus estudantes, os avanços ou serão muito lentos ou mesmo inexistentes”. *Ibid.*, p. 2.

Quadro 3 - Resumo da estrutura metodológica do Projeto *Alfa Tuning* América Latina

Eixos	Linhas de ação
1. Elaboração do perfil do curso/diploma	1. Considerar as demandas econômicas e sociais, regionais e globais 2. Formular um meta-perfil de cada área temática a partir de competências gerais e específicas 3. Refletir sobre as tendências futuras da profissão e da sociedade 4. Ponderar sobre a missão específica da universidade.
2. Redesenho dos programas de ensino	1. Elaboração do Crédito Latino-Americano de Referência (Clar) – unidade de valor que meça a quantidade de trabalho, em horas, necessárias para alcançar os resultados da aprendizagem e a aprovação no ano letivo 2. Processo de aprendizagem, ensino e avaliação por competências 3. Projetos integradores.
3. Trajetória de quem aprende	1. Sistema de aprendizado centrado no estudante – a medição do Clar deve estar centralizada também no trabalho do aluno e não apenas no do professor.

Fonte: Puziol e Barreyro (2018) a partir de Beneitone *et al.* (2007).<sup>422</sup>

Para que os objetivos do Projeto *Alfa Tuning* América Latina sejam alcançados, é preciso o desenvolvimento de metodologias ativas, ao que o ensino jurídico no modelo clínico seria uma das formas para a construção do novo e desejado perfil do(a) estudante de direito. Trata-se de “uma realidade que exige transformações na mentalidade do jurista.”<sup>423</sup>, sendo um desafio constante esse rompimento com o modelo tradicional de ensino jurídico.

<sup>422</sup> PUZIOUL, Jeinni Kelly Pereira; BARRYERO, Gladys Beatriz. Projeto *alfa tuning* América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, p. 1-12, 2018. p. 3.

<sup>423</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019a, p. 51.

### 3.3 METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO PERFIL DO ESTUDANTE DE DIREITO

As metodologias ativas são um processo de aprendizagem que objetivam a formação de futuros profissionais com aptidões para a resolução de problemas complexos e que possuem como característica principal a colocação do(a) estudante como principal agente do processo ensino-aprendizagem. Nessa linha, pode-se afirmar que as metodologias ativas têm como fundamento o aperfeiçoamento dos modos de aprender, fazendo uso da problematização e de experiências reais ou simuladas como estratégias de ensino-aprendizagem. Com isto, o(a) estudante desenvolve seu raciocínio crítico, além de habilidades e competências para a resolução de problemas reais, além de ser estimulado(a) a trabalhar tanto em equipe como a desenvolver pesquisas de cunho individual.<sup>424</sup>

Dessa forma, pode-se dizer que “as metodologias ativas são indispensáveis por focarem no desenvolvimento de competências, descortinando habilidades, atitudes, saberes e conhecimento nas construções feitas em ensino/pesquisa/extensão, tramando teoria e prática”.<sup>425</sup> Especialmente quando da Pandemia de Covid-19, o uso das metodologias ativas se mostrou fundamental para a continuidade do processo ensino-aprendizagem na nova realidade educacional: o ensino remoto.

As próprias normas da regulação do ensino jurídico no Brasil preveem que os currículos universitários façam uso das metodologias ativas, posto que a pessoa adulta não pode mais ser vista como uma folha de papel em branco a ser preenchida por meio da transferência de conhecimento e saberes por parte do(a) professor(a), não devendo deste(a) ser dependente, mas sim deve traçar o seu próprio caminho de aprendizado, como ente autônomo, característica denominada por Knowles de “*Self-concept*”.<sup>426</sup>

Isso porque, no âmbito universitário, o conceito de ensino para adultos (andragogia), deve ser melhor trabalhado, visto que é, em regra, o principal público alvo. Esta expressão andragogia tornou-se conhecida a partir do trabalho de Knowles em sua obra “*The Adult Learner: A Neglected Species*”, embora tenha sido cunhada em época anterior.<sup>427</sup>

---

<sup>424</sup> OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan de. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. *Evidência*, Araxá, v. 12, n. 12, p. 59-77, 2016.

<sup>425</sup> OLIVEIRA, 2019, p. 152.

<sup>426</sup> LIMA, Stephane Hilda Barbosa. Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP). 2018. 173f. Dissertação (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. p. 62.

<sup>427</sup> LIMA, 2018, p. 61.

Em sua obra, Knowles descreve em detalhe as teorias emergentes sobre a aprendizagem de adultos com base em suas características únicas enquanto aprendizes, relatando práticas educacionais diferenciadas e demonstrando a experiência de formadore(a)s e educadore(a)s, de modo a demonstrar que as pessoas adultas devem ser tratadas diferentemente da maneira como tradicionalmente crianças e jovens são tratados na escola.<sup>428</sup>

O(a)s adulto(a)s, por possuírem uma carga de conhecimento aprendida ao longo dos anos de formação acadêmica, possuem necessidades diferentes das crianças, razão pela qual nesse modelo educacional mais ativo, o(a) docente deixa a figura de mestre para a figura de um(a) facilitador(a) da aprendizagem, que deve ser construída em conjunto com o(a)s discentes.<sup>429</sup>

O modelo andragógico, em contraste com os modelos de conteúdo empregados pela maioria dos educadores tradicionais, é um modelo de processo. A diferença é essa: na educação tradicional, o(a) docente decide antecipadamente qual conhecimento ou habilidade precisa ser transmitido, organiza esse corpo de conteúdo em unidades lógicas, seleciona os meios mais eficazes para a transmissão deste conteúdo e depois desenvolve um plano para apresentar essas unidades de conteúdo por meio de uma sequência lógica. Já o(a) docente andragógico(a) (facilitador(a) prepara previamente um conjunto de procedimentos para envolver o(a)s discentes em um processo que envolva os seguintes elementos: 1) estabelecimento de um clima propício ao aprendizado; 2) criar um mecanismo para planejamento mútuo; 3) diagnosticar as necessidades de aprendizagem; 4) formular objetivos do programa (conteúdo) que satisfarão as necessidades de aprendizagem; 5) projetar um padrão de experiências de aprendizado; 6) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 7) avaliar os resultados da aprendizagem e diagnosticar as necessidades de aprendizagem.<sup>430</sup>

Quadro 4 - Comparativo entre o modo como o docente atua no modelo tradicional de educação e no modelo andragógico

<b>Modelo Tradicional ou Modelo de Conteúdo</b>	<b>Modelo Andragógico ou Modelo de Processo</b>
1) decide antecipadamente qual conhecimento ou habilidade precisa ser transmitido; 2) organiza o conteúdo em unidades lógicas;	1) estabelecimento de um clima propício ao aprendizado; 2) cria um mecanismo para planejamento mútuo;

<sup>428</sup> KNOWLES, Malcolm. *The Adult Learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development, Madison, Wis., Apr. 1973.

<sup>429</sup> LIMA, 2018, p. 61.

<sup>430</sup> KNOWLES, *op. cit.*, p. 102.

<p>3) seleciona os meios mais eficazes para a transmissão do conteúdo; 4) desenvolve um plano para apresentar as unidades de conteúdo por meio de uma sequência lógica.</p>	<p>3) diagnostica as necessidades de aprendizagem; 4) formula objetivos do programa (conteúdo) que satisfarão as necessidades de aprendizagem; 5) projeta um padrão de experiências de aprendizado; 6) conduz as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 7) avalia os resultados da aprendizagem e diagnosticar as necessidades de aprendizagem.</p>
---	---

Fonte: Pesquisadora com base em Knowles (1973, p. 102).

A diferença que se verifica do quadro 4, não é que um modelo lida com conteúdo e outro não. A diferença é que o modelo de conteúdo se preocupa com a transmissão de informações, enquanto que o modelo de processo está relacionado ao fornecimento de procedimentos e recursos para ajudar o(a)s discentes a adquirir informações e habilidades.<sup>431</sup> Assim, a teoria andragógica de Knowles é baseada em quatro suposições diferentes das da pedagogia: 1) mudanças no autoconceito; 2) o papel da experiência; 3) prontidão para aprender; e 4) orientação para a aprendizagem.<sup>432</sup>

No caso, a pessoa adulta está disposta a aprender, devendo compreender como aquele conhecimento irá lhe auxiliar a desempenhar melhor seu papel na sociedade. O(a) adulto(a) também tende a enxergar mais a potencialidade de aplicação prática do conhecimento, possuindo motivação para aprender, independente de pressão exterior.<sup>433</sup>

A adoção de um único método, como o expositivo, e a avaliação somente por meio de testes não parece mais ser sustentável. É necessária uma variedade de métodos para proporcionar uma melhor formação, uma vez que o(a)s discentes possuem características diversas, ao passo que cada um(a) pode retirar o que considerar mais proveitoso ao desenvolvimento de suas habilidades e competências.

O ensino tradicional no âmbito das universidades não é um problema exclusivo do Brasil. Nos países de *common law*, que tem por tradição um ensino baseado em estudos de caso, também há a crítica ao modelo de ensino por meio de exposição de conteúdos.<sup>434</sup> Assim, são necessárias metodologias ativas no Direito de modo a garantir uma formação jurídica comprometida com o corpo discente e os anseios da sociedade.

<sup>431</sup> KNOWLES, 1973, p. 102-103.

<sup>432</sup> Tradução nossa. Original: “1) changes in self-concept; 2) the role of experience; 3) readiness to learn; and 4) orientation to learning.” *Ibid.*, p. 1.

<sup>433</sup> KNOWLES, 1973 e SMITH, 2002 *apud* LIMA, 2018, p. 62.

<sup>434</sup> LIMA, 2018, p. 63.

### 3.3.1 Aplicabilidade das metodologias ativas

As clínicas jurídicas são uma proposta de inserção de metodologias ativas nos cursos de graduação em Direito, de modo que tanto docentes como discentes possam rever os seus papéis no processo ensino-aprendizagem. No uso das metodologias ativas em direito, a universidade deve fugir do ensino tradicional e abandonar o conhecimento codificado, elaborando e executando um currículo democrático e humanizado.<sup>435</sup>

Ao dissertarmos sobre currículo, asseveramos que sua construção deve ser solidificada em um currículo democrático, que vise à humanização de todos, de forma ponderada, ordenada, a partir da cultura de seus protagonistas. É efetivando o princípio da diversidade cultural que se reflete sobre currículo, ou seja, através da diversidade, das diferenças regionais, das desigualdades e da valorização de conhecimentos diversificados. (...) Educar é, pois, uma prática de relação intensa entre professor e aluno, sendo que o professor, também, é um aprendiz.<sup>436</sup>

O(A) docente possui um papel fundamental para a difusão das metodologias ativas e ambos, professor(a) e aluno(a), reinventam-se quando compreendem seu papel no processo de ensinar-aprender.

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.<sup>437</sup>

Na mesma linha de Paulo Freire, Anísio Teixeira, ao visar uma educação emancipadora, e Darcy Ribeiro, ao realizar profundas reformas universitárias, antecipam o contexto atual de valorização das metodologias ativas de aprendizagem para a construção do novo perfil do(a) estudante. No campo do direito, especificamente, há uma certa resistência do(a)s docentes em fazerem uso das metodologias ativas, uma vez que foram educado(a)s pelo modelo de formação jurídica tradicional, sendo natural perpetuar esse sistema de simples exposição de conteúdo doutrinário e legal. Para a solução deste impasse,

(...) propõe-se a criação de espaços de formação continuada para os professores como uma possibilidade de mudança na atuação docente e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

---

<sup>435</sup> OLIVEIRA, 2016.

<sup>436</sup> *Ibid.*, p. 65-66.

<sup>437</sup> FREIRE, 1996, p. 25.

A realização de oficinas pedagógicas, oferecidas pela coordenação pedagógica da instituição, consistiria em uma dentre as ações de capacitação para a formação continuada de seu corpo docente. Elas seriam destinadas à discussão e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de Direito, constituindo-se, como espaço fundamental de reflexão e ação do fazer docente.

Nas oficinas, os professores teriam a oportunidade de refletir individual e coletivamente sobre suas práticas e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Nas oficinas, também, as experiências poderiam ser compartilhadas, instigando o repensar sobre novas estratégias que levem em consideração os objetivos da aprendizagem propostos.

Revisitar os planos de curso, repensar a avaliação, rever as atividades desenvolvidas, refletir sobre novas possibilidades de ensinar e aprender são ações que podem ser motivadas pelas oficinas e contribuir para a mobilização do professor em direção à transformação do seu fazer docente.<sup>438</sup>

Repensar o modelo de ensino jurídico exige muito de todo(a)s o(a)s agentes envolvido(a)s nesse processo, e a educação baseada em metodologias ativas não é algo que possa ser concretizado de forma célere. São necessários intensos debates, planejamentos, reflexões, interações, pesquisas, propostas, ou seja, uma rede de cooperação que oportunize mudanças significativas no modo de pensar e de agir do(a)s atuais e futuro(a)s operadore(a)s do direito.

### 3.3.2 Tipos de metodologias ativas

Muitos são os tipos de metodologias ativas que podem ser aplicadas ao Direito. Um dos métodos mais lembrados quando o assunto é metodologias ativas é o diálogo socrático, o qual se inspira na estratégia pedagógica do filósofo grego, Sócrates (século V a.C.). Sócrates respondia aos questionamentos dos seus discípulos com novas perguntas que os instigavam a novas reflexões, exigindo destes uma postura ativa na busca pelo conhecimento.<sup>439</sup> O objetivo central desse modelo é aprimorar a consciência e o entendimento desse estudante sobre “seu repertório de construções argumentativas e de formulações conceituais, o modo como articula, por exemplo, o concreto e o abstrato, o particular e o universal, o gênero e a espécie, a forma como entende uma condição e estrutura uma hipótese.”<sup>440</sup> Ou seja, permitir meios para a construção autônoma do pensamento.

É importante também mencionar é o método do caso. Esse tipo de metodologia requer uma postura ativa do(a)s estudantes quando da análise de decisões e casos judiciais. Essa

<sup>438</sup> GHIRARDI, José Garcez. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016. p. 392.

<sup>439</sup> GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. p. 54.

<sup>440</sup> *Ibid.*, p. 56.

metodologia foi aplicada de forma pioneira por Christopher Langdell no curso de Direito de Harvard ao final do século XIX, visando a análise e reflexão crítica dos casos concretos.<sup>441</sup>

Veja-se, como exemplo, alguns questionamentos que podem ser formulados quando da utilização do método do caso:

(...) as normas aplicadas são cabíveis, consistentes com o funcionamento geral do sistema dentro do qual se inserem? As etapas e os instrumentos processuais utilizados são pertinentes e eficientes? São os mais adequados para dar conta desse caso específico? Haveria outras linhas de enquadramento capazes de produzir soluções juridicamente mais sólidas ou mais eficazes?<sup>442</sup>

Um outro tipo de método muito utilizado é o *role-play*, em que cada estudante irá adotar um papel ou um ponto de vista, seja elaborando uma petição, seja preparando-se para uma audiência, desenvolvendo estratégias para aplicar na prática o conhecimento teórico, realizando reflexões sofisticadas sobre as escolhas feitas, sobre as estratégias traçadas, limites e consequências de sua atuação.<sup>443</sup>

Importante mencionar, todavia, que o método *role-play* não se confunde com o método da simulação, embora em um primeiro olhar sejam parecidos. O objetivo pedagógico da simulação “é menos o de avaliar a consistência interna de tal estratégia e mais o de desenvolver a capacidade de adequá-la segundo as exigências que emergem de seu confronto com interesses e estratégias contrárias.”<sup>444</sup> Esse método, frequentemente utilizado em sala de aula, visa desenvolver no(a)s estudantes a capacidade de ativar o conhecimento teórico adquirido, fazendo com que estes sejam submetidos a elementos de imprevisibilidade.<sup>445</sup>

Um outro método muito difundido é o método baseado em problemas (o *problem-based method*) ou também conhecido como aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning – PBL*) de tradição anglo-americana e que “propõe que os alunos sejam desafiados com um problema concreto, complexo, cujas possíveis soluções determinam impactos diversos para as partes envolvidas”.<sup>446</sup>

À semelhança do que ocorre no *role-play* e na *simulação*, o professor geralmente solicita que os alunos enfrentem o problema a partir de um ponto de vista específico. Esse ponto de vista pode ser o do próprio aluno – qual solução ele acredita, pessoalmente e como profissional, ser a mais adequada para esse imbróglio? Pode ser, também, um ponto de vista sugerido pelo professor: qual a solução factível mais

<sup>441</sup> GHIRARDI, 2012, p. 57.

<sup>442</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>443</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>444</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>445</sup> *Ibid.*

<sup>446</sup> *Ibid.*

adequada para os exportadores de suco de laranja? Diferentemente do que ocorre nos dois métodos anteriores, entretanto, o PBL não direciona ou circunscribe as soluções possíveis ao âmbito jurídico ou judicial. Ele apresenta aos alunos um conjunto amplo de informações e um rol definido de interesses afetados e demanda que se engendre uma solução factível – isto é, aceitável por todos os envolvidos e realizável na prática – seja por meios jurídicos, seja por meios extrajurídicos.<sup>447</sup>

Um exemplo de esquema da aplicação do *problem-based method*, utilizado na *Harvard Medical School*, pode ser visto no esquema a seguir:

Fase 1:

- Identificação do(s) problema(s)
- Formulação de Hipóteses
- Solicitação de Dados Adicionais
- Identificação de Temas de Aprendizado
- Elaboração do Cronograma de Aprendizado Estudo Independente

Fase 2:

- Retorno ao Problema
- Crítica e Aplicação das Novas Informações
- Solicitação de Dados Adicionais
- Redefinição do Problema
- Reformulação de Hipóteses
- Identificação de novos Temas de Aprendizado
- Anotação das Fontes

Fase 3:

- Retorno ao Processo
- Síntese do Aprendizado
- Avaliação.<sup>448</sup>

Esse modelo objetiva que o(a) aluno(a) seja capaz de trazer diálogo entre a lógica jurídica com as lógicas concomitantes das demais áreas do saber<sup>449</sup>, e exige mudanças na forma de avaliação do(a)s estudantes, bem como adaptações ao modelo de ensino jurídico, além de reformulação dos papéis de professor(a) e aluno(a).

A aprendizagem baseada em problemas é ideal para aprendizagem centrada no aluno e individualizada. Pode ser usado, entretanto, na aprendizagem centrada no professor. O professor pode especificar o problema a ser usado, as áreas de estudo e os recursos ou assuntos a serem estudados relevantes para o problema. Isso irá desenvolver as habilidades de resolução de problemas dos alunos e envolvê-los na aquisição ativa de conhecimento, mas eles não são desafiados a aprender por si próprios. O termo aprendizagem baseada em problemas, conforme usado aqui, também implica aprendizagem centrada no aluno.<sup>450</sup>

<sup>447</sup> GHIRARDI, 2012, p. 61.

<sup>448</sup> WETZEL, M.S. An update on problem-based learning at Harvard Medical School. *Ann Com Orient Educ* 7: 237-247, 1994.

<sup>449</sup> *Ibid.*

<sup>450</sup> Tradução nossa do texto original: Problem-based learning is ideally suited for student-centered and individualized learning. It can be used, however, in teacher-centered learning. The teacher can specify the

A aprendizagem baseada em problemas requer diferentes tipos de ferramentas para avaliar as competências e habilidades do(a)s estudantes para aplicar o conhecimento teórico na compreensão e/ou resolução de casos concretos.<sup>451</sup> São inúmeros os tipos de metodologias ativas existentes e que podem ser aplicados ao campo do direito visando uma formação acadêmica comprometida com o direito e com a sociedade. Essas metodologias ativas, por sua vez, guardam íntima relação com o Projeto *Alfa Tuning* América Latina.

### 3.4 A RELAÇÃO ENTRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

Sobre a relação entre as metodologias ativas e o Projeto *Alfa Tuning* América Latina, existe uma pesquisa realizada no ano de 2018, cujo intuito é tentar “responder a seguinte problemática jurídica: existe relação entre as metodologias ativas aplicadas pelas clínicas jurídicas e o projeto Alfa *tuning* América Latina?”. Para tanto, a hipótese que o(a)s autore(a)s da pesquisa suscitam é a seguinte: “que existe relação entre as metodologias ativas aplicadas pelas clínicas jurídicas e o projeto Alfa *tuning* América Latina”. E para convencimento, a pesquisa esboça três argumentos principais, quais sejam:

(...) primeiro, que o projeto alfa tuning América Latina é alcançado por meio do uso das metodologias ativas aplicadas as clínicas jurídicas; segundo, que estudo de caso constatou que existe disciplina exitosa que faz uso das metodologias ativas aplicadas as clínicas jurídicas para alcançar nos discentes competências genéricas e específicas de Direito elencadas no projeto alfa tuning América Latina; e, terceiro, que na análise de conteúdo de um plano de ensino que faz uso das metodologias ativas aplicadas as clínicas jurídicas para alcançar nos discentes competências genéricas e específicas de Direito elencadas no projeto alfa tuning América Latina, constatou-se a expressão pesquisa como a mais recorrente, bem como constatou-se como de maior relevo expressões que dialogam tanto com as metodologias ativas da clínicas jurídicas quanto com o projeto alfa tuning América Latina.<sup>452</sup>

Para tanto, a citada pesquisa contou com um estudo de caso sobre o plano de ensino e o processo de ensino-aprendizagem do(a)s estudantes de uma determinada disciplina do curso de graduação em Direito da Universidade de Brasília que fez uso das metodologias ativas,

---

problem to be used, the areas of study, and the resources or subjects to be studied relevant to the problem. This will develop students' problem-solving skills and involve them in the active acquisition of knowledge, but they are not challenged to learn for themselves. The term problem-based learning, as used here, implies student-centered learning as well. BARROWS, Howard S., TAMBLYM, Robyn M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing, 1980, p. 12.

<sup>451</sup> BARROWS; TAMBLYM, 1980.

<sup>452</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019b, p. 385.

realizando, ao final, uma análise de conteúdo e realizando o “o acompanhamento in loco do objeto pesquisado durante todo o semestre 2018.1, de modo a perceber as especificidades das metodologias ativas voltadas para a formação de competências, aplicadas na prática da sala de aula”.<sup>453</sup>

Procedida a análise do plano de ensino da disciplina pesquisada, o trabalho constatou, dentre as expressões mais recorrentes, a palavra “pesquisa”, considerada central no plano de ensino estudado, o que corrobora tanto com o Projeto *Alfa Tuning* América Latina quanto com o apregoado pelas clínicas jurídicas, as quais defendem a autonomia do(a) estudante e, conseqüentemente, a sua capacidade de realizar boas pesquisas e não de memorizar códigos e dispositivos legais,<sup>454</sup> como acontece no modelo de ensino jurídico tradicional.

O Projeto *Alfa Tuning* América Latina tem por base a educação por competências e, por sua vez, essas competências são adquiridas também em sala de aula, não apenas no espaço dos Núcleos de Prática Jurídica e Clínicas Jurídicas os atores do processo ensino-aprendizagem fazem uso das metodologias ativas. Como principais atividades desenvolvidas pelos profissionais do campo jurídico, podem ser elencadas as seguintes:

Quadro 5 - Perfil de funções profissionais a área jurídica

Perfil de Funções Profissionais na Área	
Funções	Código da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)
Juiz de direito	1113-25
Juiz auditor estadual - justiça militar	1113-40
Juiz auditor federal - justiça militar	1113-35
Promotor de justiça	2422-35
Advogado	2410-05
Advogado de empresa	2410-10
Advogado (direito público)	2410-20
Advogado (áreas especiais)	2410-30
Procurador de justiça	2412-15

<sup>453</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019b, p. 385.

<sup>454</sup> *Ibid.*, p. 395.

Procurador de justiça militar	2422-15
Defensor público	2424-05
Ministro do superior tribunal de justiça	1113-10
Ministro do supremo tribunal federal	1113-05
Ministro do superior tribunal militar	1113-15
Professor de direito do ensino superior	2347-30
Oficial de justiça	3514-25

Fonte: Autora com base na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), 2002 (2021)<sup>455</sup>

Todo(a)s esse(a)s profissionais carecem de uma formação acadêmica que o(a)s permita exercer seu ofício com maestria, responsabilidade, respeito aos direitos humanos e fundamentais, compreensão das diferenças sociais, regionais, econômicas, de raça, gênero e demais especificidades da vida humana em seu escopo individual e social. Para tanto, o futuro dos cursos de graduação em Direito está em jogo. É necessário o afastamento do modelo de ensino jurídico tradicional e a aproximação do modelo de aprendizagem por competências.

A utilização do Projeto *Alfa Tuning* América Latina como sendo um indicador de educação jurídica de qualidade pode ser uma alternativa para que cada estudante desenvolva durante o seu processo de formação acadêmica as competências que mais se adequam a sua realidade.

Por exemplo, um aluno pode ser competente e aprender a redigir uma petição inicial, operar cálculos matemáticos, se comunicar em língua estrangeira, entender a importância da biodiversidade de um ecossistema, dominar regras gramaticais, compreender a postura ética diante de conflitos, assimilar o valor de tradições culturais, sem que tais coisas impliquem num dever ou prescrição acerca da sua identificação, embora sua identidade seja um elemento que participa e deve ser considerado relevante na construção das competências. De certa forma, cada sujeito cultural forma ou desenvolve suas competências à sua maneira, podendo usar esse desempenho para fins tão variados quanto os interesses humanos permitam projetar.<sup>456</sup>

<sup>455</sup> Foram selecionadas algumas profissões jurídicas da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10 out. 2002.

<sup>456</sup> OLIVEIRA, 2019, p. 227.

Nessa árdua tarefa de melhoria do modelo de ensino jurídico, os escritórios de advocacia e demais instituições públicas e privadas podem ser parceiras na formação jurídica do(a)s estudantes de Direito. Citando como exemplo os escritórios de advocacia, estes são espaços privilegiados de auxílio à formação acadêmica, “uma vez que é nesse ambiente que o estudante põe em prática os métodos consensuais de resolução de conflitos e todas as técnicas da profissão de advogado”.<sup>457</sup>

Para exemplificar essa possibilidade de parceria, transcreve-se abaixo modelo de programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia que tem por base o Projeto *Alfa Tuning* América Latina, desenvolvido por equipe jurídica de determinada Sociedade de Advogados, com sede na cidade de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte:

Quadro 6 - Modelo de programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia

(TIMBRE E NOME DO ESCRITÓRIO DE ADVOCACIA)
PROGRAMA GERAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
<p>I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio: Estágio Supervisionado em Direito</li> <li>- Supervisor: (Nome Completo e número da OAB do(a) Advogado(a) Supervisor(a))</li> <li>- Currículo Lattes: (Link do Currículo Lattes do(a) Advogado(a) Supervisor(a))</li> <li>- Turno: (Matutino ou Vespertino)</li> <li>- Carga Horária Semanal: 30hs</li> <li>- Carga Horária Total: Até 120hs</li> <li>- Tempo médio previsto para atividades não presenciais do estágio: 30hs</li> </ul>
<p>II. EMENTA</p> <p>Estudo e desenvolvimento pelo(a) estagiário(a) da prática forense por meio do contato direto com o processo judicial e administrativo. As atividades abrangem: confecção de peças processuais privativas da função da advocacia, notadamente na seara cível, cujas causas abarcam demandas trabalhistas e previdenciárias. Dimensão privada do direito. Teorias clássicas e contemporâneas do direito. Escolas do pensamento jurídico. Direitos fundamentais e novos direitos.</p>
<p>III. COLABORADORES</p> <p>Advogado(a)s que participam na condição de colaboradores do projeto: (Identificar com nome completo e número da OAB)</p>
<p>IV. OBJETIVOS</p>

<sup>457</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019a, p. 34.

#### IV.I. GERAL

Proporcionar complementação do ensino jurídico e da aprendizagem a(o) estagiária(o), em conformidade com os currículos acadêmicos obrigatórios, proposta pedagógica dos cursos, calendários escolares e plano de atividades.

#### IV.II. ESPECÍFICOS

- Propiciar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho;
- Oferecer a(o) estagiário(a) atividades de aprendizagem compatíveis com o Plano de Estágio curricular supervisionado.
- Acompanhar e orientar o(a) estagiário(a) na execução de atividades jurídicas, no ambiente de trabalho;
- Abordar aspectos relacionados à elaboração de peças processuais, incluindo o peticionamento administrativo e judicial;
- Interagir e dialogar o Direito com os demais ramos do saber.

#### V. VALORES E ATITUDES

Percepção, criatividade e decisão. Satisfação e motivação no trabalho. Dinâmica e comportamento em grupo.

#### VI. RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

(Inserir as disciplinas que se relacionarão com a atuação do estagiário, exemplo: Direito Constitucional, Direito Processual Civil, Direito do Trabalho, Direito Previdenciário, Direito Internacional e Educação Jurídica)

#### VII. COMPETÊNCIAS ESPERADAS - NÍVEIS, INDICADORES E DESCRITORES

Competência Genérica: Capacidade de identificar, propor e resolver problemas.		
Níveis	Indicadores	Descritores
1º Nível: Conhecimento. Distingue e pesquisa noções sobre a problemática jurídica posta.	Confere na legislação, doutrina e jurisprudência os entendimentos atuais sobre o assunto.	Relaciona os conteúdos pesquisados com a realidade.
2º Nível: Compreensão. Fomenta debate com os colegas de estágio, colaboradores e/ou supervisor sobre a temática.	Percebe as conexões entre a teoria e prática.	Revela compreensão aos termos jurídicos e sugere soluções ao caso concreto.
3º Nível: Aplicação. Reduz a termo o conhecimento adquirido e reflexões sobre o assunto.	Expressa domínio com propriedade.	Elabora a peça processual competente de forma adequada.

Competência Específica: Conhecer, interpretar e aplicar as normas e princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.

<b>Níveis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descritores</b>
1º Nível: Conhecimento. Identifica a problemática processual.	Pesquisa acerca dos princípios e regras jurídicos.	Certifica a existência de teorias nacionais e internacionais aplicáveis ao caso.
2º Nível: Compreensão. Percebe a possibilidade de aplicação dos princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.	Decifra termos e conceitos jurídicos nacionais e internacionais, verificando sua ligação com o caso estudado.	Possui aptidão para determinar quais princípios e regras do sistema jurídico devem ser aplicados.
3º Nível: Aplicação. Delibera acerca dos princípios e regras jurídicos que devem ser aplicados.	Recomenda soluções ao caso proposto.	Percebe os princípios e regras mais adequados a serem utilizados no caso concreto.

#### VIII. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO SEMANAL

Cronograma	Nº de horas
<b>I</b> Reuniões diárias no período compreendido das 12h00min às 13h00min, para discussão acerca dos novos posicionamentos dos Tribunais Superiores, teses defendidas pelo escritório, teses acatadas pelo Poder Judiciário, organização de competências e tarefas.	5
<b>II</b> Participação em congressos, seminários, simpósios, encontros e cursos jurídicos com vistas ao aperfeiçoamento dos valores e atitudes. Em não havendo eventos jurídicos, o tempo ficará disponível para estudo.	5
<b>III</b> Elaboração de peças processuais e peticionamento administrativo e judicial supervisionados. Confecção de Petições. Pesquisa da legislação aplicada ao caso. Pesquisa doutrinária e jurisprudencial para fundamentar o pedido. Confecção da primeira versão da petição inicial. Debates e correções, com o supervisor, da peça confeccionada. Ajuizamento da demanda no sistema de Processo Judicial Eletrônico. Acompanhamento de Processos. Distribuição com o(a)s estagiário(a)s das tarefas relacionadas aos processos em curso. Confecção de peças processuais tais como: Petição Inicial, Réplicas às Contestações, Manifestações acerca dos despachos exarados e demais pleitos incidentais. Elaboração de Recursos pelo(a)s estagiário(a)s (quando for o caso), tudo sob supervisão.	20

#### IX. METODOLOGIA

<i>Problem Based Learning.</i>	
<b>X. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	
O(a) estagiário(a) será avaliado(a) por meio das seguintes modalidades:	
Atividades	Porcentagem da nota final
Análise das tarefas desenvolvidas, verificando o domínio do conhecimento, o compromisso e a responsabilidade.	80%
Observação do efetivo estudo e aprendizado do(a) estagiário(a) referente aos assuntos jurídicos propostos e teses suscitadas.	10%
Participação integrada nas reuniões e participação em eventos jurídicos.	10%
<b>XI. BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>XI.I. BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	
(Aqui deve ser posta a bibliografia básica necessária a(o) estagiária(o) de Direito. A bibliografia deve estar à disposição em acervo físico ou eletrônico do escritório, de fácil acesso aos estagiários).	
<b>XI.I. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	
(Aqui deve ser posta a bibliografia complementar necessária a(o) estagiária(a) de Direito, podendo ser incluídos artigos científicos, teses, dissertações e demais textos científicos acessíveis).	
Cidade, Estado, data.	
Assinatura do(a) Supervisor(a) de Estágio	

Fonte: Lima; Morais; Lima (2019, p. 45-48)<sup>458</sup>

Como se verifica, esse modelo de programa de estágio supervisionado faz uso de metodologias ativas, inserindo o(a) estagiário(a) no centro do processo ensino-aprendizagem, uma vez que “O ensino do Direito é, hoje, um dos temas que ocupa o pensamento de todos aqueles que, vinculados ao mundo jurídico, pensam uma democracia efetiva – política, social e econômica - para o Brasil.”<sup>459</sup>

### 3.5 CLÍNICAS JURÍDICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITO

As clínicas jurídicas, também conhecidas pela nomenclatura “clínicas universitárias” são uma nova proposta de produção do conhecimento que visa a formação ética do(a) cidadão(ã), por serem exemplo de revolução no modo de abordar e transmitir o conhecimento jurídico.<sup>460</sup> Em verdade, as clínicas jurídicas são um espaço que tem como objetivo formar

<sup>458</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019a, p. 45-48.

<sup>459</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. p. 6-28. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 6.

<sup>460</sup> PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Clínicas jurídicas – uma revolução mundial no modelo de ensino jurídico. *Entrevista concedida à Carta Forense*, 01 set. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/m/conteudo/entrevistas/clinicas-juridicas---uma-revolucao-mundial->

estudantes com habilidades interpessoais necessárias para atuar de forma comprometida com a ética na vida prática profissional.<sup>461</sup>

Sobre a diferença entre os núcleos de prática jurídica e as clínicas jurídicas:

As clínicas possuem o mesmo pressuposto da “prática jurídica”, que é ultrapassar o plano teórico enquanto ferramenta de ensino. Contudo, possui pressupostos mais complexos. A prática jurídica, em um primeiro momento, surge em um contexto de simulação. (...) A Clínica substitui Tício e Mévio por pessoas de carne e osso, com contextos e colorações complexas. É o mundo real que bate à porta do estudante, no ambiente controlado e acolhedor da Universidade. O estudante está junto de seu professor, resolvendo a complexidade da vida. Sentindo as angústias verdadeiras do mundo em cores e o potencial transformador do conhecimento bem aplicado, cumprindo, igualmente, a função social da Universidade.<sup>462</sup>

Importante destacar, no entanto, que as clínicas jurídicas não são um espaço estritamente voltado para a prática jurídica forense, esses espaços são os chamados núcleos de prática ou escritórios-modelo já existentes nas instituições de ensino superior.<sup>463</sup> As clínicas jurídicas, diferentemente dos núcleos de prática jurídica, propiciam “uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Os métodos tradicionais através da memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica”.<sup>464</sup>

As clínicas jurídicas e as metodologias que a acompanham possuem o objetivo de modificar a estrutura estagnada que se apresenta, ainda hoje, na maioria dos cursos jurídicos do Brasil, aprimorando docentes e discentes e preparando futuros profissionais conscientes dos seus direitos e deveres perante a sociedade<sup>465</sup>, com uma formação acadêmica sofisticada que leva em consideração o pluralismo jurídico.

Sobre o assunto, Wolkmer defende que,

É inegável que, em tempos de transição paradigmática, a configuração de uma perspectiva jurídica mais democrática, pluralista e participativa expressa a prática efetiva de subjetividades sociais, instituintes de “novo modo de vida”, projetando-se não só como fonte inovadora de legitimação de uma pluralidade emancipatória de direitos diferenciados, mas também como potencialidade privilegiada de resistência

---

-no-modelo-de-ensino-juridico/17815>. Acesso em: 25 ago. 2018.

<sup>461</sup> LIMA; MORAIS; LIMA, 2019b, p. 397.

<sup>462</sup> PINTO, 2017.

<sup>463</sup> SANTOS, Thalyta dos. As clínicas de direitos humanos como ferramenta para a prática do ensino humanístico do direito. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 197-212, jul./dez., 2016, p. 208.

<sup>464</sup> LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de direitos humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014, p. 81.

<sup>465</sup> PEREIRA, Robert José. Soluções para o ensino jurídico brasileiro: implantação das clínicas jurídicas nas academias de direito. *Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet*, Paraná, v. 1, p. 606-620, 2009. p. 4.

radical e contra-hegemônica aos processos de exclusão e desconstitucionalização do “mundo da vida”.<sup>466</sup>

No espaço das clínicas jurídicas, o(a)s discentes possuem contato não apenas com processos judiciais, mas com formas alternativas de resolução de conflitos críticas, como exemplo: “desenvolvimento de projetos, realização de pesquisas para constatação de problemas sociais não contemplados devidamente pelo Direito, intervenções junto ao poder público para alteração/criação de políticas públicas, proposituras de projetos de lei junto ao legislativo, etc.”<sup>467</sup> Ou seja, nesse espaço, o qual deve ser estendido para a sala de aula, o(a) discente terá acesso a “uma formação humanística integral e não apenas teórica. Será nesse ambiente, em contato com as mais variadas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem que o aluno terá uma formação humanística integral no curso de Direito”.<sup>468</sup>

Segundo Felix e Santos, “as faculdades ou cursos de Direito não são os *locus* exclusivos de formação ou aperfeiçoamento jurídico. A sociedade e seus espaços de convivência e conflito também o são.”<sup>469</sup> Como é de conhecimento aos(as) operadore(a)s do Direito, no Brasil a educação jurídica exige, além do ensino, a pesquisa e a extensão. Visando à preparação para o trabalho produtivo de educando(a)s que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, foi promulgada a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que versa sobre o cumprimento de estágio curricular supervisionado, seguindo o modelo imposto pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que regulamenta essa atividade.

Outra normativa, mais recente, a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES), e ampliou os espaços de realização do estágio (artigo 6º, §3º), ao prever a possibilidade de realização de prática jurídica também em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; e em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas; o que pode fortalecer o surgimento das clínicas jurídicas.

É certo que, essa normativa não estabelece como obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de uma clínica jurídica, restringe-se a obrigá-las a

---

<sup>466</sup> WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo, justiça e legitimidade dos novos direitos. *Revista Sequência*, Florianópolis, n. 54, p. 95-106, jul. 2007. p. 25.

<sup>467</sup> SANTOS, 2016, p. 210.

<sup>468</sup> *Ibid.*, p. 209.

<sup>469</sup> FELIX; SANTOS, 2011, p. 147.

possuir um núcleo de práticas jurídicas, no afã de desenvolver e coordenar as atividades de prática jurídica do curso. No entanto, conforme redação do §2º do artigo 6º da citada Resolução, as IES devem “(...) oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados (...)”, podendo “incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados” (§5º do artigo 6º).

Ganha destaque, também, o artigo 7º desta Resolução, ao prever o estímulo a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional, citando a possibilidade de criação de clínicas jurídicas.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Pelo texto da Resolução CNE/CES nº 5/2018, é um projeto aparentemente vinculado ou simpático à crítica pedagógica dos denominados “modelos conteudistas”, que se revelam pouco sensíveis à necessidade de formação de estudantes com competências que os habilitem a, por meio da pesquisa e de atividades práticas e interdisciplinares, serem capazes de compreender e se beneficiar de metodologias pedagógicas que os preparem para a sociedade do conhecimento em seu campo de atuação.

Evidentemente que a alteração da matriz curricular dos cursos de graduação em direito não é capaz de, por si só, alterar a percepção sobre o ensino jurídico, tampouco resolver questões estruturais referentes ao ensino do direito e a relação discente-sociedade, mesmo porque a Resolução CNE/CES nº 09, de 2004, já mencionada, se referiu principalmente às ações junto à comunidade e as de caráter social, fazendo mera menção às clínicas jurídicas, de forma solta, sem critérios pré-estabelecidos e sem orientações de como concretizar tais valores e atitudes na prática.<sup>470</sup>

Contudo, já passaram décadas da implantação da prática jurídica obrigatória nos cursos de graduação em Direito, e ainda se percebe que as experiências dessa prática reproduzem uma concepção limitada da atuação jurídica, ignorando, muitas vezes, o interculturalismo e a necessidade de um novo perfil discente comprometido com as demandas sociais, reproduzindo o mito da neutralidade científica. Dessa forma, as clínicas jurídicas

---

<sup>470</sup> Sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, recomendamos a leitura de: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Educação Jurídica no Século XXI*. Novas diretrizes curriculares nacionais do cursos de Direito: limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus Editora, 2019. 472p.

viabilizam a abertura e ampliação desta concepção, podendo contribuir para a formação de competências sistêmicas, instrumentais e interpessoais que afastem o(a)s discentes de uma formação jurídica arcaica.

No caso, é que a formação jurídica tradicional é muito voltada ao positivismo jurídico, e, portanto, não prepara o(a)s discentes para, ao final do curso, com a aquisição do diploma, desempenhar suas funções, por exemplo, em equipes multidisciplinares, o que é tão necessário no mundo contemporâneo, que exige profissionais capacitados à resolução de conflitos complexos e a uma cultura do diálogo.

Essa cultura do diálogo está muito presente nas atividades desenvolvidas pelas clínicas jurídicas e tem relação direta com a pesquisa. Quem sabe pesquisar, teoricamente, adquire uma competência que lhe facilita a imersão da cultura do diálogo e está presente nessa relação clínica-pesquisa. Nesse sentido, em razão da marcada diversidade cultural, étnica e socioeconômica do perfil discente e a necessidade de devolver à sociedade civil profissionais do Direito comprometidos com a ética, o Direito e a sociedade, tem-se que iniciativas isoladas e meritoriamente desenvolvidas por docentes – que buscam compreender essas diferenças na condição discente e essas necessidades atuais de um perfil discente renovado, e seus desafios correlatos –, não se observa a existência de uma expressiva construção institucional coletiva que possa amparar a necessidade de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, prática e interdisciplinar nos cursos de graduação em Direito.

Sendo assim, as clínicas jurídicas e seus métodos, que estão em harmonia com a Resolução CNE/CES nº 5/2018, que prega como elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso de Direito o desenvolvimento de modos de integração entre teoria e prática com uso de metodologias ativas; tendem a se expandir. Isso porque “o método clínico parte do pressuposto de que o ensino jurídico extremamente teórico e nada prático é ineficaz para a formação de um profissional capaz de lidar com uma realidade complexa.”,<sup>471</sup> propondo aliar o estudo teórico à prática, além de estimular o debate e a constante reflexão, fornecendo aos discentes as ferramentas necessárias ao exercício de sua futura profissão.<sup>472</sup>

Além da citada Resolução, normativas foram emitidas visando regulamentar o ensino superior no período de Pandemia de COVID-19, a exemplo da Portaria nº 544, de 16 de junho

---

<sup>471</sup> MUNIZ, André Hachem *et al.* Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama Centro Acadêmico XI de Agosto Artigo sobre o Estudo de caso da Ouvidoria Comunitária da População em Situação de Rua. *Anais do VIII Encontro da ANDHEP “Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos”*, GT02 Clínicas de Direitos Humanos, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 291-303, abri. 2014. p. 291.

<sup>472</sup> *Ibid.*, p. 291.

de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. Essas normativas estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências em relação às tecnologias.

Segundo Rodrigues, o CNE entende que a implantação da formação prática por meio de atividades de extensão, nesse período de Pandemia, contribui para:

- metodologias e estratégias de ensino aprendizagem;
- formação e capacitação docente;
- educação em direitos humanos;
- educação ambiental e sustentabilidade;
- desenvolvimento humano;
- educação em saúde;
- organizar ações de responsabilidade social imprescindíveis neste momento de prevenção à propagação da COVID-19;
- estimular os acadêmicos matriculados na disciplina de estágio obrigatório nos cursos de bacharelado, licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica a elaborar materiais digitais;
- fomentar a participação de acadêmicos como protagonistas no planejamento e avaliação das atividades extensionistas;
- aplicar o conhecimento acadêmico para o benefício da comunidade; e
- colaborar com ações preventivas à propagação da COVID-19.<sup>473</sup>

Nesse sentido, evidenciam-se as habilidades e competências já descritas no Projeto *Alfa Tuning* América Latina que, mais do que nunca, precisa ser executado. Para tanto, é necessário reordenar as identidades do(a)s agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que a inserção e utilização de metodologias ativas aplicadas aos cursos de graduação em direito no Brasil permitam a formação de novos perfis profissionais, mais articulados aos anseios da realidade social.

---

<sup>473</sup> RODRIGUES, 2020.

## **CAPÍTULO 4 – CLÍNICAS JURÍDICAS COMO MÉTODO À FORMAÇÃO ACADÊMICA DO NOVO PERFIL DO(A) ESTUDANTE DE DIREITO: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O percurso metodológico adotado por esse estudo originou a análise qualitativa dos questionários aplicados junto as Universidades Federais do Brasil com curso de graduação em Direito, a respeito da(s) clínica(s) jurídica(s) existente(s) em sua(a)s instituição(ões) de ensino. O questionário foi estruturado em dez questões, entre elas objetivas e subjetivas (Apêndice B), relativas à estrutura e à finalidade das clínicas jurídicas, destinadas aos(as) coordenadore(a)s da clínica jurídica ou ao chefe do departamento do curso de graduação em Direito ou coordenadore(a)s do curso de graduação em Direito ou do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), com a possibilidade também de ser direcionada a um(a) servidor(a) público(a) com competência para participar da pesquisa.

O questionário foi aplicado junto a 48 (quarenta e oito) universidades federais, como dito na metodologia, no caso, as que possuem curso de graduação em Direito, quais sejam: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

(UNIFESSPA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dessas, 30 (trinta) se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, seja para responder ao questionário, seja para demonstrar não ter interesse em participar da pesquisa por não possuir clínica jurídica ou por motivo diverso – dentre eles, o acúmulo de demandas e ausência de recursos humanos em virtude da pandemia de COVID-19, que alterou o *modus operandi* das universidades brasileiras, instituindo o trabalho remoto e medidas de proteção sanitária.

Das universidades que responderam ao convite da pesquisa, seja para aderir ao questionário ou não, 12 (doze) participaram efetivamente respondendo às perguntas formuladas, afirmando possuir clínica jurídica. Isso se deu pelo fato de que ficou expressamente consignado na carta convite que caso a Universidade não possuísse clínica, não seria necessário responder ao questionário, devendo o(a) pesquisado(a) limitar-se a responder apenas à primeira pergunta do questionário, informando a inexistência de clínica jurídica e, caso quisesse, relatar se a instituição possui interesse na criação de uma e por quê, informações arquivadas para fins de conhecimento, mas que não farão parte da análise por opção metodológica.

As universidades que afirmaram possuir clínica jurídica foram as seguintes: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de Pelotas (UFPe). Destas 12 (doze) universidades que afirmaram possuir clínica jurídica, 3 (três) delas possuem

mais de uma, no caso, 2 (duas) cada, razão pela qual foram totalizadas 15 (quinze) clínicas jurídicas, conforme respostas do(a)s participantes. *Vide* tabela 12:

Tabela 12 - Lista das Universidades Federais brasileiras participantes da pesquisa e sua respectiva clínica jurídica, conforme informação prestada pela própria universidade

Nº	Instituição Federal Superior	Clínica Jurídica
1	Universidade de Brasília (UnB)	Clínica de Direitos Humanos e Democracia
2	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Núcleo de Prática Jurídica, campus central Núcleo de Prática Jurídica, campus Araguaia
3	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Escritório Modelo de Assistência Judiciária, campus central Escritório Modelo de Assistência Judiciária, campus Pantanal
4	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Núcleo de Prática Jurídica
5	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Núcleo de Prática Jurídica
6	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão
7	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Clínica de Direitos Humanos
8	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Clínica de Direitos Humanos Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia
9	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência
10	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Clínica de Direitos Humanos
11	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Laboratório de Prática Jurídica
12	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Serviço de Assistência Jurídica

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em que pese o uso da metodologia clínica em todas as clínicas jurídicas pesquisadas, apenas 6 (seis) delas possuem a nomenclatura de “clínica”. São elas: A Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD) da Universidade de Brasília (UnB), a Clínica de Direitos Humanos (CDH) e a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUÁ), ambas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); a Clínica de Direitos Humanos (CDH) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); a Clínica de Direitos Humanos (CDH) da

Universidade Federal de Lavras (UFLA); e a Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Tendo a pesquisa empírica realizado o levantamento de 15 (quinze) clínicas jurídicas, serão apresentados os resultados de todas, mas, na mesma medida, será verificada a existência de diferenças e semelhanças entre as clínicas que não possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica, mas que se consideraram clínica e aceitaram participar da pesquisa, e as clínicas jurídicas que efetivamente possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica. Quanto as clínicas que não possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica, esta tese passará a chamá-las de clínicas [jurídicas] clássicas. Quanto as clínicas que possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica, esta tese passará a chamá-las de clínicas [jurídicas] de inovação pedagógica, apenas para fins de diferenciação. Portanto, a presente tese divide as clínicas jurídicas pesquisadas em duas categorias: clínicas clássicas e clínicas de inovação pedagógica.

Desde já, a pesquisa ressalta que algumas universidades pesquisadas afirmaram não possuir clínica jurídica, mas apenas Núcleo de Prática Jurídica e/ou Escritório Modelo e afins, razão pela qual optaram por não participar do questionário, posto que entenderam que se destinava, especificamente, às universidades que possuem clínica jurídica com nomenclatura expressa e específica. Em contrapartida, outras universidades pesquisadas entenderam que Núcleo de Prática Jurídica e/ou Escritório Modelo e afins são sim clínicas jurídicas, oportunidade em que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa e, em vista disso, foi possível alcançar o número de 15 (quinze) clínicas junto às universidades pesquisadas, enriquecendo o estudo.

A discussão acerca do que é a figura da clínica jurídica, se esta se diferencia ou não das clínicas de direitos humanos, se elas se confundem ou não com projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, demanda intensos debates, não havendo, até a presente data, um posicionamento unânime e/ou consolidado. Para discutir esses temas, ocorreu nos dias 08 a 10 de setembro de 2021 a 5ª (quinta) edição do Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, o qual deu continuidade aos encontros anuais realizados entre os integrantes de clínicas jurídicas de diferentes universidades do país, públicas e privadas. Tais encontros se originaram a partir da formação da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos no ano de 2011. A partir de então ocorreram os seguintes eventos: I Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, em Brasília/DF (2017); II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, em Curitiba/PR (2018); III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, em Belém/PA (2019); IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, em São

Paulo/SP (2020), e V Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas<sup>474</sup>, em Recife/PE (2021), sendo que estes dois últimos se realizaram de forma virtual em virtude da Pandemia de COVID-19, que ainda está em curso no momento da publicação deste trabalho.

O posicionamento da presente tese é que clínica jurídica é sinônimo de clínica de direitos humanos. Entretanto, a compreensão é de que a clínica jurídica possui escopo maior de abrangência, nela estando inseridas as clínicas de direitos humanos e clínicas com quaisquer outras nomenclaturas ou escopo de atuação, a exemplo da Clínica de Direitos Humanos da UFPR, da Clínica de Direitos Humanos da UFMG, da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia da UFPA, as quais, por motivos alheios, não participaram da pesquisa, não tendo retornado a carta convite enviada, mas que são clínicas jurídicas de inovação pedagógica e que possuem sitio eletrônico específico.

Diante da pesquisa empírica e bibliográfica realizada, chegou-se a conclusão pela existência de 10 (dez) universidades federais brasileiras com clínicas jurídicas e, respectivamente, a existência de 12 (doze) clínicas, uma vez que duas delas possuem duas clínicas, cuja tabela segue abaixo.

Tabela 13 - Clínicas jurídicas das Universidades Federais brasileiras

Nº	Instituição Federal Superior	Clínica Jurídica
1	Universidade de Brasília (UnB)	Clínica de Direitos Humanos e Democracia Clínica de Direitos Sexuais e Reprodutivos
2	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Clínica de Direitos Humanos
3	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência
4	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Clínica de Direitos Humanos
5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Clínica de Direitos Humanos
6	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Clínica de Direitos Humanos Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia
7	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia
8	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Clínica de Direitos Humanos

<sup>474</sup> Dentre os vários painéis, comporam o “Painel: Desafios à atuação e metodologias clínicas em tempos de pandemia” do evento o(a)s professore(a)s James Cavallaro (University Network for Human Rights), Loussia Penha Musse Felix (UnB), Fernanda Brandão Lapa (UNIVILLE) e Carla Osmo (UNIFESP), sobre a presidência de Carla Teixeira (UNICAP). O “Painel: Implantação de clínicas, currículo e extensão universitária”, por sua vez, foi composto pelas professoras Cassia Nakano (FGV) e Taysa Schiochett (UFPR), sob a presidência de Walter Amaral (PPGH/UNICAP).

9 Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente

10 Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Clínica de Direitos Humanos do Maranhão

---

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

É possível, todavia, que existam mais clínicas jurídicas, dentre aquelas universidades que optaram por não retornar à carta convite ou que optaram por não participar da pesquisa. No entanto, a pesquisa realizada nos sítios eletrônicos das universidades federais brasileiras não logrou êxito em localizar a existência de mais alguma clínica jurídica que não as 12 (doze) elencadas na tabela 13.

Por opção da pesquisa, levar-se-á em consideração as respostas de todas as universidades que participaram diretamente da pesquisa, respondendo ao questionário. Ou seja, serão consideradas, para fins de análise, as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica. Isto porque parte-se do entendimento de que o ato de se reconhecer clínica legítima a sua participação, não cabendo à pesquisadora opinar, no momento da abordagem, se a instituição pesquisada possui ou não clínica.

Inclusive e oportunamente, não ignora a existência de projetos universitários que fazem uso da metodologia clínica e que, embora não tenham sido convidados a participar da pesquisa empírica – posto que o objeto de estudo seria muito vasto e esta se restringiu especificamente ao espaço clínica jurídica –, a potência de seus trabalhos aponta para a existência de um movimento clínico latente e que deve ser considerado.

É importante mencionar, entretanto, que, embora sejam consideradas as respostas de todo(a)s o(a)s pesquisado(a)s, decidiu-se, por opção metodológica, que apenas para a elaboração da análise de conteúdo, a qual inclui a nuvem de palavras, a análise de especificidade, a análise fatorial de correspondência e a análise de similitude (item 4.2 da tese) é que a investigação será restrita às 06 (seis) clínicas jurídicas que possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica e que participaram da pesquisa, aqui nominadas de clínicas de inovação pedagógica. No caso, a análise de conteúdo será restrita à Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA), a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUÁ/UFOPA), a Clínica de Direitos Humanos (CDH/UNIFAP); a Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA); a Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF) e a Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB).

Dessa forma, este capítulo é dividido em duas partes: 1ª) Análise conjunta de todas as clínicas que participaram da pesquisa, tanto das clínicas clássicas quanto das clínicas de inovação pedagógica, tópico que foi chamado de análise das clínicas jurídicas nas universidades federais do Brasil (item 4.1) clínicas essas amplamente consideradas. E, 2ª) Análise conjunta apenas das clínicas de inovação pedagógica, tópico chamado de análise das clínicas jurídicas de inovação pedagógica nas universidades federais do Brasil (item 4.2).

#### **4.1 ANÁLISE DAS CLÍNICAS JURÍDICAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

Para essa análise, das clínicas jurídicas amplamente consideradas, serão verificadas as respostas de todas as universidades que afirmaram possuir clínica jurídica. Dessa forma, serão analisadas as respostas dos questionários aplicados tanto das clínicas clássicas quanto das clínicas de inovação pedagógica, ou seja, das 12 (onze) universidades participantes da pesquisa, o que totaliza 15 (quinze) clínicas, conforme tabela 12.

É válido destacar que o(a)s participantes da pesquisa estão situado(a)s geograficamente dentro dos dois pontos extremos do Brasil, Norte e Sul, a exemplo da UFAC, no Acre, e da UFPel, no Rio Grande do Sul, favorecendo um diagnóstico plural de conteúdo e informações e promovendo uma temática de representação sociodemográfica, caracterizada pelas manifestações das necessidades humanas e dos grupos sociais das regiões nas quais cada uma se insere.

Isto posto, segue a transcrição e análise das respostas fornecidas aos questionários aplicados. Quando as universidades pesquisadas foram questionadas sobre a existência de clínica jurídica e, em caso positivo, qual o nome e data de fundação, pergunta nº 1<sup>475</sup> do questionário, obteve-se as seguintes respostas, devidamente transcritas no quadro 7. Oportunamente, informa-se que a UnB contou com a participação de duas pesquisadoras e, portanto, seguem respostas de ambas, no mesmo quadrante, respectivamente, por se tratar do mesmo *campus* central, Darcy Ribeiro.

Quadro 7 - Nome e data de fundação das clínicas jurídicas pesquisadas

Nº	Universidade	Nome e data de fundação da clínica jurídica
1	UnB	Clínica de Direitos Humanos e Democracia, 2016.

<sup>475</sup> Pergunta nº 1 – Qual(is) o(s) nome(s) da(a) Clínica(s) Jurídica(s) da sua Universidade e em qual data foi(ram) fundada(s)?

		Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural - JUSDIV, componente da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDH-UnB).
2	UFMT <i>campus</i> central	Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito - NPJ/FD/UFMT existe desde a fundação da faculdade.
3	UFMT <i>campus</i> do Araguaia	O Núcleo de Práticas Jurídicas do Curso de Graduação em Direito do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia da Universidade Federal de Mato Grosso (NPJ/CUA).
4	UFMS <i>campus</i> central	Escritório Modelo de Assistência Judiciária da Faculdade de Direito.
5	UFMS <i>campus</i> pantanal	Escritório Modelo de Assistência Judiciária.
6	UFBA	Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da UFBA. Ano de 2008.
7	UNIR	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) todas as informações podem ser acessadas no site: <a href="http://www.npj.unir.br/">http://www.npj.unir.br/</a> possui o regimento interno e demais atividades.
8	UFAC	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE) – Dr. Jersey Nazareno de Brito Nunes, do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Sede, em Rio Branco – Acre. Em 25 de março de 1964 surgiu a Faculdade de Direito do Acre. Após quatro anos, surgiu a Faculdade de Ciências Econômicas. Em seguida, vieram os cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais, culminando no que se chamava Centro Universitário do Acre, depois transformado em Universidade do Acre. Em 5 de abril de 1974, essa universidade tornou-se federal, aglutinando esses seis cursos. Surgia, então, a Universidade Federal do Acre – UFAC, uma instituição pública e gratuita cujo objetivo é produzir e difundir o conhecimento. Com o tempo, foi se expandindo em espaço físico e cursos de graduação. Em 1997, após a reformulação do currículo para atender as determinações constantes da Portaria MEC n.º 1.886/1994, que trouxe importantes inovações e avanços ao ensino jurídico, especialmente pelo direcionamento à realidade social, integração dos conteúdos e atividades, articulação teoria-prática permitindo a formação de uma consciência crítica dos alunos. Dentre os avanços cita-se a concepção de Estágio Curricular Supervisionado como Prática Jurídica. Nos anos 2000 o NACE foi criado para integrar o eixo de formação prática aos dois eixos curriculares: formação geral e formação profissionalizante para o Curso de Direito da UFAC e funcionava como um Anexo dos Juizados Especiais Cíveis – JECs, do Tribunal de Justiça do Estado do Acre – TJAC, dentro da UFAC. Nessa época o NACE atendia cerca de cinco mil processos, mas o TJAC centralizou os JECs após a construção da Cidade da Justiça, depois disso as atividades desse tipo na instituição estiveram suspensas. Em 2010 a UFAC firmou diversos termos de Cooperação com órgãos públicos como o TJAC, a Defensoria Pública do Estado do Acre – DPEAC, o Ministério Público do Estado do Acre – MPEAC, a Defensoria Pública da União no Estado do Acre – DPUAC, o setor jurídico da Polícia Militar do Estado do Acre – PMAC, o setor jurídico da Eletroacre e o setor jurídico da Secretaria Municipal de Rio Branco – Acre a fim de permitir que os

		alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, nos quatro últimos semestres do Curso de Direito, pudessem realizar os estágios devidamente orientados e fiscalizados pela docente e pelos preceptores. A parceria entre a UFAC e a DPEAC foi tão bem-sucedida que em 2 de outubro de 2013 foi renovada e em 2015 foi assinado um novo termo de cooperação para a DPEAC realizar suas atividades no NACE e permitir as práticas jurídicas e os estágios dos alunos dentro do NACE da UFAC.
9	UNIFAP	A nossa Clínica Jurídica é intitulada Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP). Foi criada em 30/12/2019.
10	UFOPA CDH	Clínica de Direitos Humanos (CDH), fundada no ano de 2016.
11	UFOPA CJUÁ	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUÁ), criada em julho de 2014.
12	UFJF	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência. Março de 2019.
13	UFLA	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras, iniciativa fundada em setembro de 2018.
14	UFV	O nome da nossa clínica jurídica é Laboratório de Prática Jurídica – LPJ. Foi criado em 28 de maio de 1996.
15	UFPeI	O SAJ – Serviço de Assistência Jurídica está consolidado há bastante tempo na Faculdade de Direito e presta atendimento à comunidade, notadamente a população vulnerável e de baixa renda.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se verifica do quadro 7, cada universidade pesquisada respondeu o nome, e algumas, a data da fundação de suas clínicas jurídicas, e em vista disso foi possível catalogar as clínicas existentes nas universidades pesquisadas, com base nas informações fornecidas.

Sobre a listagem das clínicas jurídicas existentes nas universidades federais brasileiras (quadro 7), é possível fazer um comparativo com o catálogo elaborado por Bello e Ferreira<sup>476</sup>, no ano de 2018, em artigo científico publicado. No trabalho desses autores, eles incluíram clínicas jurídicas de universidades estaduais e privadas, as quais, em que pese sua excelente atuação, serão desconsideradas nessa tese, uma vez que o escopo da pesquisa é voltado exclusivamente para clínicas jurídicas de universidades federais. Sendo assim, foi elaborado quadro baseado no catálogo elaborado por Bello e Ferreira, suprimidas as clínicas estaduais e privadas (quadro 8):

<sup>476</sup> BELLO; FERREIRA, 2018, p. 175.

Quadro 8 - Listagem das clínicas jurídicas das universidades federais elaborada por Bello e Ferreira

Nº	Clínica Jurídica	Instituição
1	Clínica de Direitos Humanos da UFMG	UFMG
2	Clínica de Direitos Humanos da Amazônia	UFPA
3	Clínica de Direitos Humanos BIOTECJUS da Faculdade de Direito da UFPR	UFPR
4	Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente	UFMT
5	Clínica de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da UFMA	UFMA
6	Clínica de Direitos Humanos da UFOPA	UFOPA
7	Clínica de Direitos Humanos e Democracia	UnB

Fonte: Autora, 2021. Adaptado de Bello e Ferreira, 2018.

Como se verifica do catálogo de Bello e Ferreira<sup>477</sup> (quadro 8), eles listaram 07 (sete) clínicas jurídicas nas universidades federais. Em termos numéricos, a pesquisa dessa tese se mostra equivalente ao catálogo de Bello e Ferreira<sup>478</sup>, se consideradas apenas as clínicas de inovação pedagógica, que são 06 (seis), a CDH/UFOPA, a CJUÁ/UFOPA, a CDH/UNIFAP; a CDH/UFLA; e a CDFT/UFJF e a CDHD/UnB. Entretanto, se consideradas todas as clínicas, haverá uma diferença de 08 (oito) clínicas de uma pesquisa à outra, uma vez que esta catalogou 15 (quinze) clínicas enquanto Belo e Ferreira catalogaram 07 (sete).

Pereira<sup>479</sup>, em trabalho orientado por Bello, um dos autores do catálogo usado de comparativo nesta tese (quadro 8), catalogou, em sua pesquisa, 21 clínicas, dentre universidades federais, estaduais e privadas. Quanto as federais, são as seguintes: Clínica de Direitos Humanos da UFMG, Clínica de Direitos Humanos da Amazônia da UFPA, Clínica de Direitos Humanos BIOTECJUS da UFPR, Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente da UFMT, Clínica de Direitos Humanos da UFMA, Clínica de Direitos Humanos da UFOPA e Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB; ou seja, 07 (sete) clínicas, mesma lista do quadro 8.

<sup>477</sup> BELLO; FERREIRA, 2018, p. 175.

<sup>478</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>479</sup> PEREIRA, Lucas Pontes. CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: articulação com as relações sociais por meio da litigância estratégica. 2019. 155 f. Tese (Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Em trabalho publicado por Ribeiro<sup>480</sup>, coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA), se apresenta um breve histórico acerca da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, apresentando a sua criação em 11 de março de 2011 por três instituições públicas de educação superior, quais sejam: a Universidade Federal do Pará (UFPA), que estava em vias de implantar a Clínica de Direito Agroambiental, a qual após o I Encontro da Rede Amazônica de Clínicas passou a se chamar Clínica de Direitos Humanos da Amazônia; a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da sua Clínica de Direitos Humanos e Direito Ambiental; e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), pelo seu Escritório Modelo de Direito Agroambiental que posteriormente ao citado evento passou a se chamar Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente. Formou-se, então, a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, a qual cresce a cada dia, tendo a UFPA a incumbência de ser uma secretaria executiva e de articulação, ou seja, a instituição federal de ensino superior coordenadora da rede<sup>481</sup>.

Segundo Ribeiro, a Rede Amazônica atualmente conta com oito integrantes: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).<sup>482</sup>

Como se verifica, na Rede Amazônica há uma universidade estadual, a UEA, e duas universidades que não fazem parte da Amazônia, a UnB e UNIVILLE – instituição privada comunitária –, mas que foram incorporadas por diversos motivos. A UnB porque faz parte da Rede de Direitos Humanos na Educação Superior (Rede DHES), “uma rede de 10 universidades - latino-americanas e europeias<sup>483</sup> - criada para a melhoria da qualidade, pertinência e acessibilidade da educação superior na América Latina em matéria de direitos

---

<sup>480</sup> RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. *Anais do IX Encontro da ANDHEP - GT20*, Vitória, abr. 2016. p. 2. Disponível em: <[http://andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT20/GT20\\_clinicas.pdf](http://andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT20/GT20_clinicas.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>481</sup> RIBEIRO, 2016, p. 2-3.

<sup>482</sup> *Ibid.*, 2016. p. 3.

<sup>483</sup> São elas: Universitat Pompeu Fabra (Spain), Universidade Federal do Pará (Brazil), Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Bolivia), Universidade de Brasília (Brazil), Universidad Austral de Chile, Universidad de los Andes (Colombia), Universidad Técnica de Ambato (Ecuador), Université Paris I Pantheon-Sorbonne (France), Universidad Carlos III de Madrid (Spain). UNIVERSITAT Pompeu Fabra, Barcelona. *Xarxa Drets Humans i Educació Superior - DHES – ALFA*, 20--?. Disponível em: <[https://www.upf.edu/dhes-alfa/info\\_portugues.html](https://www.upf.edu/dhes-alfa/info_portugues.html)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

humanos”<sup>484</sup>; e a UNIVILLE, em razão de sua tradicional clínica de direitos humanos, a primeira do Brasil, ambas buscando na Rede Amazônica um espaço para intercâmbio de ideias e articulação de ações<sup>485</sup>.

Como se verifica, as clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras listadas por Ribeiro constam do catálogo realizado pela presente pesquisa (quadro 7). Resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese, no caso, de apurar a criação das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras.

#### 4.1.1 Campos de atuação das clínicas jurídicas

Quanto aos campos de atuação das clínicas jurídicas pesquisadas, a pesquisa encontrou os seguintes resultados, transcritos em forma de quadro, a partir das respostas fornecidas à pergunta nº 2<sup>486</sup> do questionário:

Quadro 9 - Campos de atuação das clínicas jurídicas pesquisadas

Nº	Clínica jurídica	Campo de atuação
1	Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB)	Direitos Humanos e Educação Jurídica.  Direitos Humanos; Povos Indígenas; Comunidades tradicionais; Comunidades Quilombolas; Justiça, Criminalização; Direito dos Povos Indígenas no âmbito internacional. Divisão nas seguintes frentes principais: direito penal, direito administrativo e direito internacional.
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Civil, penal, trabalho, ambiental, eleitoral e consumidor
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	O atendimento, em sua maioria, é realizado nas seguintes áreas do direito: cível, trabalhista, criminal e previdenciária.
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Áreas de concentração em direito trabalhista e previdenciário.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Direito Civil, especificamente Direito de Família e Direito de Sucessões.
6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	O Núcleo de Prática Jurídica - NPJ da Faculdade de Direito visa capacitar o discente para o exercício profissional, além de atender às determinações do Ministério da Educação, no qual se realizam atividades estabelecidas em lei, no Projeto Pedagógico do Curso e

<sup>484</sup> UNIVERSITAT Pompeu Fabra, Barcelona. *Xarxa Drets Humans i Educació Superior - DHES – ALFA*, 20--?. Disponível em: <[https://www.upf.edu/dhes-alfa/info\\_portugues.html](https://www.upf.edu/dhes-alfa/info_portugues.html)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>485</sup> RIBEIRO, 2016, p. 9.

<sup>486</sup> Pergunta nº 2 – Qual(is) o(s) campo(s) de atuação da(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

		nos Planos de Ensino relativos a estas atividades. Constituem atribuições fundamentais do Núcleo de Prática Jurídica: I) Proporcionar a realização de estágio supervisionado aos discentes da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, nos termos exigidos pelo MEC; II) Ofertar meios para que o acadêmico tome contato com a prática jurídica imprescindível para a sua formação profissional; III) Fomentar os preceitos da ética profissional; IV) Promover o contato com as mais variadas carreiras profissionais vinculadas à seara jurídica.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	Prática Cível - Prática Administrativa - Prática Trabalhista - Prática Penal - Prática Social
8	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)	Inicialmente o NACE foi concebido como Anexo do Juizado Especial Cível, do Tribunal de Justiça do Estado do Acre – TJAC. Após a reformulação curricular do Curso de Direito da UFAC, em 2011 foi aprovado o Regimento do NACE. Posteriormente, por meio de uma parceria de uma década com a Defensoria Pública do Estado do Acre – DPEAC, e do exercício profissional de um Defensor Público estadual, dois servidores e dois assessores da DPEAC, uma servidora docente e um servidor técnico em assuntos educacionais lotados no CCJSA da UFAC, bem como por meio do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório dos alunos matriculados nos quatro últimos semestres do Curso de Bacharelado em Direito da UFAC, o NACE passou a promover o atendimento jurídico gratuito à população carente, a elaboração de peças jurídicas diversas reais e simuladas, o peticionamento eletrônico, o acompanhamento processual, bem como a participação em audiências diversas, dentre inúmeras outras atividades de práticas jurídicas e estágios. Até 2019 o NACE realizou cerca de vinte atendimentos diários, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, totalizando aproximadamente quatrocentos atendimentos mensais, o acompanhamento de inúmeros processos e o peticionamento eletrônico. O campo de atuação do NACE foi a produção de inúmeras peças na área cível em geral, direito de família, contratos, obrigações, responsabilidade civil, sucessões, alterações de registro público, direito do consumidor, direito administrativo, saúde e direito constitucional. Em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19) a partir de 17 de março de 2020 as atividades de Ensino no Curso de Bacharelado em Direito da UFAC foram suspensas. O Conselho Superior da UFAC aprovou novo calendário acadêmico e o Ensino nos Cursos de Bacharelado do CCJSA serão retomados a partir de 26 de outubro de 2020 até 28 de janeiro de 2021, por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE.
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	A Clínica atua na perspectiva dos seguintes eixos temáticos: - A Proteção Internacional dos Direitos Humanos como estratégia subsidiária de acesso à justiça: este eixo visa produzir saberes e seus reflexos no tocante à proteção internacional dos Direitos Humanos como estratégia subsidiária de acesso à justiça, buscando inserir jurisprudências e parâmetros internacionais em petições de casos individuais ou coletivos que tramitem no âmbito interno brasileiro; - Litigância Estratégica em Direitos Humanos via legislação de qualidade: este eixo propõe-se a incentivar a litigância estratégica em Direitos Humanos, reconhecendo que é essencial a elaboração normativa de qualidade na tutela desses direitos; -

		Direitos Humanos e Identidades Amazônicas: este eixo busca relacionar “Direitos Humanos e Identidades Amazônicas”, enfrentando as dificuldades postas para esta relação no contexto local, cuja diversidade cultural, étnica e composição por diferentes grupos minoritários (populações indígenas, quilombolas e tradicionais) representa desafio ampliado para se pensar o Direito; - Metodologias Clínicas e Pesquisas Empíricas em Direito: este eixo busca organizar, documentar, publicizar todas as metodologias clínicas e pesquisas empíricas desenvolvidas no curso do Projeto. No tocante às atividades dentro dos eixos temáticos, a CDH/UNIFAP mobiliza-se em casos de violação estrutural de direitos humanos, o que pode decorrer de ação ou omissão das esferas tanto pública quanto privada e, também, atua em caráter de monitoramento de direitos humanos, visando à prevenção de violações.
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	Direitos Humanos; a partir da integração entre ensino-pesquisa-extensão, aborda casos ou situações complexas dentro da área de direitos humanos, e traça estratégias de solução para essas situações, seja pela via extrajudicial, seja pela via judicial. Ao longo dos anos, a CDH tem atuado em temas como Direito Internacional dos Direitos Humanos; Estado, Processo e Direitos Humanos; Violência Obstétrica; Direitos Humanos e Processo Penal.
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	Justiça restaurativa.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	Atende casos reais com demandas de violações de direitos fundamentais de grupos vulneráveis, sendo este o foco principal.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	Cidadania LGBTQI+ e Acompanhamento/Participação em Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto em Lavras, além de demandas esporádicas em direitos humanos em especial envolvendo o corpo discente.
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Primordialmente direito civil, com ênfase em direito de família, mas também direitos reais, sucessões, obrigações e responsabilidade civil; direito previdenciário; direito administrativo e direito penal em menor quantidade.
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPel)	O SAJ atende demandas diversas, oferecendo atividades que estão alinhadas ao ensino (estágio de prática jurídica) por meio dos projetos de extensão e de pesquisa. No estágio de prática jurídica, os alunos atendem casos e dão encaminhamento à solução extrajudicial e judicial dos conflitos. Na sua maioria, as demandas giram em torno da área de direito de família, moradia e consumo. Por meio dos projetos de extensão, há uma expansão do campo de atuação, ao tempo em que os alunos voluntários mantêm o estudo e prática constantes em suas áreas específicas de atuação. 1.Projeto Balcão do Consumidor: O projeto está finalizando as tratativas de convênio com o PROCON/RS, para atendimento do consumidor na via administrativa e solução dos conflitos por meio de mediação, conciliação e negociação com o fornecedor de serviços. Enquanto essa demanda presencial não se realiza, sobretudo em razão da pandemia, o projeto tem promovido oficinas e palestras

		<p>direcionados à comunidade acadêmica e público externo, tratando de temas como o superendividamento (PL3515) e educação para o consumo. 2. Projeto Direito Cuidativo: em parceria com a Unidade Cuidativa da Faculdade de Medicina, os pacientes com doenças crônicas são atendidos pelos alunos da Faculdade de Direito, sem fila de espera e em regime de urgência. A maioria das demandas compreende ações de medicamentos, negados na via administrativa. Além destas, são acolhidas demandas relacionadas à interdição e diretivas antecipadas de vontade. O projeto tem sensibilizado muito os alunos, pois a finitude da morte é uma constante nos atendimentos realizados, já que muitos processos são extintos pelo óbito do paciente. 3. O projeto O Direito de Olho no Social: diferentemente dos demais projetos, o Direito de Olho se desloca para a periferia, em escolas ou centros comunitários, aproximando os alunos não só da comunidade, mas exatamente do lugar ou cenário em que a população de baixa renda vive. Nas intervenções realizadas, oficinas, palestras ou rodas de conversa são organizadas, com conteúdo de escolha do local visitado, a exemplo de temáticas como violência doméstica, feminicídio, mediação nos conflitos familiares, entre outros. Além disso, o SAJ sempre se faz presente para oferecer orientação jurídica no local. 4. Projeto Defesa: assessoria criminal popular, com orientação e acompanhamento de processos na área criminal. 5. Projetos de Pesquisa (Libertas- área criminal, Acesso à Justiça no Século XXI e Consumo e Vulnerabilidade na Sociedade Contemporânea): os casos reais atendidos pelo SAJ proporcionam aos projetos de pesquisa estudos de casos afeitos às suas respectivas temáticas de estudo, proporcionando aos alunos participantes a amplitude de compreensão necessária para a sua formação acadêmica, enriquecida pelo alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão.</p>
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O que se pode observar dos campos de atuação das clínicas jurídicas pesquisadas é que as clínicas clássicas possuem campos de atuação diversos, por exemplo, atuam nas áreas cível, penal, trabalhista, ambiental, eleitoral, previdenciário, administrativo, entre outras, inclusive, com atendimento ao público e parceria junto ao Poder Judiciário. Já com relação as clínicas de inovação pedagógica, pode-se observar que estas possuem um campo de atuação mais específico.

Observe-se, por exemplo, que a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDHD/UnB) não atua sobre determinadas áreas/disciplinas do direito, mas atua sob a perspectiva de alguns eixos temáticos, tais como: Direitos Humanos e Educação Jurídica; Direitos Humanos; Povos Indígenas; Comunidades tradicionais; Comunidades Quilombolas; Justiça, Criminalização; Direito dos Povos Indígenas no âmbito internacional.

No mesmo sentido, a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP) atua sob a perspectiva dos seguintes eixos temáticos: A Proteção Internacional dos Direitos Humanos como estratégia subsidiária de acesso à justiça; Litigância Estratégica em Direitos Humanos via legislação de qualidade; Direitos Humanos e Identidades Amazônicas; e Metodologias Clínicas e Pesquisas Empíricas em Direito. Por sua vez, dentro dos eixos temáticos, debruça-se sobre a causa da violação estrutural de direitos humanos, atuando em caráter de monitoramento de direitos humanos, no afã de prevenir violações.

Em sentido semelhante de atuação sobre uma causa, a Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA) tem como foco a defesa dos Direitos Humanos, atuando em temas como Direito Internacional dos Direitos Humanos; Estado, Processo e Direitos Humanos; Violência Obstétrica; Direitos Humanos e Processo Penal.

No mesmo sentido, a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA) possui como campo de atuação a Justiça restaurativa. Por sua vez, a Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF) tem como foco demandas de violações de direitos fundamentais de grupos vulneráveis.

Por fim, a Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA) possui como campo de atuação a Cidadania LGBTQI+ e Acompanhamento/Participação em Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto na cidade de Lavras, incluindo eventuais demandas em direitos humanos que envolvam, em especial, o corpo discente.

Da leitura do quadro 9, fica bem visível a motivação da pesquisa em considerar que as clínicas de inovação pedagógica, possuem um campo de atuação mais específico que as clínicas clássicas. Esse pensamento é corroborado por Ribeiro<sup>487</sup>, quando afirma, por exemplo, que o Escritório Modelo de Direito Agroambiental da UFMT passou a se chamar Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente como forma de atribuição de identidade, facilitação da sua relação com outras clínicas brasileiras, diferenciação do método de ensino prático existente nos Escritórios Modelos e Núcleos de Prática Jurídica, e aproximação do que ela chama de “nova metodologia de ensino das clínicas legais”.

Ribeiro também afirma que os Núcleos de Prática Jurídica e Escritórios Modelos são: “entes reconhecidos para assistência jurídica, mas as clínicas ainda não. Pelo desafio que esse novo modelo de educação jurídica impõe, foi admitido como algo unânime entre os presentes, que a articulação em rede para atuação em casos de violações de Direitos Humanos é

---

<sup>487</sup> RIBEIRO, 2016, p. 3.

fundamental (...)”.<sup>488</sup> Percebe-se, portanto, que as clínicas de inovação pedagógica têm como campo de atuação a defesa de uma causa, diferentemente dos Núcleos e Laboratórios de Prática Jurídica, Escritórios Modelos e Serviços de Assistência Judiciária, Núcleos de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão, entre outros, os quais possuem excelente atuação nos casos que defendem, mas possuem campo de atuação diverso das clínicas de inovação pedagógica.

Como exemplo de atuação das clínicas de inovação pedagógica é possível citar a atuação destas como *Amicus curiae* em processos judiciais para a defesa da causa a que se propõem. Exemplo concreto tem-se a participação da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) na qualidade de *Amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5537, contra a lei alagoana nº 7.800/16, inspirada no movimento ‘Escola Sem Partido’, representada pela Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, no âmbito do projeto clínico EIXOS – Clínica Judiciário e Cidadania, tendo como advogados subscritores da petição nº 77882/2018, a professora Loussia Penha Musse Felix, OAB/RJ nº 44553 e o advogado Almir Hoffman de Lara Júnior, OAB/DF nº 11388.<sup>489</sup> Outras clínicas de inovação pedagógica, a exemplo da Clínica de Direitos Humanos da UFMG, não participante da pesquisa empírica, também tiveram/têm atuação na condição de *Amicus curiae*, a exemplo da participação desta na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 442 (STF), representando o Centro Acadêmico Afonso Pena da UFMG.<sup>490</sup>

Portanto, considera-se cumprida mais uma etapa do quarto objetivo específico da tese, neste caso, a de apurar o campo de atuação das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras.

#### 4.1.2 Metodologias ativas empregadas pelas clínicas jurídicas

De todas as universidades pesquisadas que responderam ao questionário alegando possuir clínica jurídica, 100% (cem por cento) afirmaram fazer uso das metodologias ativas em suas atividades. *Vide* respostas à pergunta nº 3<sup>491</sup> do questionário aplicado, em forma de figura:

---

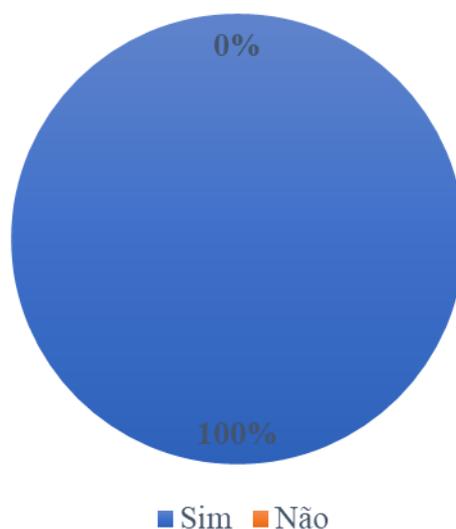
<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>489</sup> A pesquisadora desta tese também subscreveu a peça na qualidade de discente colaboradora.

<sup>490</sup> PEREIRA, 2019, p. 35.

<sup>491</sup> Pergunta nº 3 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade faz(em) uso de metodologias ativas?

Figura 3 - Percentual das clínicas jurídicas pesquisadas que fazem uso de metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

De fato, a pesquisa não forneceu aos(às) participantes uma prévia instrução do que seriam metodologias ativas e, também, não foi por este(a)s questionada quanto a este ponto. Uma vez que a pergunta seguinte, de nº 4,<sup>492</sup> questionava do(a)s pesquisado(a)s qual(is) as metodologias ativas empregadas na(s) clínica(s) de sua universidade, passa-se a analisar as respostas fornecidas e o que este(a)s consideraram como metodologia ativa.

Dentre as metodologias ativas empregadas pelas clínicas jurídicas pesquisadas, a pesquisa obteve as seguintes respostas, transcritas em forma de quadro:

Quadro 10 - Metodologias ativas empregadas pelas clínicas jurídicas pesquisadas

Nº	Clínica Jurídica	Metodologias ativas empregadas
1	Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB)	Estudos de caso, sala de aula invertida e ensino híbrido.  A metodologia do atendimento das demandas e a metodologia pedagógica. Ambas são guiadas por princípios. A metodologia do atendimento tem como princípio o da assessoria jurídica popular. Em regra, segue os seguintes passos: Recebimento da demanda encaminhada por alguma das entidades parceiras (APIB, CONAQ, AEIUnB, NEAZ/CEAM), avaliação do potencial de litígio estratégico, quando necessário é realizado um pedido de subsídios ao Observatório dos Direitos e Políticas Indigenistas (OBIND); estudo do caso com identificação das teorias jurídicas e normas

<sup>492</sup> Pergunta nº 4 – Qual(is) metodologia(s) ativas são empregadas na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

		aplicáveis. É realizada também a pesquisa jurisprudencial, com levantamento de julgados no âmbito nacional e interação com a demandante para deliberação sobre o encaminhamento jurídico cabível. Ao fim, são empreendidas providências para o encaminhamento jurídico deliberado e/ou acompanhamento do caso. As leituras bibliográficas e os debates coletivos também são instrumentos facilitadores na elaboração dos trabalhos.
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Atendimento ao público (assistidos) e produção de peças processuais.
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	Aulas teóricas/oficinas voltadas à prática jurídica simulada, momento em que os(as) discentes analisam, estudam e discutem os casos propostos, bem como redigem as respectivas peças. Aulas práticas, quando é prestado Serviço de Atendimento Jurídico (SAJ) aos(às) assistidos do NPJ/CUA. Considerando o protocolo de biossegurança adotado pela UFMT e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, atualmente, está sendo ministrada a Oficina Virtual de Prática Jurídica Simulada, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Atividades práticas e práticas simuladas; atendimento ao público; orientação ao público; elaboração de peças sob orientação dos supervisores; comunicação com os assistidos; visitas técnicas; aulas e seminários; grupos de discussão de <i>hardcases</i> e experiências.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Não respondeu
6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	Através da simulação de situações cotidianas da prática jurídica, o discente é estimulado a propor soluções e a redigir documento jurídico pertinentes a cada caso a ele apresentado. As simulações podem, nas hipóteses cabíveis, dar ensejo a realização de audiências simuladas em ambiente que retrata, com fidelidade, os Tribunais Judiciários, sendo necessária ainda o acompanhamento in loco de audiências em 1ª e 2ª instâncias, bem como a realização de visitas a órgãos públicos essenciais ao exercício da atividade profissional.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	O NPJ por ter uma vasta gama de áreas de atuação, em cada linha específica possui uma metodologia própria, bem como abrange diversos projetos de extensão e interdisciplinar que também requer metodologias diferenciadas, não podendo aqui resumir em uma única metodologia, considerando que são vários profissionais e pesquisadores envolvidos que possuem sua prática de atuação segmentada.
8	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)	No Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão – NACE, do Curso de Bacharelado em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJSA, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Sede, em Rio Branco – Acre, são desenvolvidas as Práticas Jurídicas e os Estágios indispensáveis para a integralização curricular, ofertadas pelo Curso de Bacharelado em Direito da UFAC, por meio das disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I (CCJSA045) 90 horas/aula prática para o 7º período, Estágio Curricular Supervisionado II (CCJSA046) 90 horas/aula prática para o 8º período, Estágio Curricular Supervisionado III (CCJSA047) 90 horas/aula prática para o 9º período e Estágio Curricular

	<p>Supervisionado IV (CCJSA048) 90 horas/aula prática para o 10º período. Os estágios tem caráter eminentemente pedagógico e oferecem ao discente a oportunidade de desenvolver atividades típicas de uma futura profissão na realidade social do campo de trabalho; contribuem para a formação de uma consciência crítica no graduando em relação a sua aprendizagem nos aspectos profissional, social e cultural; integram os conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social; permitem a participação do estudante na execução de projetos, estudos e pesquisas; contribuem para o desenvolvimento da cidadania, integrando a universidade com a comunidade. O NACE utiliza metodologia ativa, pois o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. A metodologia utilizada no NACE é extremamente eficiente, pois o aluno lê, escreve, observa e escuta, debate de forma crítica, pratica e ensina. Trata-se de uma sala de aula invertida no apoio às práticas pedagógicas para uma aprendizagem ativa, cujo objetivo é substituir as aulas expositivas pela prática jurídica, que incentiva o interesse das turmas nas aulas e faz com que a classe se torne mais participativa. No NACE também é desenvolvida a aprendizagem baseada em projetos, que tem como objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios. O aluno precisa se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, o que incentiva a capacidade de desenvolver um perfil investigativo e crítico perante alguma situação, sempre supervisionados pela docente responsável pela disciplina, que mostrará quais foram os erros e acertos. A aprendizagem baseada em problemas também é utilizada no NACE, tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho. Enquanto a aprendizagem baseada em projetos exige que os alunos coloquem a “mão na massa”, a aprendizagem baseada em problemas é focada na parte teórica da resolução de casos. A prática pedagógica de Estudo de Casos desenvolvida no NACE tem origem no método de aprendizagem baseada em problemas. O Estudo de Caso oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto exploram seus conhecimentos em situações relativamente complexas. São relatos de situações do mundo real, apresentadas aos estudantes com a finalidade de ensiná-los, preparando-os para a resolução de problemas reais. Diversas atividades práticas desenvolvidas no NACE são realizadas em grupo, se trata da formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias. Seja em um estudo de caso ou em um projeto, é possível que os alunos resolvam os desafios e trabalhem juntos, o que pode ser benéfico na busca pelo conhecimento. Afinal, com a ajuda mútua, se pode aprender e ensinar ao mesmo tempo, formando o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões embasadas e levando em consideração opiniões</p>
--	--

		divergentes. As metodologias ativas desenvolvidas no NACE fazem com que o aluno adquira maior autonomia, desenvolva confiança, considere o aprendizado como algo tranquilo, se torna apto a resolver problemas jurídicos, se torna um profissional qualificado e valorizado, se torna protagonista do seu aprendizado.
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	Como mencionado acima, temos um eixo específico para tratar de metodologias ativas, o eixo que denominamos de “Metodologias Clínicas e Pesquisas Empíricas em Direito”. A criação da CDH/UNIFAP é recente, 30/12/2019, em razão da pandemia, a metodologia ativa que estamos aplicando é o ouvir como prática de direitos humanos, atendendo, de forma remota, pacientes com doença de Alzheimer e/ou Parkinson, e também cuidadores, de um projeto multidisciplinar parceiro, o Projeto Reviver. Prestamos acolhimento jurídico extrajudicial e, assim, possibilitamos a troca de experiências com as realidades de idosos(as) em situação de vulnerabilidade social.
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	Ensino clínico e educação popular, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão.
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	Processos circulares ou círculos de construção de paz ( <i>peacemaking circles</i> ) e círculos de comunicação não violenta, especialmente.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	Estudo e análise de casos concretos, com participação dos estagiários em todas as etapas, desde o acolhimento, até o ajuizamento da demanda se for o caso.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	Realização de Seminários, Grupos de Estudo e Debate, com protagonismo dos alunos na exposição dos temas (e o professor como facilitador), para fins de formação para o trabalho de campo. <i>Problem-Based Learning</i> – aprendizado com base em projetos preestabelecidos coletivamente, e trabalhando os conteúdos com base nas demandas e problemas concretos na implementação dos projetos.
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Mesmo que ainda não tenhamos nos atentado (eu mesma não havia pensado a respeito antes de ler sua pergunta), utilizamos as seguintes metodologias ativas: brainstorming, mão na massa, fórum de discussão, sala de aula invertida, treino de habilidades e aprendizagem por projetos. Essas metodologias são empregadas quase que de modo intuitivo, sem que professores ou estagiários tenham recebido a orientação expressa para aplicar essas metodologias. Penso que até mesmo pela própria natureza da atividade desenvolvida no LPJ, a metodologia a ser empregada deve estar no rol das metodologias ativas.
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPE)	Além do contato constante com a realidade social, com as contingências locais e com as demandas reais da população local, os alunos são provocados a relatar os casos práticos, além de realizarem estudos de casos que, em boa medida, revertem-se em Trabalhos de Conclusão de Curso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O(A)s pesquisado(a)s, a exceção de um – que não se sabe o motivo –, elencaram o conjunto de métodos e procedimentos que fazem parte de suas atividades cotidianas. Como se verifica das respostas, atividades como atendimento e orientação ao público, oficinas voltadas à prática jurídica simulada presenciais e via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), elaboração de peças processuais, seminários, visitas técnicas, grupos de estudo e debate, *Problem-Based Learning*, ensino clínico, educação popular, *peacemaking circles*, estudos de caso, sala de aula invertida e ensino híbrido foram citadas como metodologias ativas.

É preciso observar, no entanto, que as metodologias ativas das clínicas clássicas são semelhantes entre si, o que também ocorre entre as metodologias ativas das clínicas de inovação pedagógica, demonstrando que as clínicas clássicas, em regra, possuem metodologias mais restritas ao atendimento ao público, elaboração de peças processuais, práticas simuladas e visitas técnicas, embora seja visível um esforço para ampliação de suas metodologias.

Existe uma linha tênue entre as metodologias ativas e as atividades desenvolvidas pelas clínicas. Moran defende que “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.<sup>493</sup> Tudo depende do modo de condução das atividades, as quais devem possuir modelos flexíveis e híbridos para desenhar soluções a serem alcançadas pelos estudantes.<sup>494</sup> Segundo Moran,

A aprendizagem mais intencional (formal, escolar) se constrói num processo complexo e equilibrado entre movimentos ativos híbridos principais: a construção individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; a grupal – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria).

Em todos os níveis há, ou deve haver, orientação ou supervisão, e ela é importantíssima para que o aluno avance mais profundamente na aprendizagem. Porém, na construção individual, a responsabilidade principal é de cada um, da sua iniciativa, do que é previsto pela escola e do que o aluno constrói nos demais espaços e tempos. O mesmo acontece na construção colaborativa ou grupal: nela, a aprendizagem depende muito – mesmo havendo supervisão – da qualidade, riqueza e iniciativas concretas dos grupos, dos projetos que desenvolvem, do poder de reflexão e da sistematização realizada a partir das atividades desenvolvidas. O papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes

---

<sup>493</sup> MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Série desafios da educação. Porto Alegre: Penso, 2018. E-Pub.

<sup>494</sup> *Ibid.*

individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas.<sup>495</sup>

Ribeiro afirma que “não há uma metodologia única de ensino clínico, mas uma preocupação em ensinar o Direito mediante o estudo e a definição de diferentes estratégias de litígio”<sup>496</sup>, fazendo com que o(a) discente de graduação em direito se torne protagonista na escolha das ações a serem desenvolvidas para a resolução da questão. Em igual sentido, Lapa, Medeiros e Soares entendem que a metodologia clínica possui o objetivo de “desenvolver uma índole inovadora e analítica nos alunos por meio da problematização de questões, induzindo ao desenvolvimento do pensamento crítico e questionador”,<sup>497</sup> um modelo que visa “proporcionar um ensino jurídico problematizador e estratégico, mas que também busca a Justiça Social. Por isso, esse método contribui sobremaneira para a humanização do Direito, instigando a busca de métodos inovadores para a solução dos problemas jurídicos.”<sup>498</sup>

Lapa, Medeiros e Soares afirmam também que a educação jurídica no Brasil sempre esteve voltada para o ensino do método litigioso de resolução de conflitos, de modo que a metodologia clínica mudou o foco do processo de ensino-aprendizagem para desenvolver no(a)s discentes habilidades e competências antes alheias ao direito, tais como um “pensamento crítico e questionador, independência e a habilidade de conseguir resolver os conflitos além das vias convencionais.”<sup>499</sup> É a chamada metodologia participativa, e, que o(a)s discentes definem o cronograma e as atividades necessárias a obtenção do resultado almejado, desenvolvendo competências como liderança, organização, criatividade, entre outras.<sup>500</sup>

Tendo o questionário apurado as especificidades das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras, no que diz respeito as metodologias ativas empregadas, resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese.

#### 4.1.3 Atividades desempenhadas pelas clínicas jurídicas

---

<sup>495</sup> MORAN, 2018.

<sup>496</sup> RIBEIRO, 2016, p. 8.

<sup>497</sup> LAPA, Fernanda Brandão; MEDEIROS, Cláudio Melquiades; SOARES, Kawanna Alano. *A prática das clínicas de direitos humanos no ensino jurídico*, 2018, p. 3. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/225.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>498</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>499</sup> *Id.*, Influência da pedagogia jurídica clínica no norte e sul do Brasil: Competências na formação da identidade profissional, 2019, p. 5. Disponível em: <<http://congreso.pucp.edu.pe/clinicas-juridicas/wp-content/uploads/sites/63/2019/02/Ponencia-Lapa-Medeiros-y-Soares.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>500</sup> GABBAY, Daniela Monteiro; ASPERTI, Maria Cecília de Araújo. Clínica de mediação e facilitação de diálogosna FGV Direito SP. p. 79-90. In: RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo; LAPA, Fernanda Brandão; LOUREIRO, Sílvia Maria da Silveira. *Clínicas jurídicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

O quinto questionamento formulado aos(as) pesquisado(a)s foi: “5 - Quais atividades são desempenhadas pela(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?”. As respostas fornecidas seguem transcritas em forma de quadro:

Quadro 6 - Atividades desempenhadas pelas clínicas jurídicas pesquisadas

Nº	Clínica Jurídica	Atividades desempenhadas
1	Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB)	Atuação em litígio estratégico, <i>Amicus Curiae</i> , pesquisa, debate em pequenos grupos.  Assessoria jurídica, redação de peças judiciais e extrajudiciais, pesquisas de doutrina e jurisprudência, elaboração de relatórios técnicos para órgãos internacionais, reuniões com a coordenação e supervisão, bem como com integrantes do OBIND e com os proponentes de demandas. Acompanhamento de audiências, sessões e reuniões externas.
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Orientação jurídica, defesa administrativa e judicial para aqueles que procuram pelo NPJ, em decorrência das atividades de estágio obrigatório, nos períodos matutino e noturno.
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	O NPJ/CUA tem como objetivos: 1) o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado obrigatório, necessárias à formação do(a) Bacharel(a) em Direito; 2) e a prestação do Serviço de Atendimento Jurídico (SAJ) à comunidade hipossuficiente de Barra do Garças/MT.
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Orientação e assistência jurídica e judiciária à população hipossuficiente; cursos; visitas técnicas com os acadêmicos e atividades correlatas.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Atendimento e assistência jurídica de pessoas físicas hipossuficientes economicamente, com o ajuizamento e acompanhamento de ações na área do Direito de Família e Sucessões.
6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	As atividades exigidas dos alunos incluem: I - A redação de peças processuais e profissionais; II - Acompanhamento dos procedimentos judiciais e extrajudiciais; III - Assistência e atuação em audiências e sessões de julgamento; IV - Visitas a órgãos judiciários e cartórios; V - Técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação; VI - Prática do processo judicial eletrônico. VII - Outras atividades práticas determinadas pelo Professor-Orientador.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	Não respondeu
8	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)	O Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão – NACE, do Curso de Bacharelado em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJSA, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Sede, em Rio Branco – Acre foi criado como Anexo do Juizado Especial Cível, do Tribunal de Justiça do Estado do Acre – TJAC. Após a reformulação curricular do Curso de Direito da UFAC, em 2011 foi aprovado o Regimento do NACE. Posteriormente, por meio de uma parceria de uma década com a Defensoria Pública do Estado do Acre – DPEAC, e do exercício profissional de um Defensor Público estadual, dois servidores e dois

		<p>assessores da DPEAC, uma servidora docente e um servidor técnico em assuntos educacionais lotados no CCJSA da UFAC, bem como por meio do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório dos alunos matriculados nos quatro últimos semestres do Curso de Bacharelado em Direito da UFAC, o NACE passou a promover o atendimento jurídico gratuito à população carente, a elaboração de peças jurídicas diversas reais e simuladas, o peticionamento eletrônico, o acompanhamento processual, bem como a participação em audiências diversas, dentre inúmeras outras atividades de práticas jurídicas e estágios. Até 2019 o NACE realizou cerca de vinte atendimentos diários, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, totalizando aproximadamente quatrocentos atendimentos mensais, o acompanhamento de inúmeros processos, o peticionamento eletrônico e a produção de inúmeras peças na área cível em geral, direito de família, contratos, obrigações, responsabilidade civil, sucessões, alterações de registro público, direito do consumidor, direito administrativo, saúde e direito constitucional. Em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19) a partir de 17 de março de 2020 as atividades de Ensino no Curso de Bacharelado em Direito da UFAC foram suspensas. O Conselho Superior da UFAC aprovou novo calendário acadêmico e o Ensino nos Cursos de Bacharelado do CCJSA será retomado a partir de 26 de outubro de 2020 até 28 de janeiro de 2021, por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE.</p>
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	<p>A CDH/UNIFAP é um projeto de extensão. Temos financiamento da Fundação UNIFAP, em forma de bolsas de extensão. Contamos com quatro bolsistas. A Clínica promove atividades extensionistas de natureza teórico-prática com a participação direta dos estudantes, possibilitando-os desenvolver um conjunto de habilidades voltadas para uma atuação jurídica proativa, crítica, reflexiva e criativa. As atividades desempenhadas buscam, assim, promover uma formação humanística por meio da capacitação em Direitos Humanos e suas formas de proteção no âmbito nacional e internacional. É importante destacar que a Clínica atua na perspectiva extrajudicial, com articulação com redes de proteção de Direitos Humanos envolvendo movimentos sociais, agentes/órgãos estatais, organizações da sociedade civil e organismos internacionais para: – Proposição de mudanças em práticas e estruturas institucionais; – Incidência em processos legislativos; – Oferecimento de denúncias; – Elaboração de documentos técnicos: cartilhas, pareceres, notas técnicas e estudos; – Desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre determinadas temáticas; – Promoção e organização de eventos acadêmicos; – Divulgação de pautas e mobilização por meio de recursos de comunicação.</p>
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	<p>Representação institucional (Comissão de Direito Médico da OAB-Subseção Santarém e do Comitê de Mortalidade Materno-Infantil da SEMSA) e realização de eventos. Atende também um número de gestantes da cidade.</p>
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	<p>Diversas, bastante variadas. Ensino, pesquisa e extensão sobre justiça restaurativa. Intervenção em situações de conflito e violência. Tratamento de conflitos institucionais, não institucionais, comunitários, judiciais, extrajudiciais, em diferentes matérias (socioambiental, territorial, identitário, étnico-racial, atos infracionais, crimes, conflitos escolares e na universidade, etc.). Consultoria para implantação, implementação e sustentabilidade de serviços</p>

		restaurativos. Oferta de cursos, treinamentos para facilitadores de práticas restaurativas, oficinas e workshops. Organização de eventos acadêmicos. Compartilhamento de informações sobre justiça restaurativa nas redes sociais. Oferta de estágio supervisionado em justiça restaurativa. Elaboração de materiais didáticos.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	Fiscalização dos três poderes no que tange à transparência de seus atos. Promoção e defesa de direitos fundamentais de grupos vulneráveis através de ações concretas, sobretudo através de instrumentos judiciais.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	Formulação e aplicação de cursos de sensibilização de profissionais de saúde quanto a identidade de gênero, com ênfase nos cuidados com a população transgênero; parceria com o CREAS local para colocar a Universidade e o curso de direito como instância de planejamento e cumprimento de medidas socioeducativas – notadamente Liberdade Assistida – com o trabalho da Clínica junto aos jovens negros e pobres de Lavras e região.
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Atendimento ao cliente, acompanhamento processual integral, produção de todas as peças processuais necessárias, realização de atendimentos jurídicos, conciliações e audiências, mediação por meio do PAPRE, diligências forenses.
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPEL)	Atendimento jurídico, oficinas e palestras, encaminhamento de solução extrajudicial de conflitos, acompanhamento de processos judiciais, intervenções em escolas e centros comunitários, entre outros.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se verifica do quadro 11, diversas são as atividades desempenhadas por cada clínica, tais como: atendimento ao público, orientação e assessoria jurídica, defesa administrativa e judicial, atuação em litígio estratégico, “*amicus curiae*”, debate em pequenos grupos, estágio supervisionado obrigatório, visitas técnicas, técnicas de negociação, elaboração de documentos técnicos e materiais didáticos, promoção e organização de eventos e cursos, intervenção social, desenvolvimento de pesquisas empíricas, entre outras. O que se observa das respostas fornecidas é que, por vezes, as atividades desenvolvidas pelas clínicas se confundem com as metodologias por elas aplicadas. A questão é que “a metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por métodos criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.”<sup>501</sup> E, em vista disso, acaba se confundindo com atividade.

O regulamento da CDHD da UnB, esta especifica as seguintes atividades, no seu art. 4º, inciso I:

Art.4 (...)

I - As atividades da CDHD-UnB comportam:

<sup>501</sup> ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

- a) Atividades destinadas a cooperação nacional, internacional e interinstitucional que tenham por objetivo intervenção, monitoramento, avaliação ou aperfeiçoamento de casos e demandas vinculadas a uma demanda estruturante coletiva, ou de potencial coletivo ou litígio estratégico.
- b) Atividades destinadas a acolher, analisar, dar encaminhamento judicial, extrajudicial ou administrativo a casos de escopo clínico, que promovam interesses jurídicos ou direitos de grupos ou entidades coletivas.
- c) As atividades destinadas a dar visibilidade, debater, educar, pesquisar, interesses jurídicos ou direitos de grupos ou entidades coletivas.

Em verdade, ainda existe no mundo jurídico muita dúvida quanto ao que seriam metodologias ativas. Da leitura das respostas fornecidas, é possível constatar que as clínicas clássicas são as que mais confundem atividades com metodologias.

Uma vez que o questionário apurou as especificidades das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras, no que diz respeito as atividades por elas desenvolvidas, resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese.

#### 4.1.4 Clínica jurídica é ensino, pesquisa e/ou extensão?

O sexto questionamento formulado aos(as) pesquisado(a)s foi o seguinte: “6 - A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade está(ão) vinculada(s) às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?”, de modo a desvendar esse impasse que tanto se debate nos fóruns e eventos sobre as clínicas.<sup>502</sup> Inclusive, nesses eventos o(a)s coordenadore(a)s e/ou entusiastas do tema clínica jurídica discutiam se esta se trata de um projeto de extensão, pesquisa, ensino, o que não ficou objetivamente definido.<sup>503</sup>

Por sua vez, no questionamento seguinte, de nº 7, questionou-se: “7 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade perpassa(m) pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?” As respostas foram as seguintes, descritas e mescladas no quadro a seguir:

Quadro 7 - Clínicas jurídicas, sua vinculação e modo pelo qual perpassa pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão

Nº	Clínica Jurídica	Vinculação ao ensino, pesquisa e/ou extensão	Modo pelo qual perpassa pelo ensino, pesquisa e/ou extensão
1	Clínica de Direitos Humanos e	Sim	Perpassam, na medida em que as atividades de ensino são basilares à

<sup>502</sup> Impressão pessoal como participante destes eventos.

<sup>503</sup> PEREIRA, 2019, p. 54.

	Democracia (CDHD/UnB)	Sim	<p>compreensão da temática pesquisada, a pesquisa é inerente às atividades acadêmicas, e se trata de uma atividade vinculada a projetos de extensão.</p> <p>O JUSDIV é considerado um grupo de extensão, que está vinculado ao grupo de pesquisa MOITARÁ. O projeto está articulado à disciplina optativa de Prática de Atualização do Direito (PAD) - Povos Indígenas e o Estado brasileiro (FDD0258), da Faculdade de Direito/UnB, bem como à disciplina Tópicos Especiais sobre a Amazônia (cód. 199435), ofertada pelo CEAM e ligada ao NEAz. Vincula-se também à matérias ofertadas na pós-graduação, sendo estas: Seminário Avançado Povos Indígenas e Segurança Pública (384488) - PPGD Seminário Interdisciplinar de Leitura (307904); Povos Tradicionais e conflito com o direito ao desenvolvimento - PPGDH e estabelece cooperação com o grupo de pesquisa Moitará - Grupo de Pesquisa de Direitos Étnicos (<a href="http://grupomoitaraunb.blogspot.com/">http://grupomoitaraunb.blogspot.com/</a>), inscrito CNPq <a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/29028">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/29028</a> Linha 5 PPGD Linha de Pesquisa Criminologia, estudos étnicos-raciais e de gênero. Possui articulação também com Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAZ/CEAM), e suas atividades de extensão e cooperação com atividades realizadas pelo Projeto de extensão Habeas Liber, da FD/UnB. Articula-se com a políticas indigenistas (regularização fundiária, saúde indígena e educação) e possibilita o diálogo e aliança com demandas de outras populações tradicionais, como exemplo, comunidades de fundos de pasto, caiçaras, quebradeiras de coco, pescadores, entre outras.</p>
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Sim. Tem um projeto de extensão em metodologia ativa, capacitando professores, técnicos e acadêmicos na assistência à população vulnerável (agroecologia e ambiental (agrotóxicos), ambas	Com empoderamento dos vulneráveis nos Projetos de Extensão, que são atividades diferenciadas em relação ao atendimento dos assistidos, aonde o NPJ se apresenta à sociedade, como um todo.

		em parcerias com a Faculdade de Economia e com o Instituto de Saúde Coletiva, bem como está implantação o Projeto Juquara, com objeto em regularização fundiária.	
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	Sim.	Mediante o desenvolvimento das Disciplinas de Estágio Supervisionado em Prática Jurídica I, II, III e IV, as quais possuem 80 horas cada, sendo 50 horas dedicadas às aulas práticas, e as outras 30 horas às aulas teóricas. Além disso, a depender da necessidade e do interesse, podem ser desenvolvidos projetos e oficinas voltados à prática jurídica, tal como a Oficina Virtual de Prática Jurídica Simulada, atualmente ministrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Extensão.	Projetos de Extensão.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Ensino.	Orientação dos acadêmicos no atendimento hipossuficientes assistidos, desde o momento da procura pelo Escritório Modelo para a consulta inicial, até o estudo do caso e propositura da ação com vistas à busca da Tutela Jurisdicional do Estado a fim de preservar ou reconhecer direitos dos referidos assistidos.
6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	Sim.	Promovendo palestras e seminários sobre temas jurídicos, relacionados com o trabalho de mediação e solução jurídica alternativa de controvérsia, visando à formação e capacitação dos estudantes e profissionais que prestam esse serviço; Estabelecendo contatos e relações com as instituições e organismos governamentais e não governamentais, que exercem funções essenciais à Justiça e prestam serviço de assistência jurídica, tais como Defensoria Pública do Estado da Bahia, PROCON, Ministério Público e Ordem dos Advogados do Brasil – OAB/BA; Colaborando com os programas educacionais sobre os direitos e garantias fundamentais e temas relacionados à sustentabilidade.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	Ensino: prática do exercício da advocacia	Há total integração entre os professores/pesquisadores do departamento

		<p>nas áreas diversas, pesquisas de cunho social, político, ambiental e de sustentabilidade, direitos humanos, saúde, trabalho, dentre outras áreas em conformidade com os grupos de pesquisa relacionados; extensão: mutirões de atendimento à segmentos mais carentes, de modo a intensificar o acolhimento aos desassistidos.</p>	<p>de ciências jurídicas, bem como de outros professores/pesquisadores das áreas humanas e das ciências sociais aplicadas, sendo que o espaço de atendimento comporta perfeitamente o exercício de ensino, pesquisa e extensão a ser executados pelos alunos e professores/pesquisadores.</p>
8	<p>Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)</p>	<p>Sim, o NACE trata das questões atinentes às atividades complementares, o estágio curricular supervisionado obrigatório e a extensão, como mecanismo de garantir a culminância de uma formação baseada no desenvolvimento das competências do aprender fazer e do aprender ser, partir do nível conceitual adquirido no processo formativo de Curso de Direito da UFAC, por meio de ações educativas desenvolvidas com o propósito de aprimorar e dinamizar a formação acadêmica discente nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, como alimentadora da relação teoria e prática, impulsionadora da práxis curricular.</p>	<p>No Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão – NACE, do Curso de Bacharelado em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJSA, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Sede, em Rio Branco – Acre os alunos desenvolvem inúmeras atividades práticas jurídicas relacionadas ao Ensino, por meio do atendimento jurídico à população carente do município de Rio Branco – AC e por meio da elaboração de peças jurídicas na área cível, penal, constitucional, trabalhista, tributária, administrativa e previdenciária. No NACE os alunos desenvolvem importantes atividades de Pesquisa na doutrina, na jurisprudência, em revistas jurídicas especializadas, entre outras fontes a fim de ser possível produzir as peças jurídicas sob a supervisão da docente responsável pela disciplina de Estágio. Os alunos desenvolvem no NACE diversas atividades práticas de Extensão, como a participação em Júris Simulados, a participação dos alunos em diversos cursos e projetos de extensão, a participação em audiências diversas reais e simuladas, dentro e fora do NACE. O NACE trata das questões atinentes às atividades complementares, o estágio curricular supervisionado obrigatório e a extensão, como mecanismo de garantir a culminância de uma formação baseada no desenvolvimento das competências do aprender fazer e do aprender ser, partir do nível conceitual</p>

			adquirido no processo formativo de Curso de Direito da UFAC, por meio de ações educativas desenvolvidas com o propósito de aprimorar e dinamizar a formação acadêmica discente nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, como alimentadora da relação teoria e prática, impulsionadora da práxis curricular.
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	De forma a tocar essa tríade por completo, ainda não. Como dito acima, a CDH/UNIFAP é um projeto de extensão. Temos alguma atuação vinculada à pesquisa, por conta do nosso eixo temático “Metodologias Clínicas e Pesquisas Empíricas em Direito”. Nosso objetivo, para 2021, é migrar a Clínica para um Programa de Pesquisa e Extensão que seja perene na universidade. O Curso de Direito, do campus Marco Zero do Equador, da UNIFAP, ao qual estamos diretamente vinculados, está reformulando seu projeto pedagógico de curso e, seguindo os exemplos de tantas universidades, estamos defendendo a inclusão da CDH/UNIFAP no projeto pedagógico como uma das possibilidades de prática jurídica simulada e real para os estudantes, alcançando o ensino.	Acreditamos que, por conta de nossa peculiaridade, respondemos isso na pergunta n.6.
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	Sim.	A CDH possui, sob a coordenação da Profa. Ma. Emanuele Nascimento de Oliveira Sacramento, o Projeto de Pesquisa Direito das Mulheres e Violência Obstétrica: Projeto Nascer em Santarém o qual atua em duas linhas mestras: 1)

			responsabilização civil em casos violência obstétrica; 2) natureza jurídica do plano de parto. Tem como objetivo investigar como a violência obstétrica tem sido abordada no campo da responsabilização civil, bem como aprofundar os estudos em torno do plano de parto como ferramenta de proteção da violação dos direitos da gestante. Possui também, sob a mesma coordenação, o Projeto de Extensão Direito das Mulheres e Violência Obstétrica (Projeto Nascer em Santarém), tem como objetivo principal promover o diálogo acerca da temática da violência obstétrica e humanização da assistência à gestante, com ênfase na educação popular em direitos humanos, usando como referencial metodológico a obra de Paulo Freire. No que se refere ao ensino, as temáticas de Direitos Humanos são abordadas dentro dos conteúdos dos componentes curriculares: Direitos Humanos. Direito Internacional dos Direitos Humanos, Responsabilidade Civil; Direito Penal, Direito Civil.
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	Sim.	Desenvolvimento de projetos de pesquisa e planos de trabalho em pesquisa. Desenvolvimento de um programa de extensão e seus respectivos planos de trabalho. Oferta de estágio curricular supervisionado em justiça restaurativa. Treinamento de facilitadores restaurativos. Formação de multiplicadores/instrutores de justiça restaurativa.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	É um projeto de extensão da universidade.	Enquanto projeto de extensão sua realização acontece no atendimento ao público e nas ações concretas. no que diz respeito à pesquisa, vale dizer que todos os casos demandam estudo detalhado e crítico.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	Sim, ela é considerada atividade de extensão, e está registrada na Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade.	A Clínica produz espaços autônomos para aprendizado sobre temas jurídicos e metajurídicos que não constam da grade curricular do direito (ou de qualquer outro curso da Universidade). Xs membrxs da Clínica participam de eventos e organizam seus próprios eventos, ambos com produção e apresentação de relatórios de pesquisa e relatos de experiência. Ainda, dentro do eixo um tanto tímido da extensão em todos os cursos da Universidade, a Clínica tem parcerias com órgãos públicos e ONGs para buscar intervir “in concreto” nos espaços sociais onde estão as pessoas e

			os grupos vulneráveis com os quais trabalhamos.
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Sim.	Temos projetos de pesquisa e de extensão vinculados ao Laboratório de Prática Jurídica. O ensino é inerente à própria atividade de orientação do professor para o estagiário no momento de conduzir um processo ou efetuar um atendimento ao cliente. O ensino também pode ser destacado nas atividades de capacitação que são oferecidas aos estagiários.
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPEL)	Sim, conforme já relatado anteriormente.	Conforme já relatado anteriormente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Todo(a)s o(a)s pesquisado(a)s (100%), responderam afirmativamente que a(s) clínica(s) jurídica(s) de sua universidade se vinculam às atividades seja de ensino, seja de pesquisa e/ou de extensão. Algumas universidades especificaram se tratar de uma e/ou outra modalidade, enquanto outras responderam genericamente a vinculação à tríade, sem especificar se toca toda ela. Observe no quadro 13 que a Universidade Federal do Amapá teve a preocupação de especificar que a sua Clínica de Direitos Humanos (CDH/UNIFAP) ainda não toca a tríade por completo, sendo esta um projeto de extensão com alguma vinculação à pesquisa, em razão do eixo temático que possuem, qual seja, “Metodologias Clínicas e Pesquisas Empíricas em Direito”, mas ressaltam que tem o objetivo de defender, já no ano de 2021, a inclusão da CDH/UNIFAP no projeto pedagógico do curso, alcançando, portanto, o ensino também.

Essa preocupação se dá porque “Um dos princípios da universidade brasileira é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, esses três pilares devem ser complementares durante a formação do estudante.”<sup>504</sup> Tal determinação se encontra no próprio texto constitucional: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”,<sup>505</sup> reforçando a tese de que as clínicas jurídicas devem estar inseridas no contexto da tríade.

Pesquisa empírica realizada por Oliveira<sup>506</sup> junto a docentes e discentes do curso de graduação em Direito da UFERSA e UnB, apresentou como resultado que “O papel da pesquisa e da extensão na formação jurídica foi um aspecto bem destacado pelos docentes e

<sup>504</sup> LAPA, 2014, p. 97.

<sup>505</sup> BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

<sup>506</sup> Oliveira foi orientado por Loussia Felix, em tese de doutoramento.

discentes da UFERSA, mas os alunos da UnB também enfatizaram o quanto a extensão e a pesquisa foram os ambientes que propiciaram as aprendizagens mais significativas”.<sup>507</sup> No caso, a citada pesquisa corrobora que as atividades acadêmicas que envolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão se mostram mais satisfatórias em termos de aprendizado e autonomia estudantil nesse processo.

Perpassar pela tríade ensino, pesquisa e extensão é uma preocupação da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, como se verifica do preâmbulo e dos fundamentos constantes do seu regulamento. Seguem:

#### PREÂMBULO

(...)

Considerando a necessidade de promoção e cooperação nos diferentes campos do direito que possuem na metodologia clínica a possibilidade de implementação de direitos humanos e da democracia, no intuito de desenvolver programas de educação voltadas à prática, pesquisa e extensão;

Considerando a experiência consolidada na Faculdade de Direito da UnB assim como outras inúmeras unidades acadêmicas da mesma universidade; a participação em redes acadêmicas nacionais e internacionais que apresentam uma vontade comum de partilhar experiências, recursos humanos e de pesquisa, ensino-aprendizagem e extensão que possam difundir valores universais e plurais no campo dos direitos humanos e da democracia;

Considerando a experiência consolidada quanto a projetos inovadores de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, as transformações na concepção pedagógica no tocante à necessidade de que a educação discente em seus múltiplos níveis deva almejar à meta competência de comprometimento ético e efetivo com pessoas e instituições na busca de soluções para problemas concretos no marco protetivo dos direitos humanos;

(...)

#### Capítulo I DA DENOMINAÇÃO, SEDE, FINS E DURAÇÃO

(...)

Art.3 A CDHD-UnB tem por fundamentos:

I – Promover a interação universidade & sociedade que se expressa por meio de apoio ativo no campo dos direitos humanos amplamente considerados, buscando suprir a necessidade de atuação especializada em demandas estruturantes coletivas, de potencial coletivo ou de litígio estratégico.

II – Promover a pesquisa e extensão universitárias, associando-as ao ensino-aprendizagem de graduação e pós-graduação, realizando interação transformadora entre a universidade e a sociedade, pela aplicação da metodologia clínica em demandas estruturantes coletivas, de potencial coletivo ou litígio estratégico.

---

<sup>507</sup> OLIVEIRA, 2019, p. 462.

III – Promover a qualificação dos discentes por meio da atuação frente a uma demanda estruturante de potencial coletivo ou litígio estratégico, consolidando competências gerais instrumentais, interpessoais e sistêmicas, por meio da integração entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão diante de um caso em concreto.

IV – Promover a interdisciplinaridade e a atuação mútua entre a CDHD-UnB e organismos universitários nacionais e internacionais, núcleos, empresas juniores, projetos de extensão, grupos de pesquisa certificados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros.

Quanto ao modo pelo qual as clínicas perpassam pela tríade ensino, pesquisa e/ou extensão, as respostas foram as mais variadas, desde a articulação com políticas indigenistas e o empoderamento das pessoas vulneráveis que são atendidas pelas atividades de extensão, passando pela promoção de eventos acadêmicos e integração interdisciplinar entre pesquisadores, até a produção de espaços autônomos de aprendizado sobre temas jurídicos e metajurídicos, enfatizando o ensino e a pesquisa. Defende-se, portanto, que as clínicas devem estar inseridas na tríade e não em apenas um de seus pilares, conforme entendimento da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP) em resposta fornecida e também em consonância com o regulamento da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDHD/UnB) e a resposta fornecida pela UnB.

De acordo com Teixeira, Sousa e Mesquita<sup>508</sup>, sobre ensino, pesquisa e extensão, é importante abordar que o artigo 2º da antiga Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 determinava que os cursos de direito teriam que desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, demonstrando evidente preocupação com a prática, já que os futuros operadores do direito passam a se deparar com questões reais em sua rotina profissional. Inclusive, as autoras apontam que a interferência da Ordem dos Advogados no Brasil nessa formação acadêmica demonstrava a preocupação da citada portaria com atividades de caráter extracurricular. Em 2004, por sua vez, essas diretrizes passaram por modificações (Resolução CNE/CES nº 09, de 2004) contemplando o ensino de conteúdos direcionado aos Direitos Humanos, o que foi um avanço. Para Felix, trata-se de um “ponto de não-retorno”<sup>509</sup>. As novas diretrizes curriculares estabelecidas pela normativa ofereceram mudanças necessárias

---

<sup>508</sup> TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco; SOUZA, Luanna Tomaz de; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. As novas diretrizes curriculares de direito e as novas dinâmicas da prática jurídica na Universidade Federal do Pará (UFPA). *Revista Esmat*, ano 12, n. 19, p. 113-128, jan.-jun. 2020.

<sup>509</sup> Recomenda-se a leitura de: FELIX, Loussia Penha Musse. Da reinvenção do ensino jurídico – considerações sobre a primeira década. p. 23-60. In: OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. 164p.

quanto à relação entre o ensino, a pesquisa e extensão, que deve ser demonstrada de forma articulada e, ao mesmo tempo, discriminada no tripé acadêmico.

Um exemplo de integração entre ensino, pesquisa e extensão na CDHD/UnB, consta do projeto clínico JUSDIV (Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural), sob a coordenação geral da Professora Ela Wiecko Volkmer de Castilho, criado em consonância ao capítulo II do regulamento da CDHD/UnB (Capítulo II – DOS PROJETOS CLÍNICOS). Esse projeto possui forte atuação e vinculação ao grupo de pesquisa MOITARÁ (Grupo de Pesquisa em Direitos Étnicos) – sob a mesma coordenação –, a disciplinas de graduação e pós-graduação na UnB e a articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão de outros pesquisadores da universidade, além de políticas indigenistas. Outro projeto clínico da UnB que integra ensino, pesquisa e extensão, é o EIXOS - Judiciário e Cidadania (SIEX 59989), sob a coordenação geral do Professor Jorge Octavio Lavocat Galvão.

Uma vez que o questionário apurou as especificidades das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras, no que diz respeito à sua vinculação à tríade e modo pelo qual perpassam pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese.

#### 4.1.5 Clínica jurídica e os impactos no perfil do egresso e na comunidade acadêmica e em geral

O questionamento nº 8 formulado aos(as) pesquisado(a)s, foi o seguinte: “8 - A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade alteraram/impactaram de alguma forma o perfil do egresso? Justifique.” A pergunta nº 10, por possuir questionamento semelhante, mas, desta vez, com relação à comunidade, será analisada em conjunto com a pergunta nº 8. A questão nº 10 foi a seguinte: “10 - Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade impacta(m) à comunidade acadêmica e geral?”. Seguem as respostas em um único quadro:

Quadro 8 - Impactos das clínicas jurídicas no perfil do egresso e na comunidade

Nº	Clínica jurídica	Impactos no perfil do egresso	Impactos na comunidade
1	Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB)	Não temos esses dados catalogados, mas percebe-se do perfil dos egressos um maior engajamento com causas e produções científicas que	Ainda não temos resposta catalogada para esta pergunta, mas os impactos são perceptíveis. O projeto presta assessoria e

		<p>envolvem Direitos Humanos e Educação Jurídica.</p> <p>Sim. A Clínica Jurídica ampliou a perspectiva das estudantes quanto às possibilidades de atuação prática no mundo jurídico, bem como contribuiu na produção de conhecimento sobre sistemas interamericanos, comunidades tradicionais, povos indígenas e o Estado brasileiro. A Clínica incorporou novas epistemologias ao escopo do Direito, ultrapassando a ideia de universalidade do Direito. Proporcionou, ainda, debates que permitiram reconhecer a importância da agência política, cultural e social de povos sistematicamente vulnerabilizados. O projeto proporcionou também experiências de diálogo com movimentos sociais e coletivos de estudantes. Contribuiu também no que diz respeito ao aporte metodológico, fundamentado na ideia de construção coletiva do conhecimento.</p>	<p>consultoria jurídica popular a partir das demandas de povos e comunidades tradicionais, encaminhadas pela Articulação de Povos Indígenas do Brasil (APIB), pela Coordenação Nacional de Articulação dos Quilombos (CONAQ), pela Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAIUnB), pelo Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAZ/CEAM), com potencial de litígio estratégico, em cooperação com a consultoria antropológica prestada pelo Observatório dos Direitos e Políticas Indigenistas (OBIND). Além disso, a clínica constitui importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, trazendo à tona a realidade histórica de desigualdade socioeconômica, vivenciada por populações vulnerabilizadas, proporcionando a participação em eventos acadêmicos, a assessoria e consultoria jurídicas em defesa dos direitos culturais/étnicos em sua dimensão prática, a capacitação jurídica, a dialogicidade com outras áreas de pesquisa, assim como incidindo no projeto pedagógico da Faculdade de Direito. De forma prática, o projeto vem atuando em conjunto com o NIISA - Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental - para formalizar uma denúncia internacional acerca da situação das comunidades tradicionais do Norte de Minas; no estudo empírico dos indígenas no sistema prisional e no acompanhamento de casos envolvendo a comunidade Krahô.</p>
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Capacitando os acadêmicos ao exercício da advocacia, com o atendimento aos assistidos, e das carreiras públicas, dado os	Ofertando assistência jurídica aos hipossuficientes, execução do projeto de extensão com o empoderamento dos

		convênios de estágio com TJMT, MPE, MPT, JF, TRT 23 Região, advocacia pública - PGM, PGE, DPE e DPU.	vulneráveis, inclusive em parceria com outras Faculdades, e atuando como <i>Dativos</i> nas designações dos Juízes Estaduais, Eleitorais e Ambientais.
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	Não temos acesso a esses dados estatísticos.	Não temos acesso a esses dados estatísticos.
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Sim, há melhor desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação; desenvolvimento das humanidades, contribuindo com formação de profissionais mais humanos e preparados para o mercado de trabalho.	Prestamos atendimentos à comunidade hipossuficiente em geral, contribuindo com o acesso à justiça local e regional. Considerando atividades desenvolvidas à população do Pantanal, bem como ribeirinhos; atendimentos prestados na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Mato Grosso do Sul; e demais atividades correlatas. Como reconhecimento pelos bons serviços prestados já ganhamos alguns prêmios pela Associação dos Juízes Federais do Brasil. Somos referência no encaminhamento de atendimentos trabalhistas e previdenciários pela DPU/MS.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Sim. Na medida em que faz com que o acadêmico dos últimos semestres tenha a oportunidade de verificar, na prática, todo o aprendizado teórico que acumularam nos anos de curso. Além do mais, o contato direto com a realidade do assistido, suas dificuldades, anseios, angústias, dificuldade de acesso ao Poder Judiciário e mesmo a realidade econômica desfavorável dos hipossuficientes, acaba por dar uma visão da realidade que encontrarão no exercício profissional. Não raras vezes, após encontrar com o profissional já formado, estes são unânimes em comentar que o Escritório Modelo foi essencial não só para a sua formação profissional, mas também uma visão mais humanística da realidade vivenciada pelos clientes	Impactam a comunidade acadêmica da forma como já explanado no item 07. A comunidade Geral, com a possibilidade de ser atendida pelo Escritório Modelo da Universidade, acaba por “desafogar” os hipossuficientes da Defensoria Pública, além de ser mais uma possibilidade de acesso à justiça pela população mais carente. O atendimento realizado pelos acadêmicos é sempre supervisionado e constante e incessantemente avaliado pelos professores da disciplina.

		atendidos. Não é incomum também, que a partir da experiência vivida no Escritório Modelo, o acadêmico passe a optar por determinada área do direito ou mesmo passe a ver a atividade profissional do Operador do Direito, com outros olhos.	
6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	As atividades exigidas dos alunos incluem: I - A redação de peças processuais e profissionais; II - Acompanhamento dos procedimentos judiciais e extrajudiciais; III - Assistência e atuação em audiências e sessões de julgamento; IV - Visitas a órgãos judiciários e cartórios; V - Técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação; VI - Prática do processo judicial eletrônico. VII - Outras atividades práticas determinadas pelo Professor-Orientador.	As atividades, operacionalizadas pelo NPJ da FD/UFBA, são realizadas a fim de alcançar tanto a comunidade acadêmica como a comunidade em geral. O objetivo é solucionar os problemas jurídicos através da consultoria, assessoria, conciliação e mediação. As operações educacionais visam à orientação e informação sobre caminhos e processos necessários para o exercício da cidadania e obtenção da mesma, com a realização de trabalho social demonstrando às pessoas mais carentes, que a solução dos problemas coletivos dependerá das relações existentes na comunidade, do ponto de vista de viabilizar formas de organização, formas de solidariedade e responsabilidade coletiva, colaborando com a área de extensão da IES.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	Certamente que impacta de modo positivo, considerando que o aluno da instituição é preparado não só para atender a demanda da “advocacia privada”, mas tem contato com a advocacia popular e coletiva, bem como atua nos mais diversos segmentos de exercício jurídico.	Especificamente, como pode verificar na página acima mencionada, o NPL possui um termo de cooperação com a vara de execuções penais e uma ONG que trabalha com os egressos do sistema prisional, com a missão de contribuir com a reinserção à comunidade, para tanto programa de extensão está em tramitação, abrangendo os departamentos de biblioteconomia (projeto de leitura para remissão de pena), economia (projeto de economia solidária e sustentável), contabilidade / administração

			(projeto de pequeno empreendedor).
8	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)	Sim, o Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão – NACE, do Curso de Bacharelado em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJSA, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Sede, em Rio Branco – Acre contribui muito na formação do perfil do egresso. O NACE transforma os discentes do Curso de Direito da UFAC, por meio de ações educativas desenvolvidas com o propósito de aprimorar e dinamizar a formação acadêmica discente nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, como alimentadora da relação teoria e prática, impulsionadora da práxis curricular. Trata-se de uma excelente oportunidade de aliar teoria à prática, proporcionando ao aluno contato com a experiência profissional. O NACE representa uma enorme contribuição para a efetivação do direito ao acesso à justiça da população carente do Estado do Acre, aos alunos da UFAC, aos servidores da UFAC, aos estagiários da UFAC, ao Estado do Acre e ao Governo Federal. Até 2019 o NACE realizou cerca de vinte atendimentos diários, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, totalizando aproximadamente quatrocentos atendimentos mensais, o acompanhamento de inúmeros processos, o peticionamento eletrônico e a produção de inúmeras peças na área cível em geral, direito de família, contratos, obrigações, responsabilidade civil, sucessões, alterações de registro público, direito do consumidor, direito administrativo, saúde e direito constitucional. Em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19) a partir de 17 de março de 2020 as atividades de	O Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão – NACE, do Curso de Direito da UFAC impacta positivamente à comunidade acadêmica, fornece atendimento jurídico gratuito aos alunos e servidores da UFAC e atende à população carente do município de Rio Branco, no Estado do Acre. Até 2019 o NACE realizou cerca de vinte atendimentos diários, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, totalizando aproximadamente quatrocentos atendimentos jurídicos gratuitos mensais à população carente do município de Rio Branco – Acre, o acompanhamento de inúmeros processos, o peticionamento eletrônico e a produção de inúmeras peças na área cível em geral, direito de família, contratos, obrigações, responsabilidade civil, sucessões, alterações de registro público, direito do consumidor, direito administrativo, saúde e direito constitucional, dentre inúmeras outras atividades de práticas jurídicas e estágios. O NACE representa uma enorme contribuição para a efetivação do direito ao acesso à justiça da população carente do Estado do Acre, aos alunos da UFAC, aos servidores da UFAC, aos estagiários da UFAC, ao Estado do Acre e ao Governo Federal. Em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19) a partir de 17 de março de 2020 as atividades de Ensino nos Cursos de

		Ensino no Curso de Bacharelado em Direito da UFAC foram suspensas. O Conselho Superior da UFAC aprovou novo calendário acadêmico e o Ensino nos Cursos de Bacharelado do CCJSA será retomado a partir de 26 de outubro de 2020 até 28 de janeiro de 2021, por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE.	Bacharelado do CCJSA será retomado a partir de 26 de outubro de 2020 até 28 de janeiro de 2021, por meio do Ensino Remoto Emergencial – ERE.
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	Não temos de condições de avaliar isso. A CDH/UNIFAP foi criada no final do ano passado e ainda não integra o projeto pedagógico do curso.	Diante da nossa criação recente e do momento pandêmico que veio em seguida, não temos condições de avaliar o possível impacto. Mas podemos adiantar que a nossa Clínica de Direitos Humanos é a primeira do Amapá, não obstante a oferta no estado de sete Cursos de Direito, dois ofertados pela UNIFAP e cinco por instituições privadas. Logo, existe uma expectativa muito grande, pós pandemia, sobre a nossa atuação.
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	Como a CDH existe há apenas 4 anos, ainda não foi possível observar os impactos no perfil do egresso, muito embora já se observe um engajamento destes em Comissões da OAB no que respeita ao tema Direitos Humanos e também em órgãos do município.	Uma vez que são realizados, entrevistas, colóquios, seminários, elaboração de cartilhas informativas, planos de parto humanizado, oficinas, gravação de curta-metragem e minicursos, estes são amplamente divulgados e abertos à comunidade acadêmica e geral, o que gera uma espécie de educação no que respeita ao conhecimento da lei que protege as gestantes. Assim, é crível que o impacto produzido na sociedade por esses eventos é positivo e contribui para o alerta acerca dos direitos da gestante e da responsabilidade do hospital ao receber essas gestantes.
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	Sim. Proporcionou interesse em diversos discentes pela temática da justiça restaurativa. Vários passaram a pesquisar o assunto em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Alguns continuaram a trabalhar com o assunto em suas	De diferentes formas. A comunidade acadêmica é impactada pela disseminação de interesse pela temática da justiça restaurativa e a realização de pesquisas, atividades de extensão e ensino. A comunidade em

		atividades profissionais.	geral, pelo resultado dos treinamentos, implantação e implementação de serviços restaurativos, consultorias, materiais didáticos produzidos, informações compartilhadas, eventos, oficinas, cursos e workshops realizados, etc.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	Por ser recente, a clínica não tem ainda avaliação deste quesito.	Promovem perspectiva, ideal, compromisso civilizatório e proporciona aos participantes a pedagogia dos direitos fundamentais na vida real.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	Não, não impactou no perfil do egresso, uma vez que a Clínica é muito nova e as regras para ingresso na UFLA são definidas e aplicadas por outras instâncias da Universidade – as quais muitas vezes são refratárias a causas ligadas a minorias, a grupos vulneráveis e aos direitos humanos em geral.	A Clínica dá visibilidade e apoio institucional a diversas causas sustentadas por pequenos grupos de discentes membrxs de minorias políticas (mulheres, LGBTQI+, negrxs), e vem pressionando a administração da universidade no sentido de respeitar direitos culturais e reprodutivos (p.ex. O direito do grupo universitário de Maracatu de ensaiar sua música dentro do campus e o direito das estudantes mães de verem garantido o auxílio-creche etc). A Clínica vem incidindo sobre a comunidade lavrense com a parceria com o CREAS local, participando de campanhas pelos direitos humanos da população de rua e participando, junto com o juízo infracional e a equipe psicossocial do CREAS do cumprimento da medida socioeducativa imposta a jovens em conflito com a lei (participando principalmente da Liberdade Assistida, mas com espaço de construção junto à Prestação de Serviços à Comunidade).
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Não temos esses dados catalogados. Mas os depoimentos dos egressos que por lá passaram indicam que sim.	Estamos iniciando o levantamento de dados para construção de uma base de dados sobre os impactos do LPJ na comunidade, mas podemos afirmar que os impactos são positivos. Tanto relativo à comunidade

			acadêmica (que encontra no Laboratório um espaço de desenvolvimento de habilidades e crescimento pessoal e profissional), como à comunidade em geral (que recebe um atendimento jurídico qualificado e comprometido com o ser humano). Nosso perfil de cliente são pessoas carentes, marginalizadas e muitas vezes sem qualquer instrução educacional.
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPel)	Certamente impactou. Entre diversos exemplos, destaco: os alunos egressos demonstram grande interesse pela solução consensual de conflitos na sua prática profissional, antes não destacada na formação acadêmica; todos os ex-alunos voluntários do Projeto Direito Cuidativo são hoje advogados voluntários da Unidade Cuidativa.	Quanto à comunidade acadêmica, observo um crescente sentimento de pertencimento, a partir do qual ocorre uma maior valorização do ambiente da prática jurídica, superando a ideia de um simples compromisso acadêmico, para se tornar uma oportunidade ou um ambiente grato de experimentar. Quanto à comunidade em geral, seja pelo público recebido no SAJ, seja pelos locais visitados, ou ainda a partir das interlocuções com a PREC (Pró-Reitoria de Extensão), Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, CEJUSC-Pelotas, Defensoria Pública, entre outros, o SAJ tem conquistado cada vez mais a confiança e a valorização pela comunidade para a qual está voltado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se verifica do quadro 13, grande parte do(a)s pesquisado(a)s entendem que pelo papel que as clínicas desempenham juntos aos(as) discentes, certamente ela impacta positivamente de alguma forma no perfil do(a) egresso(a), como por exemplo, a atuação de egresso(a)s em diversos segmentos jurídicos e, inclusive, nos projetos da universidade na condição de voluntários. Por sua vez, outra parcela do(a)s pesquisado(a)s afirmaram que não possuem esses dados catalogados, mas que é possível visualizar o engajamento de egressos em Comissões da OAB relativas ao tema Direitos Humanos, também em órgãos do

município, além de pesquisarem o tema em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), continuando a trabalhar com o assunto em suas atividades profissionais.

Por sua vez, com relação aos impactos na comunidade, a maioria do(a)s pesquisado(a)s afirmou que o trabalho desenvolvido pela clínica possui impactos positivos na comunidade, enquanto que alguns(mas) pesquisado(a)s afirmaram não possuir esses dados estatísticos, por se tratar de clínicas recentes.

Lapa, Medeiros e Soares, em trabalho publicado que apresenta um dos resultados de pesquisa realizada no Núcleo de Educação Jurídica em Direitos Humanos (NEJUDH), vinculado ao Programa Institucional de Pesquisa em Direito (PIP) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), traçam um diagnóstico dos impactos causados pela metodologia clínica na formação da identidade profissional do(a)s estudantes do curso de Direito. A pesquisa do(a)s citado(a)s autore(a)s, “busca identificar as principais competências profissionais adquiridas pelos egressos de Direito de universidades de diferentes localidades do norte e sul do Brasil”, no caso, a UNIVILLE, a UFPA e a UEA, tendo aplicado entre os meses de abril a maio de 2019 um questionário nominado “Clínicas Jurídicas e Competências Profissionais”, via e-mail, para cada ex-aluno(a), em média, dez aluno(a)s de cada instituição.<sup>510</sup>

No citado trabalho, questionou-se sobre a influência da participação clínica na vida profissional do(a)s egresso(a)s e entre aqueles que responderam ao questionário, 47,8% eram da UNIVILLE, 30,4% da UEA e 21,7% da UFPA. A pesquisa utilizou-se da escala Likert, em que 1 (um) condiz com “nada” e 5 (cinco) com “muito”. Obteve-se como resultado: 1 – 0%, 2 – 4,3%, 3 – 13%, 4 – 17,4% e 5 – 65,2%, demonstrando que na visão do bacharel pesquisado, a participação na clínica jurídica foi de extrema importância para seu processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, segundo a pesquisa, “Quando questionados sobre a possibilidade de participarem de uma clínica jurídica novamente 95,7% dos egressos estavam favoráveis e o restante indecisos sobre o fato.”<sup>511</sup> Inclusive, coletados depoimentos de egressos, a pesquisa apresentou alguns deles, dentre os quais, transcreve-se os que seguem:

(...) foi uma experiência única em minha formação. Desenvolvi muitas competências que não havia trabalhado durante os primeiros 4 anos de faculdade. Acredito que a pedagogia da Clínica torna o(a) acadêmico(a) muito mais responsável por suas ações - já que vê diretamente o impacto e relevância sociais de seu desempenho -; muito mais interessado em estudar alguns temas que nunca antes considerou - justamente por saber que aquilo será importante para alguém; menos dependente do(a)

---

<sup>510</sup> LAPA; MEDEIROS; SOARES, 2019, p. 1-6.

<sup>511</sup> *Ibid.*, p. 8.

professor(a), pois a relação com ele(a) é menos hierárquica e mais horizontalizada; e também mais preparado para trabalhar em equipe, a lidar e valorizar diferentes tipos de pessoas e seus diferentes posicionamentos. (Egresso, Questionário “Clínicas Jurídicas e Competências Profissionais”, 2019)<sup>512</sup>

Na clínica eu me formei em muitos aspectos, pois aprendi: a ser uma pesquisadora, a atender o público vítima destas violações, a realizar atividades de extensão, organizar eventos acadêmicos, a portar-me como advogada e acadêmica, ao mesmo tempo que aceitávamos o desafio de trilharmos novos caminhos para intervenções transformadoras na sociedade que nos circunda. O impacto mais significativo de todos, para além de uma formação profissional diferenciada, foi a minha formação cidadã. Por meio da atuação clínica e dos direitos humanos, eu aprendi a olhar para a sociedade e para os diversos grupos que a compõe de outra forma, ficando ciente dos compromissos que precisava assumir para com a proteção das dignidades humanas. (...) (Egresso, Questionário “Clínicas Jurídicas e Competências Profissionais”, 2019)<sup>513</sup>

Para Lapa, Medeiros e Soares, os dados obtidos com a aplicação do questionário, demonstram que a metodologia clínica impacta positivamente o perfil do(a) egresso(a),<sup>514</sup> corroborando com os resultados da pesquisa desta tese, que demonstrou impactos positivos tanto no perfil do(a) egresso(a) quanto para a comunidade acadêmica e geral.

Uma vez que o questionário apurou as especificidades das clínicas de universidades federais brasileiras, no que tange aos impactos da clínica jurídica no perfil do(a) egresso(a) e junto à comunidade, resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese.

#### 4.1.6 Perfil do(as) estudantes e profissionais das clínicas jurídicas

A última pergunta, para fins de análise, questionou o seguinte: “9 - Qual o perfil do(a)s estudantes e profissionais que atuam na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade? (Se somente profissionais do Direito ou se há um engajamento interdisciplinar)”. Tal pergunta foi formulada considerando que a interdisciplinaridade é um importante fator para uma formação acadêmica no Direito comprometida com a sociedade. Esse entendimento é corroborado por Lapa, Medeiros e Soares, que entendem que os problemas complexos da atualidade exigem soluções interdisciplinares.<sup>515</sup> *Vide* quadro a seguir:

---

<sup>512</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>513</sup> LAPA; MEDEIROS; SOARES, 2019, p. 10.

<sup>514</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>515</sup> *Ibid.*, p. 11.

Quadro 9 - Perfil dos estudantes e profissionais que atuam nas clínicas jurídicas

Nº	Clínica jurídica	Perfil dos estudantes e profissionais
1	Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB)	<p>No momento, prevalece um perfil jurídico, mas a clínica está disponível a receber estudantes e profissionais de outras áreas.</p> <p>São cerca de 15 pessoas (coordenação geral, coordenação adjunta, discentes, estudantes indígenas, orientandos/as, colaboradores externos), compondo-se por profissionais do Direito, atuantes nos movimentos indígenas nacionais e pertencentes a coletivos de estudantes indígenas e estudantes de direito.</p>
2	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFMT)	Acadêmicos na primeira graduação, muitos na segunda graduação para fins de ascensão funcional na carreira pública e outros buscando forma de acesso à carreira pública, dado as várias ofertas na área do direito.
3	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/CUA/UFMT)	<p>O atual Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia da Universidade Federal de Mato Grosso, de 2013, prevê o seguinte:</p> <p>“4.3.1 Objetivos do Curso Objetivo Geral Formar bacharéis em direito numa perspectiva crítica, construtora de uma nova práxis jurídica sedimentada na realidade social de seu tempo, assegurando-lhes sólida formação geral, técnica, humanística e axiológica, além de princípios éticos que permitam a utilização do direito como instrumento de transformação social e de construção da cidadania. Objetivos Específicos * Oferecer formação básica adequada e interdisciplinar que habilite o aluno a compreender o fenômeno jurídico e as transformações sociais, bem como a agir com senso crítico, ética profissional, responsabilidade social e compreensão da causalidade das normas jurídicas. * Oferecer ao bacharel em Direito conhecimentos específicos que o habilite a defender os direitos e interesses que lhes forem confiados, a manter de prestígio de sua classe, a dignidade da magistratura e o aperfeiçoamento das instituições de Direito e de tudo que interessa à ordem jurídica. * Proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo e formar cidadãos aptos a atuar nas diversas carreiras jurídicas. * Fomentar a prática jurídica, possibilitando que o aluno forme com capacidade e independência para atuar na advocacia. * Estimular a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica, forçando o aluno a contribuir para a concretização e efetivação dos princípios constitucionais, mediante a interpretação e aplicação do direito. * Vincular o curso ao progresso tecnológico e às mudanças da legislação, partindo do conhecimento da realidade, buscando resposta aos desafios criados pela competição nacional e internacional. * Estimular o comprometimento ético-social para atendimento à comunidade menos favorecida, em sintonia com uma nova ordem social democrática, solidária, justa e participativa. * Promover um trabalho integrado com participação ativa, crítica e criativa de todos os envolvidos no ensino jurídico, em diálogo permanente com os órgãos da classe, órgãos públicos. * Promover debates sobre temas jurídicos mediante semanas de estudos jurídicos, seminários,</p>

		<p>congressos e similares. * Desenvolver a preocupação com a preservação ambiental e preparar os profissionais para atuar na defesa dos problemas da região. * Formar profissionais capacitados para a defesa da cultura e dos direitos das comunidades tradicionais (indígenas) presentes em nossa região. 4.3.2 Habilidades e Competências O egresso do Curso de Direito do ICHS/CUA/UFMT, no exercício profissional, deve possuir as seguintes habilidades, fixadas pela Resolução CES 09/2004 e ainda outras consideradas pela instituição como imprescindíveis: a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; b) Interpretação e aplicação do Direito; c) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; d) Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; f) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; g) Julgamento e tomada de decisões; h) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; i) Compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; j) Compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da liberação do homem e do aprimoramento da sociedade; l) Visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. m) Sensibilidade para os problemas ambientais e para as causas indígenas características da região. n) Capacidade de inteligibilidade dos fenômenos jurídicos, como fenômenos sociais complexos, considerando as variáveis históricas e sociais de uma sociedade complexa e interdependente. 4.3.3. Perfil do Egresso. O perfil desejado dos egressos do Curso de Direito foi concebido tendo em vista as peculiaridades da região, o mercado de trabalho, as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e a nova legislação que disciplina a formação do bacharel em direito. O bacharel em Direito deve ser um profissional da área jurídica com formação geral e humanística que o habilita a compreender o meio social em que está inserido em seus aspectos político, econômico, social e cultural, devido às estreitas relações do curso com áreas das Ciências Sociais, tais como sociologia, história, economia e outras ciências correlatas. Tomando por base o perfil supramencionado, o profissional do Direito formado pela UFMT no Campus Universitário do Araguaia deve ser dotado de elevado senso crítico, em relação aos problemas locais, regionais e nacionais e até globais, considerando-os de forma holística, na integração das abordagens jurídica, humanística, social, cultural, econômica, política e ambiental, se guiando pelas necessidades das suas populações urbanas e rurais, incluídos as diversas etnias indígenas, sempre na busca pela justiça e pela preservação do bem comum e das garantias dos direitos do indivíduo e da cidadania.” (trechos do atual PPC do Curso, 2013, p. 11-13)</p>
4	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/UFMS)	Perfil de proatividade; solidariedade; humanidade.
5	Escritório Modelo de Assistência Judiciária (EMAJ/CPAN/UFMS)	Somente profissionais do Direito.

6	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UFBA)	O NPJ da FD/UFBA proporciona a prática da interdisciplinaridade, da convivência e troca de experiências entre os discentes e os docentes das variadas áreas do saber. O Núcleo é responsável pelas práticas profissionais e sociais democráticas, assentadas em vínculos públicos marcadamente éticos, solidários e humanistas dos alunos.
7	Núcleo de Prática Jurídica (NPJ/UNIR)	Conforme mencionado nas questões anteriores, e espaço de prática jurídica integra também a atuação da prática social, com participação de professores e pesquisadores que atuam com diversos segmentos (indígenas, quilombolas, população ribeirinha, saúde mental, empresa júnior, setor de economia, direitos humanos, etc), razão pelo qual há muita interligação na formação do profissional egresso de nossa instituição.
8	Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE/UFAC)	Até 2019 atuaram no NACE estudantes dos quatro últimos semestres do Curso de Bacharelado em Direito da UFAC, uma servidora docente lotada no CCJSA, um servidor técnico em assuntos educacionais lotado no CCJSA da UFAC, um Defensor Público Estadual, dois servidores e dois assessores da DPEAC. Em suma o perfil dos estudantes e profissionais que atuam no NACE é somente constituído por profissionais do Direito, ainda não há um engajamento interdisciplinar, mas existem projetos e estudos no sentido de contar com a atuação profissional de psicólogo e assistente social dentro do NACE, assim que a estrutura física for maior.
9	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP)	No momento, contamos com três professoras orientadoras, quatro bolsistas e quatro voluntários. Todos vinculados ao Curso de Direito, do campus Marco Zero do Equador, da UNIFAP. Em nosso planejamento, para 2021, ao transformar a CDH/UNIFAP em Programa de Pesquisa e Extensão, a intenção é abriremos para outras áreas de graduação e de pós-graduação.
10	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFOPA)	A CDH possui profissionais do Direito e já houve profissional de outra área do conhecimento atuando na clínica, porém, o perfil mostra uma forte presença de discentes do direito, tanto da graduação quanto da pós-graduação.
11	Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJRA/CJUÁ/UFOPA)	Predominantemente, alunos do curso de Direito e do mestrado interdisciplinar em Ciências da Sociedade. Já se recebeu na Clínica estagiário docente de um mestrado em Psicologia.
12	Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF)	Há um professor/coordenador que faz a litigância estratégica da clínica, auxiliado por 20 estagiários (dois bolsistas) anualmente.
13	Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFLA)	As pessoas que participam da Clínica são estudantes, em sua grande maioria mulheres, membros da comunidade LGTBQI+ e negrxs. Pouca participação de alunos cisgêneros heterossexuais. Há a participação de três pessoas recém-formadas, duas jovens advogadas e um jovem advogado.
14	Laboratório de Prática Jurídica (LPJ/UFV)	Atualmente, somente profissionais do direito. Mas há um projeto em fase de elaboração para a construção de parceria com profissionais do Serviço Social (do curso de serviço social da própria UFV).
15	Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPel)	Além de profissionais do Direito, a professora de Psicologia desenvolve projeto de ensino no SAJ, despertando o aluno do Curso para a importância da escuta e da observação da narrativa do público atendido. Outro exemplo são as assistentes sociais da Unidade Cuidativa, que fazem a comunicação entre os pacientes acamados e os alunos, coletando os documentos e repassando as informações

	necessárias para os processos judiciais.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se verifica do quadro 14, a maioria das clínicas pesquisadas envolve a participação de discentes, docentes e demais profissionais, exclusivamente e/ou predominantemente, jurídicos (73,33%), enquanto que 26,66% do(a)s pesquisado(a)s afirmaram possuir, ou já terem possuído membros de outras áreas do saber em sua equipe. Embora a ausência de discentes, docentes e demais profissionais de áreas diversas ao direito não seja empecilho para o enfoque interdisciplinar da clínica jurídica, percebe-se, das respostas fornecidas, uma preocupação de inserção de membros de outros campos do saber para a realização de um diálogo e de ações interdisciplinares, a exemplo da resposta da NACE/UFAC, CDH/UNIFAP e LPJ/UFV.

Pesquisa realizada por Pereira<sup>516</sup>, identificou que o perfil do(a)s docentes coordenadores(as) das clínicas é, predominantemente, jurídico. Segundo a pesquisa, tal fato se dá em razão de as clínicas serem criadas majoritariamente nas faculdades de Direito, em que a formação acadêmica/titulação do(a)s coordenadores(as) é em Direito, nas mais diversas áreas.<sup>517</sup>

Para Lapa, o enfoque interdisciplinar das clínicas jurídicas é fundamental. Isto porque a temática Direitos Humanos, *per si*, abrange várias disciplinas e as clínicas abordam assuntos como “educação, saúde, alimentação, moradia, justiça, cultura, meio ambiente”,<sup>518</sup> entre outros. Segundo Lapa,

Como a CLÍNICA deve nascer com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, articulando teoria e prática em Direitos Humanos e, ainda, com uma metodologia participativa através da análise de solução de problemas, pensamos ser viável que ela esteja aberta a estudantes e professores de diversos departamentos e que nesse espaço haja um diálogo construtivo, crítico e participativo na busca de possíveis soluções para os casos de violações de Direitos Humanos que serão analisados pelo grupo.<sup>519</sup>

Não há como fugir da interdisciplinaridade na era digital. Para Rodrigues, Bechara e Grubba, essa é uma questão que deve ser enfrentada pelos cursos jurídicos, sendo um tema que “revela-se bastante atual, além de necessário. Suas relações cada vez maiores com todas as atividades cotidianas, bem como a sua penetração nos mais diversos campos do conhecimento e da técnica, fazem dela o mais instigante e importante objeto de análise

<sup>516</sup> PEREIRA, 2019, p. 41.

<sup>517</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>518</sup> LAPA, 2014, p. 99.

<sup>519</sup> *Ibid.*, p. 101.

contemporâneo”.<sup>520</sup> As mudanças no ensino jurídico acompanham as transformações digitais e, conseqüentemente, a visão interdisciplinar passa a ser cada vez mais valorizada nessa sociedade digital, também chamada de quarta revolução.<sup>521</sup>

O que se verifica das respostas fornecidas aos questionários aplicados é que o diálogo de saberes com outros perfis de pesquisadore(a)s, inclusive de áreas diversas, possui o intuito de enriquecer o trabalho da clínica jurídica e aprimorar a interdisciplinaridade em prol de uma formação acadêmica em Direito comprometida com a sociedade.<sup>522</sup>

Uma vez que o questionário apurou as especificidades das clínicas jurídicas de universidades federais brasileiras, quanto ao perfil do(a)s estudantes e profissionais que atuam nas clínicas jurídicas, resta, portanto, cumprido, parcialmente, o quarto objetivo específico da tese.

## **4.2 ANÁLISE DAS CLÍNICAS JURÍDICAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**

As citadas 06 (seis) clínicas de inovação pedagógica que participaram da pesquisa, favorecem um diagnóstico rico de conteúdo e informações no qual esse estudo se propõe apresentar, pois se trata de um número significativo de envolvidos para uma pesquisa predominantemente qualitativa. Ressalta-se, ainda, que as clínicas jurídicas participantes dessa pesquisa também estão situadas geograficamente dentro dos dois pontos extremos do Brasil, Norte e Sul, recorte sociodemograficamente representativo.

Dito isto, passar-se-á à transcrição e análise das respostas aos questionários aplicados.

### **4.2.1 Resultado da análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras**

*A priori*, a análise de conteúdo referente a cada resposta ofertada pelas 06 (seis) clínicas de inovação pedagógica foi empregada com o intuito de perceber as expressões de maior destaque nas respostas do(a)s pesquisado(a)s, por meio da frequência das palavras utilizadas. A nuvem de palavras foi escolhida para essa análise de conteúdo, tendo em vista

---

<sup>520</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. Era digital e controle da informação. *Revista Em Tempo*, Marília, v. 20, n. 1, nov. 2020.

<sup>521</sup> *Ibid.*, 2020.

<sup>522</sup> A interdisciplinaridade é objeto de preocupação da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, conforme se verifica do inciso IV do art. 3º do seu regulamento, que diz: Promover a interdisciplinaridade e a atuação mútua entre a CDHD-UnB e organismos universitários nacionais e internacionais, núcleos, empresas júniores, projetos de extensão, grupos de pesquisa certificados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros.

que possibilita a visualização de imagens que representam a frequência de termos utilizados em um determinado texto<sup>523</sup>. Ressalta-se que, para esta análise de conteúdo e todas as outras análises de dados textuais que integrarão esse estudo, utilizou-se um *software* gratuito denominado Iramuteq, que realiza estudos “desde aqueles bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)”<sup>524</sup>.

O resultado da análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras, representadas nas Figuras de 4 (quatro) a 9 (nove), exhibe as palavras que mais se destacaram em cada clínica de inovação pedagógica participante do estudo.

Figura 4 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal de Lavras (UFLA), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A visualização das expressões de maior destaque de cada clínica proporciona um indicativo de abordagens singulares que focam em públicos específicos e métodos próprios de atuação. A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (CDH/UFLA) que se verifica na figura 04, por exemplo, infere a participação comunitária, ou seja, o destaque para a extensão, corroborando a mencionada parceria com o Centro de Referência

<sup>523</sup> VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R.; SAWADA, Anunciata. Análise de conteúdo de nuvens de palavras produzidas na comunidade virtual “hepatite C”. *Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Foz do Iguaçu: SIPEQ, 2018. Disponível em: <<https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<sup>524</sup> CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. p. 515.

Especializado de Assistência Social (CREAS) (resposta fornecida à pergunta nº 5, constante do quadro 11); além de se constatar a presença dos jovens, e a importância da universidade, do curso de Direito e da clínica com um espaço de acolhimento para a população de Lavras. As palavras de maior destaque encontradas corroboram com as respostas fornecidas pela universidade ao longo do questionário.

A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (CDH/UFLA) é coordenada pelo Professor Fernando Nogueira Martins Júnior, tendo sido idealizada como atividade de extensão. Em pesquisa ao Portal da UFLA, a clínica visa “apresentar à comunidade um instrumento de consolidação dos direitos humanos e garantias fundamentais, em especial, aos grupos sociais mais vulneráveis.”,<sup>525</sup> corroborando com o resultado apresentado pela nuvem de palavras. Já a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (CJUA/UFOPA) apresenta as seguintes palavras-chave. *Vide* figura 5:

Figura 5 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Unidade Amazônica, referente à Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUA)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se verifica da figura 5, a justiça restaurativa é o foco da Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUA/UFOPA), envolvendo ensino, pesquisa e extensão, com a oferta de cursos para treinamento de facilitadores de práticas restaurativas, na busca de soluções aos conflitos, temática trabalhada não apenas no âmbito da graduação, mas também em nível de pós-graduação, corroborando com as atividades listadas pela própria CJUA

<sup>525</sup> ROCHA, Ana Carolina. Realizada na UFLA cerimônia de lançamento da Clínica de Direitos Humanos. *Portal UFLA*, 06 dez. 2018. Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/extensao/12538-realizada-na-ufla-cerimonia-de-lancamento-da-clinica-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

(quadro 11). A resposta fornecida à pesquisa empírica corrobora com pesquisa bibliográfica realizada sobre a CJUA/UFOPA, coordenada pelo Professor Nirson Medeiros da Silva Neto.

Em pesquisa bibliográfica, verificou-se que a CJUA/UFOPA oferece, além dos cursos de formação de facilitadores, o qual é direcionado a discentes universitários interessados no tema Justiça Restaurativa, oficinas, *workshops* e minicursos vivenciais, objetivando sensibilização da comunidade e a divulgação do modelo restaurativo, além da publicação de materiais didáticos, técnicos e científicos relacionados à temática, dentre outras atividades,<sup>526</sup> corroborando com o resultado apresentado pela nuvem de palavras (figura 5).

Já com relação à Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (CDH/UFOPA), em que pese fazer parte da mesma instituição federal de ensino superior da figura 5, possui foco diferenciado, atuando na questão dos direitos humanos e responsabilização civil em casos violência obstétrica e em torno do plano de parto como ferramenta de proteção da violação dos direitos da gestante. *Vide* figura 6:

Figura 6 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

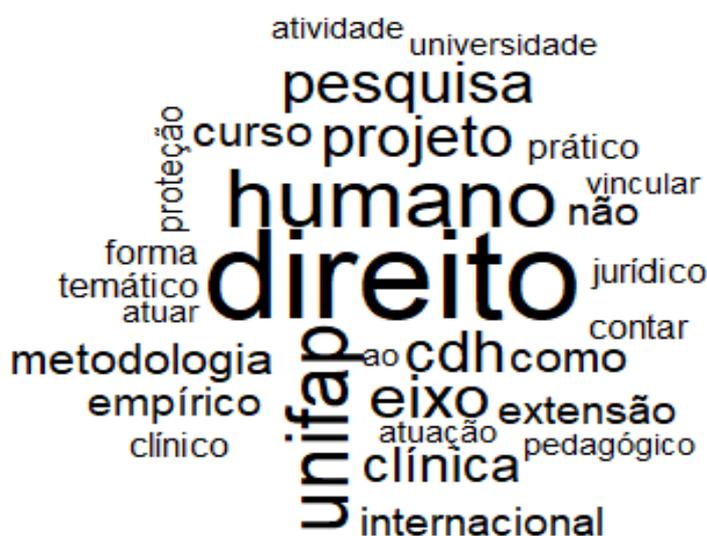
Pode-se observar, também, da figura 6, que a tríade ensino, pesquisa e extensão se mostra bem destacada na nuvem de palavras, possuindo atuação de destaque na cidade de Santarém/PA. A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (CDH/UFOPA), sob a coordenação da Professora Lidiane Nascimento Leão, foi apresentada

<sup>526</sup> SILVA NETO, Nirson Medeiros da; MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona. AMAPAZ – Rede Amazônia da Paz: os caminhos da justiça restaurativa no oeste do Pará. *Revista de Política Judiciária, Gestão e Administração da Justiça*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-89, jan/jun. 2016.

no ano de 2015, no I Colóquio de Direitos Humanos da UFOPA<sup>527</sup> e instituída no ano de 2016, conforme resposta fornecida pela universidade pesquisada (quadro 7), sendo composta por discentes e docentes comprometidos com a metodologia de educação clínica em direitos humanos.<sup>528</sup>

Quanto a figura 7, que versa sobre nuvem de palavras em relação à Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP), as expressões de maior destaque são (*vide* figura a seguir):

Figura 7 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), referente à Clínica de Direitos Humanos (CDH)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A CDH/UNIFAP possui como foco específico de atuação as metodologias clínicas, tendo como eixos temáticos a Proteção Internacional dos Direitos Humanos envolvendo não apenas o âmbito acadêmico, mas também o âmbito judicial, combatendo a violação estrutural de direitos humanos. Pode-se observar, ainda da figura 7, que, da tríade, destaca-se a

<sup>527</sup> MEDEIROS, Bianca da Silva. *EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: as experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA*. 2019. 90 f. Dissertação (Ciências da Sociedade), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, p. 64-65, 2019.

<sup>528</sup> *Ibid.*, 2019, p. 65.

pesquisa, especialmente prática e empírica, corroborando a resposta fornecida sobre as atividades desempenhadas pela clínica, quando afirma: “A Clínica promove atividades extensionistas de natureza teórico-prática com a participação direta dos estudantes, possibilitando-os desenvolver um conjunto de habilidades voltadas para uma atuação jurídica proativa, crítica, reflexiva e criativa.” (quadro 11).

A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP), coordenada pela Professora Linara Oeiras Assunção, lançou, no ano de 2020, o seu primeiro trabalho técnico, a “Coletânea de Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos e Normativas Internacionais: Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais e Direitos das Mulheres”.<sup>529</sup> Seu conteúdo ratifica as expressões encontradas na nuvem de palavras (figura 7).

Por sua vez, a Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF) apresenta as seguintes palavras em destaque (*vide* figura 8):

Figura 8 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), referente à Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT)

concreto  
clínica  
direito  
caso  
fundamental  
ser

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O que se observa da figura 8 é que a CDFT/UFJF tem no estudo dos direitos fundamentais e na análise e resolução de casos jurídicos concretos o seu ponto-chave, corroborando com a resposta que forneceu à pergunta nº 2 do questionário, sobre seu campo de atuação, qual seja, “Atende casos reais com demandas de violações de direitos fundamentais de grupos vulneráveis, sendo este o foco principal.” (quadro 9).

<sup>529</sup> Informação extraída do sítio eletrônico da Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/direito/clinica-de-direitos-humanos/publicacoes/>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

A Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência (CDFT/UFJF) é coordenada pelo Professor Bruno Stigert de Sousa e no ano de 2020 passou a atuar junto à Corte Interamericana de Direitos Humanos. Sobre essa atuação, o coordenador da clínica se pronunciou no seguinte sentido: “Um exercício de empatia e solidariedade constantes, cujo propósito maior é realizar a promessa da modernidade de que todas as pessoas merecem respeito e consideração, além de possuírem o direito inalienável de buscarem incessantemente a felicidade”.<sup>530</sup>

Conforme informações extraídas do Portal da UFJF, a CFDT tem como escopo a oferta de assistência jurídica a grupos vulneráveis, seja por via legislativa ou judicial,<sup>531</sup> corroborando com os resultados encontrados na nuvem de palavras (figura 8). Por último, a Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD/UnB) apresenta as seguintes palavras em destaque (*vide* figura 9):

Figura 9 - Análise de Conteúdo, por meio de Nuvem de Palavras, dos dados textuais do questionário aplicado junto a Universidade de Brasília (UNB), referente à Clínica de Direitos Humanos e Democracia (CDHD)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Inicialmente, é válido mencionar que a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB é presidida pela Professora Loussia Penha Musse Felix, tendo a professora Ela Wiecko

<sup>530</sup> PROJETO da UFJF atua junto à Corte Interamericana de Direitos Humanos. *UFJF Notícias*, 10 set. 2020. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2020/09/10/projeto-da-ufjf-atua-junto-a-corte-interamericana-de-direitos-humanos/>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

<sup>531</sup> *Ibid.*

Volkmer de Castilho como membro do Conselho. Ambas as docentes, no ano de 2019, trouxeram ao Brasil, com o apoio da *Alumni* Direito UnB e do Professor Daniel Eduardo Bonilla Maldonado, referência na América Latina e em instituições norte-americanas em matéria de ensino jurídico e clínicas jurídicas, convidando-o a participar e trocar experiências em relação a instalação física e a continuidade da CDHD/UnB. O objetivo primordial era o compartilhamento de experiências metodológicas e concepções teóricas com pesquisadore(a)s da área.<sup>532</sup>

Dentre os projetos clínicos que integram a CDHD/UnB, destacam-se o projeto clínico extensionista Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural – JUSDIV,<sup>533</sup> vinculado ao grupo de pesquisa MOITARÁ<sup>534</sup>, e o projeto clínico da UnB intitulado EIXOS - Judiciário e Cidadania.<sup>535</sup>

No âmbito do projeto clínico da UnB intitulado EIXOS - Judiciário e Cidadania, importa mencionar que a docente Loussia Penha Musse Felix foi indicada para realizar, no ano de 2019, sustentação oral no Supremo Tribunal Federal, representando, por meio da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, no âmbito do citado projeto clínico EIXOS, a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) na qualidade de *Amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5537, contra a lei alagoana nº 7.800/2016, inspirada no movimento ‘Escola Sem Partido’.

Em que pese a importante atuação de ambos projetos clínicos, o que se observa da Figura 9 é que a CDHD/UnB tem, no direito em si o seu foco central. Entretanto, o que se verifica é que o projeto clínico extensionista “Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural – JUSDIV”, vinculado ao grupo de pesquisa MOITARÁ, e componente da CDHD/UnB, é a maior atividade desenvolvida hoje pela clínica, uma vez que a palavra “indígena” está bem destacada. Embora o foco da clínica seja os Direitos Humanos e a Educação Jurídica, fica nítido que o JUSDIV é o trabalho de maior fôlego da clínica, o que se constata das expressões destacadas pela nuvem de palavras (figura 9).

A força desse projeto de extensão se verifica por não se tratar de trabalho isolado em si mesmo, mas por se articular com o ensino e a pesquisa. Essa articulação se verifica do quadro 13, quando a UnB afirma que o JUSDIV é articulado às seguintes disciplinas de graduação e

---

<sup>532</sup> CLÍNICA de Direitos Humanos. *Alumni Direito UnB*, 27 set. 2019. Disponível em: <<https://alumnidireitounb.org.br/clinica-de-direitos-humanos/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

<sup>533</sup> Coordenado pela Professora Ela Wiecko Volkmer de Castilho e tendo a Professora Roberta Amanajás Monteiro como coordenadora adjunta.

<sup>534</sup> Também coordenado pela Professora Ela Wiecko Volkmer de Castilho.

<sup>535</sup> Coordenado pelo Professor Jorge Octavio Lavocat Galvão.



Como se verifica, de todas as clínicas de inovação pedagógica em análise, as palavras que mais se destacam são: Direito, humano, ser, clínica, pesquisa, projeto, extensão, universidade, curso, CDH, restaurativo. Entretanto, a palavra composta com maior destaque é direito humano, demonstrando que todas as clínicas têm como foco a defesa e a preocupação com os direitos humanos.

Diante dos resultados apresentados pelas nuvens de palavras, com destaque para a figura 10, que condensa todas as respostas das clínicas objeto de análise, se constata que, independentemente de a nomenclatura ser ou não clínica de direitos humanos, toda e qualquer clínica jurídica possui como foco os direitos humanos, tanto para sua defesa, quanto para a humanização do perfil discente.

A figura 10 corrobora com o resultado apresentado após análise do quadro 18, que constatou que os egressos dos cursos de graduação em Direito que passaram pela experiência da clínica jurídica demonstram maior preocupação com a defesa dos direitos humanos, possuindo uma visão ampliada quanto a importância dessa temática para a convivência em sociedade.

Partindo dessas premissas, verifica-se que as clínicas de direitos humanos estão inseridas no grande tema clínicas jurídicas. Dessa forma, o fato de as clínicas de inovação pedagógica – independente da nomenclatura conter ou não a expressão “direitos humanos” – terem foco nos direitos humanos, faz com que haja certa confusão por parte do(a) pesquisadore(a)s entre clínicas jurídicas e clínicas de direitos humanos. A presente tese, no entanto, constatou que as clínicas de inovação pedagógica abarcam as clínicas de direitos humanos, uma vez que os direitos humanos são o escopo de todas elas.

#### 4.2.2 Resultados da classificação hierárquica descendente e análise de especificidade

Como pontuado, a Nuvem de Palavras proporcionou uma visão geral da composição sociojurídica de cada clínica jurídica, por meio daquilo que mais se expressou entre os pesquisados. Contudo, a olho nu, é perigoso para o(a) pesquisador(a) conjecturar as abordagens singulares das clínicas jurídicas e inferir distinção entre elas. Para assegurar que elas possuem distinção em suas atuações, foi necessário realizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) seguida de Análise de Especificidade.

A CHD trata da formação de um grupo textual formado sobre um tema<sup>536</sup> e utilizando o Iramuteq, ela se apresenta semelhante a Nuvem de Palavras. Contudo, a Nuvem de Palavras expõe aquelas mais recorrentes no *corpus* textual, sem a devida associação entre as palavras e sem a intenção de formar conteúdo. Já a CHD é um método proposto por Reinert, em que ocorrem associações significantes dentro da própria classe de palavras, e elas são classificadas de acordo com a frequência de suas raízes léxicas. Por sua vez, a Análise de Especificidade corresponde à lexicografia dos dados textuais dos grupos formados e é conhecida como a “análise de contrastes” por afastar ou juntar os envolvidos de acordo suas variáveis de caracterização.<sup>537</sup>

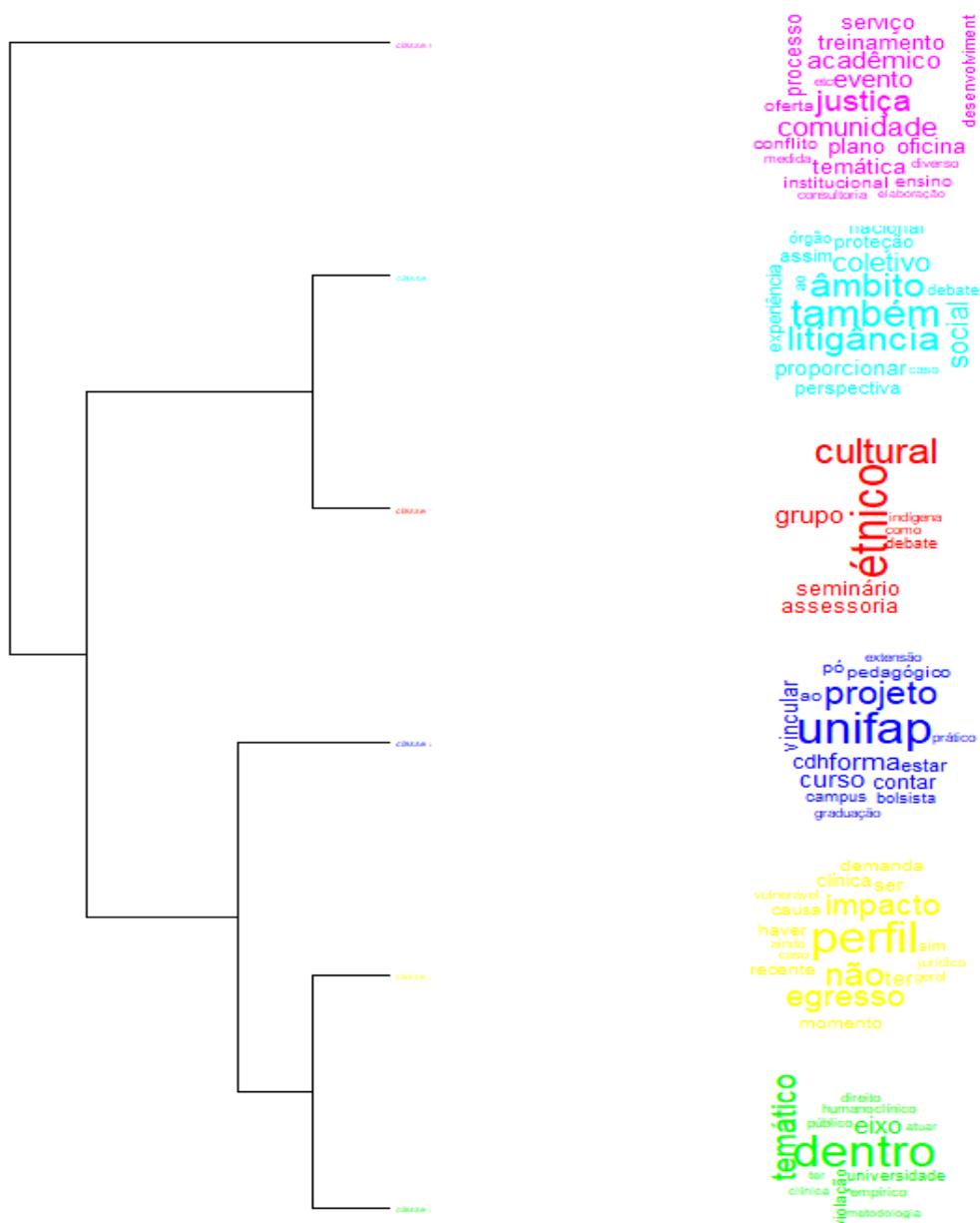
A computação utilizada pela CHD disposta na figura 11 (página seguinte) possibilitou a formação dos grupos de palavras conforme seus conteúdos próprios, e a Análise de Especificidades nas figuras 12 e 13 permitiu identificar as clínicas de inovação pedagógica que se identificam ou não, por meio das classes de palavras evocadas pelo(a)s pesquisado(a)s. *Vide* figura a seguir:

---

<sup>536</sup> CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p.511-539.

<sup>537</sup> LIMA, Carmem Tassiany Alves de. *Autoeficácia e motivação acadêmica: um estudo sobre a permanência acadêmica nos cursos técnicos de educação a distância do instituto metrópole digital, câmpus Mossoró*. 2018. 120f. Dissertação (Interdisciplinar), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI, Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2018.

Figura 11 - Análise de Classificação Hierárquica Descendente dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas



#### Clínicas Jurídicas:

- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);
- Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
- Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Unidade Amazônica;
- Clínica de Direitos e Democracia da Universidade de Brasília (UnB).

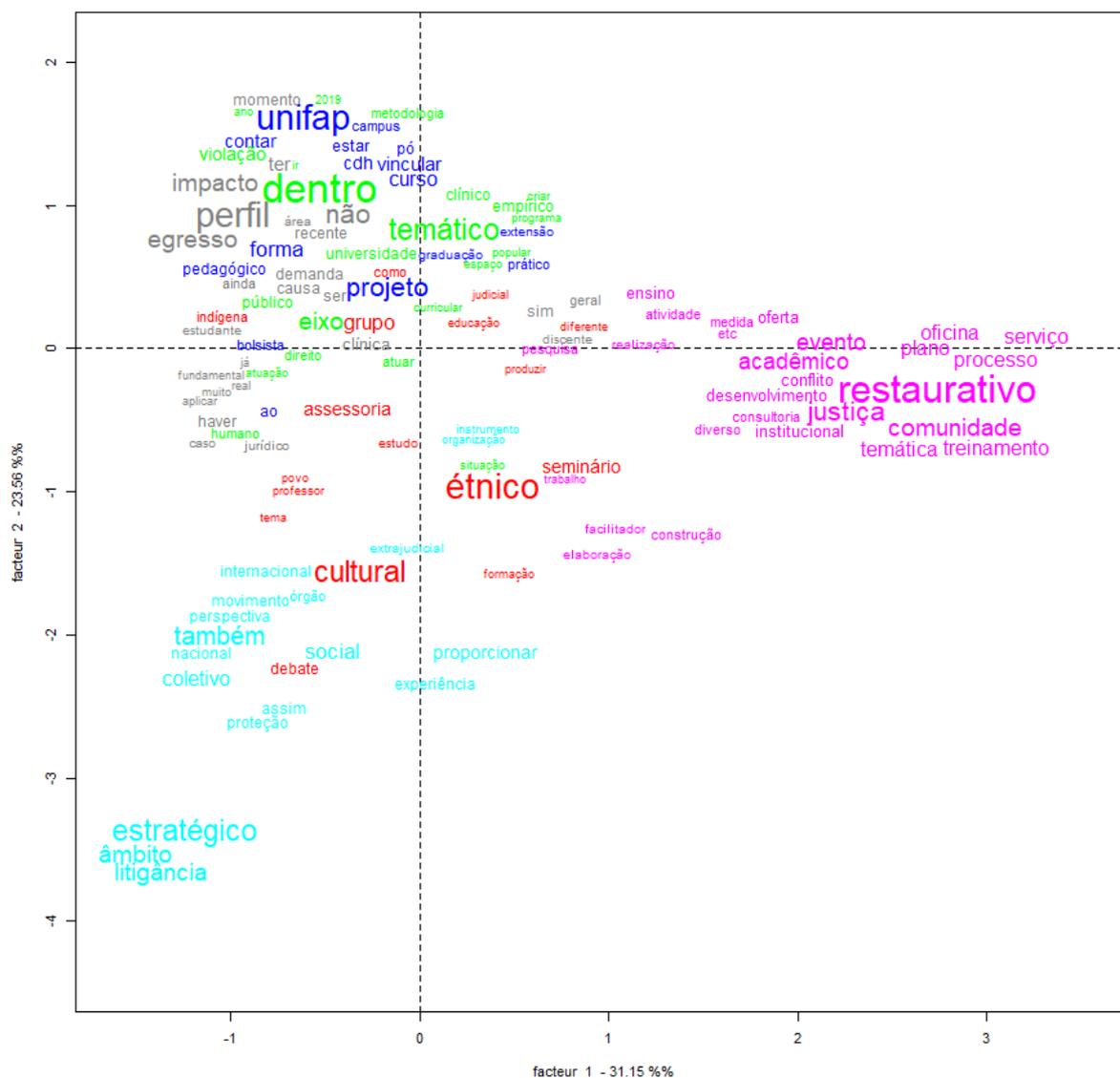
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A princípio, é importante informar que as cores dispostas na figura 11 e seguintes são definidas pelo sistema Iramuteq, e a pesquisadora não possui domínio para selecionar as cores dos gráficos. A respeito do resultado, verifica-se que os vocábulos presentes em cada grupo de palavras das clínicas jurídicas envolvidas na pesquisa formaram conteúdos próprios, ao mesmo tempo em que suas classes de palavras também podem ser encontradas no conteúdo de outra clínica de inovação pedagógica.

A Clínica de Direitos Humanos da UFLA e a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, por exemplo, possuem classes de palavras interligadas. Outra correlação de vocábulos encontrada está entre as Clínicas de Direitos Humanos da UNIFAP, UFJF e UFOPA. Já a Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica se vislumbra no topo do gráfico da CHD, indicando assimilação com o conteúdo de todas as outras clínicas deste estudo. Contudo, apesar dessas interligações entre dois grupos específicos e uma ligação coletiva com a Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica, a CHD vem apresentar classificações de vocábulos que se aliam, mas que são expressões próprias de cada unidade pesquisada. Separadas por grupos e cores, as clínicas se apresentam junto de seus pares de maior identificação, sem perder a propriedade de suas expressões.

Para compreender melhor as classes de palavras apresentadas pela Classificação Hierárquica Descendente, realizou-se a distribuição delas por meio do resultado da Análise de Especificidade (figuras 12 e 13), a seguir:

Figura 12 - Análise de Especificidade dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas

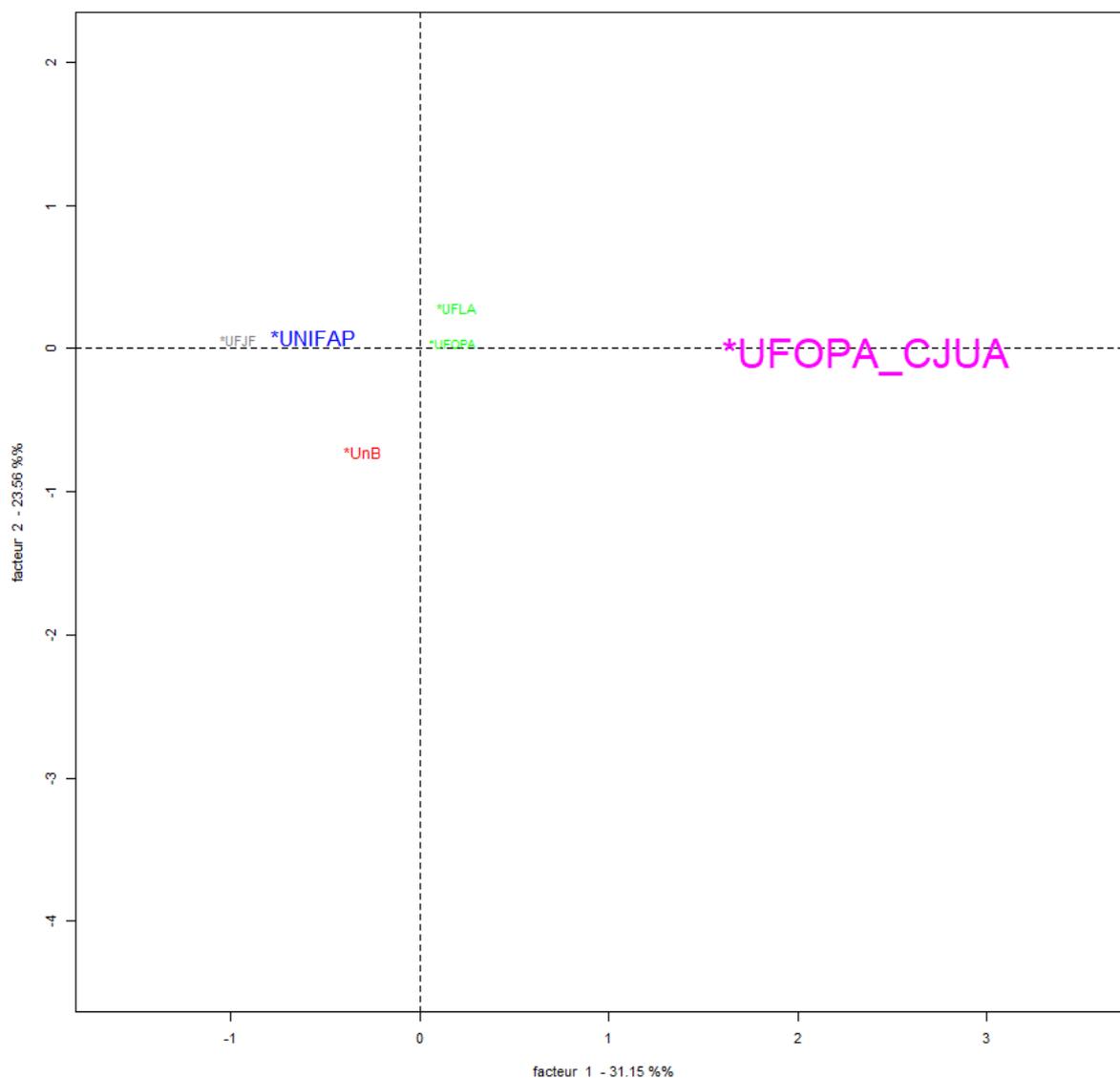


#### Clínicas Jurídicas:

- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);
- Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA);
- Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Unidade Amazônica;
- Clínica de Direitos e Democracia da Universidade de Brasília (UnB).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Figura 13 - Análise de Especificidade dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas, II



**Clínicas Jurídicas:**

- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);
- Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).
- Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA\_CJUA) – Unidade Amazônica;
- Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDHD/UnB)

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

É na figura 12 que a Análise de Especificidade apresenta as especificidades lexicográficas no discurso das seis clínicas de inovação pedagógica, que estão classificadas por cores. Logo em seguida, na figura 13, pode-se notar que duas clínicas ficaram isoladas dentro de um quadrante próprio, quais sejam, as da UnB e UFOPA – Unidade Amazônica. Esse isolamento indica que possuem composições estruturais próprias e distinções relevantes no conteúdo de suas abordagens diante das demais clínicas analisadas. Quando ocorre de mais de uma instituição aparecer no mesmo quadrante, como no caso das clínicas da UFJF e UNIFAP, e também da UFLA e UFOPA, verifica-se um indicativo de proximidade entre seus conteúdos.

De toda forma, como as seis clínicas não se apresentaram todas em um mesmo quadrante, o resultado da Análise de Especificidade infere que há singularidade no conteúdo de cada uma delas, confirmando a análise apresentada nas Nuvens de Palavras. Reforça-se que, se todas as clínicas jurídicas estivessem dentro do mesmo quadrante na figura 13, isso indicaria maior afinidade entre todas elas. Contudo, ocorreu o oposto, com exceção de dois grupos que se apresentaram em um mesmo quadrante. Ressalta-se que foram analisadas seis clínicas, e a Análise de Especificidade só possui quatro quadrantes, dessa forma, naturalmente, mais de um participante iria aparecer em um mesmo quadrante. Assim, pode-se inferir que cada clínica possui sua própria identidade. Ainda na figura 13, é possível perceber que algumas clínicas apresentam maior distância de uma para outra, indicando maior diferença de estrutura e conteúdo.

Uma vez que a Análise de Especificidade apresenta apenas quatro quadrantes, e, por esse motivo, dois participantes ficariam obrigatoriamente em posição próxima a outro, é importante destacar a posição em que se apresentam. A Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, por exemplo, ficou em busca de estabelecer a posição adequada para a sua classificação, conforme figura 13. Essa clínica encontra-se acima do eixo horizontal, na ponta do quadrante da Clínica de Direitos Humanos da UFLA e próximo a Clínica de Direitos Humanos da UFOPA – Unidade Amazônica. Percebe-se que ela procura uma posição própria, ao mesmo tempo que está alinhada com o conteúdo das outras clínicas mencionadas.

A afinidade que a Clínica de Direitos Humanos da UFOPA detém, por meio da apresentação de seus conteúdos na figura 12, com a Clínica de Direitos Humanos da UFLA, infere assimilação de conteúdo entre elas. Expressões como “litigância”, “movimento”, “coletivo”, “experiência”, “instrumento”, extraídos do qui-quadrado da Clínica da UFOPA se

assimilam com “temático”, “empírico”, “metodologia”, “público”, “popular” da Clínica de Direitos Humanos da UFLA. Já a assimilação da Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da UFJF com Clínica de Direitos Humanos da UNIFAP se encontra em expressões como “estudante”, “demanda”, “área”, “real” e “graduação”, “pedagógico”, “prático”, “curso”, respectivamente.

Apesar da Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica e da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB se apresentarem como pertencentes a quadrantes individuais, conforme figura 13, com indicativo de estruturas particulares e distintas entre si, a figura 12 apresentou as expressões que se assimilam entre elas, por meio dos *scores*, que relacionaram cada palavra das entrevistas por qui-quadrado no *corpus* textual. Contudo, o resultado da Análise de Especificidade na figura 12 não infere que as palavras de assimilação tornam os conteúdos das clínicas jurídicas iguais. As separações dos grupos de conteúdo das clínicas jurídicas por quadrante na figura 13 deixa claro a posição de cada uma, e indica que, em termos de conteúdo, elas não se assimilam em sua totalidade, como já abordado e confirmado na Análise de Nuvem de Palavras.

O que se pode extrair da figura 12 é o que em geral já se sabe, que um grupo não é capaz de possuir distinção total de outro, que é possível haver, ainda que minimamente, assimilações entre eles. Por exemplo, a Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica, apesar de uma posição distante das demais, possui algumas palavras de assimilação com todas as outras clínicas. De igual modo, a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB também possui assimilações pontuais com todas as outras clínicas. Contudo, essas assimilações não são capazes de aproximá-las em sua totalidade. Sua singularidade, de conteúdo próprio, é tão marcante que não consegue permanecer junto às outras clínicas jurídicas, o que a coloca em um quadrante próprio. Essa realidade é perceptível quando seus *scores* se apresentam na cor vermelha na figura 12, dentro de outros quadrantes, e logo em seguida na figura 13, quando ela se expõe isolada, em um quadrante próprio. Suas expressões como “cultural”, “étnico”, “grupo”, “indígena”, “assessoria”, “produzir”, “debate”, “povo”, “professor”, “estudo”, “formação”, são expressões específicas e que se assemelham com o conteúdo das demais clínicas jurídicas. Não é de se estranhar que as clínicas necessitem da presença do professor para a formação acadêmica dos alunos, da assessoria e produção da proteção aos grupos minoritários por meio de debates e demais estratégias para a internacionalização dos direitos.

As expressões da Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica também possuem destaque. Vocábulos como “justiça”, “restaurativo”, “acadêmico”, “plano”, “comunidade”, “facilitador”, “desenvolvimento”, “institucional”, “consultoria”, indicam um trabalho com perfil de cidadania, operando em conjunto com outros órgãos e instituições de responsabilidade social, como se verifica das respostas fornecidas ao longo da pesquisa empírica.

Por fim, ratifica-se que a Análise de Especificidade se alinha à Nuvem de Palavras, assim como à Classificação Hierárquica Descendente, já que as figuras 12 e 13 apresentam as clínicas jurídicas com estruturas socio-jurídico-institucional particulares, singulares e com especificidades semânticas paritárias, porém isso é insuficiente para reuni-las totalmente em um único quadrante. Esse resultado é de suma importância para essa tese, por apresentar as clínicas jurídicas com suas definições específicas, mas moldadas às necessidades mais recorrentes dos grupos sociais da comunidade em que estão inseridas. De fato, uma clínica jurídica não necessariamente precisa atender a todas abordagens dos direitos humanos: sua base deve ser construída a partir deles, contudo seu *modus operandi* pode ser diverso.

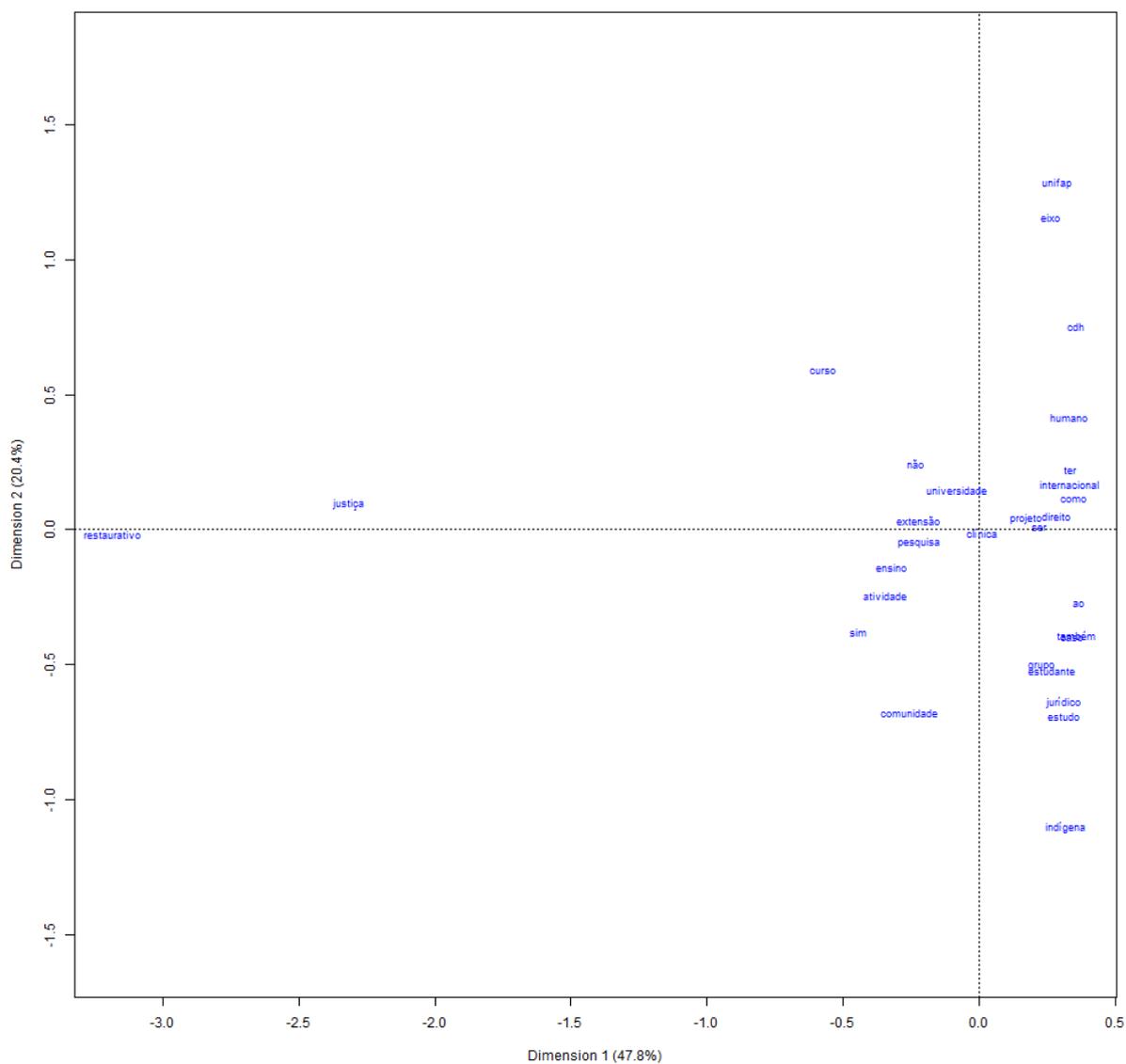
#### 4.2.3 Resultados da Análise Fatorial de Correspondência

Já se sabe que a Análise de Especificidade se operou entre grupos de palavras, formando um conteúdo semântico para cada clínica jurídica, na intenção de associá-las ou apresentar suas contradições. Aqui, neste item, passou-se a realizar uma análise fatorial capaz de relacionar as variáveis como um todo. Trata-se da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que difere da Análise de Especificidade por não calcular as variáveis por grupos de palavras, correspondendo a um único conteúdo para cada clínica jurídica. A AFC realiza o cruzamento de palavras significativas e com ocorrências frequentes em todo o *corpus* textual. Para Camargo e Justo,<sup>538</sup> é “momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados”. Essa análise apresenta-se em plano cartesiano, idêntica a Análise de Especificidade, possibilitando visualizar as oposições ou aproximações entre as expressões e as clínicas jurídicas pesquisadas. As figuras 14 e 15 dispõem do resultado da AFC para as clínicas participantes desse estudo.

---

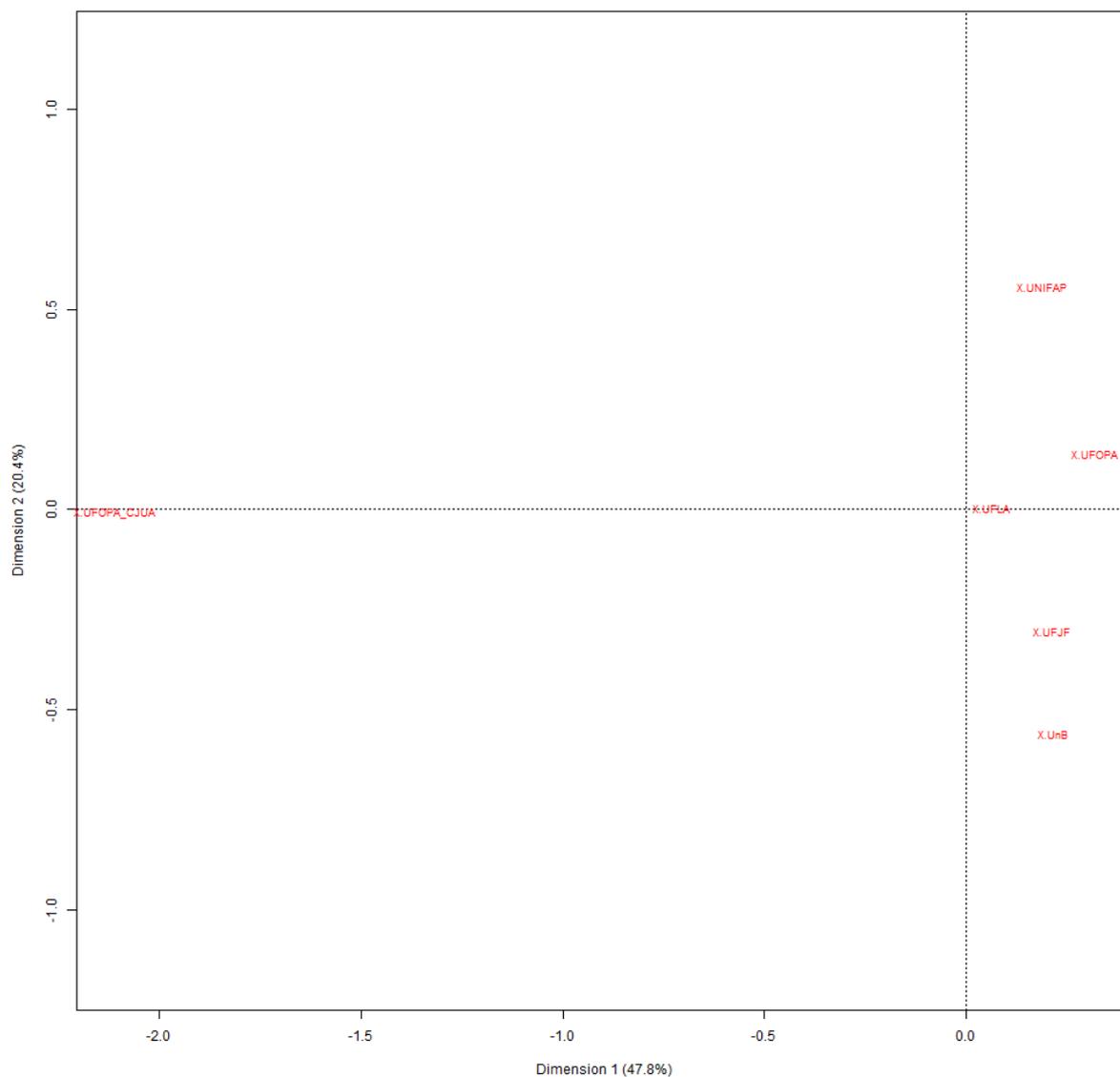
<sup>538</sup> CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516.

Figura 14 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Figura 15 - Análise Fatorial de Correspondência dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas, II



**Clínicas Jurídicas:**

**X.UFOPA\_CJUA** – Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Unidade Amazônica;

**X.UFOPA** – Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

**X.UNIFAP** – Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);

**X.UFJF** – Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);

**X.UFLA** – Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA);

**X.UnB** – Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se pode perceber, a figura 14 não separou as expressões por cores, uma vez que a AFC não realiza análise por grupos de palavras, mas por meio de cada palavra isoladamente, conforme suas ocorrências e significâncias no corpus textual. As palavras que aparecem em cada quadrante não são de semelhança, mas são aquelas que se apresentam em ocorrências significativas para uma clínica jurídica, e que não se aparecem nas outras. Ou seja, quanto mais próxima uma clínica da outra, maior a dissociação.

O resultado da Análise Fatorial de Correspondência, observadas nas figuras 14 e 15, apresenta uma clínica jurídica isolada das demais, em um quadrante próprio, apontando que há expressões significativas recorrentes no contexto dela que se associam com todas as outras clínicas jurídicas. Trata-se da Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica, ela se encontra em eixo muito distante, e para a AFC, quanto maior é a distância maior é probabilidade de integração com os outros participantes, tendo em vista que a AFC é uma análise de contrastes. Esse resultado dado para essa clínica jurídica específica complementa o resultado da Análise de Especificidade e CHD, na qual ambas a apresentaram ampla associação com as demais. Observa-se as palavras “restaurativo” e “justiça”, claramente presentes no quadrante da Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica, que marcam as expressões de maior contraste com as demais e apresentam-se como seu ponto forte. Contudo, sua posição no gráfico da figura 15 indica que a maioria das suas expressões [em oculto] são similares às outras clínicas.

É perceptível também que algumas clínicas jurídicas se apresentam em pares nos demais quadrantes, indicando maior chance de dissociação em seus conteúdos com a presença das palavras de maiores destaques e que menos se assimilam. O primeiro par trata-se das Clínicas de Direitos Humanos da UFOPA e UNIFAP, o segundo par é composto pela Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da UFJF junto a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB. Já a Clínica de Direitos Humanos da UFLA encontra-se em posição de trânsito entre dois grupos: CDH/UFOPA e CDH/UNIFAP, e CDFT/UFJF e CDHD/UnB.

Uma observação importante que se pode extrair do resultado exposto pela AFC na figura 15 é a posição em que as clínicas jurídicas se encontram entre a Dimensão 1 (-1,5 a 5,0) e a Dimensão 2 (-0,5 a 1,0). Como se pode notar, essas dimensões vão de negativo a positivo, referente à margem zero, e estão apresentadas na vertical e na horizontal, para que possam expor, dentro do mesmo quadrante, os participantes que não se correlacionam, mas que possuem posições positivas. O oposto também se aplica, ou seja, a possibilidade de expor participantes que possuem posição negativa referente a margem zero, dentro do mesmo

quadrante e que não se correlacionam. Conforme Lima,<sup>539</sup> aqueles que se encontram na posição positiva (referente à margem zero) de ambas as dimensões estão no eixo *outputs* (saída), e àqueles que estão na posição negativa (referente à margem zero) estão no eixo *inputs* (entrada). Ainda, para Lima,<sup>540</sup> o eixo *outputs* se trata do destino, ou seja, aquilo que as clínicas jurídicas atingiram, e o eixo dos *inputs* se refere àquilo que a clínica tem que aplicar na sua atividade diária para se alcançar os *outputs*. Dessa forma, observando a Figura 14, extrai-se que o “estudante”, a “comunidade”, e o “ensino”, são a base de início para a construção da atividade-fim. Esta última se expressa pelas palavras “curso”, “humano”, “justiça”, “direito”, “projeto”, “CDH”, “universidade”. É o curso e a extensão dele em relação a sociedade que promovem, juntos, por meio da universidade, a função social do direito. Para tanto, é necessário a inter-relação entre as matérias-primas ensino, pesquisa, estudantes e comunidade, como já mencionado.

Duas expressões marcantes apareceram nos eixos *inputs* e *outputs*. Nos *inputs*, foram as palavras “pesquisa” e “ensino”, apresentando-se como base para as palavras “extensão” e “universidade”, presentes nos *outputs*. A expressão “clínica” fica em eixo de transição entre os *inputs* e *outputs*. Foi extremamente importante para essa pesquisa a localização que a palavra “clínica” apresentou entre os eixos, uma vez que a *práxis* sociojurídica de uma clínica jurídica se dá por meio de *inputs* (entradas) e *outputs* (saídas) em processos de repetição, como um círculo que exige “entrar” e “sair” novamente, dadas as necessidades de plenitude e complementação.

#### 4.2.4 Resultados da Análise de Similitude

Como desfecho para a análise de conteúdo, realizou-se um estudo no *corpus* textual dos questionários capaz de demonstrar uma visão geral da finalidade sociojurídica das clínicas como um todo, por meio de suas composições teórico-metodológicas, apresentando qual o núcleo central, como elas se reproduzem, as proximidades e extensões de suas palavras e até onde elas se alinham com sua natureza social. Na verdade, o núcleo central aplicado a essa questão é uma figura de linguagem que trata da representação social das clínicas jurídicas. Ou seja, “o que elas representam?”. Antes de realizar a análise lexical que responda a essa questão, é relevante frisar o conceito de representação social. Essa expressão com origem na Sociologia e na Antropologia, é considerada “uma modalidade de conhecimento particular

---

<sup>539</sup> LIMA, Carmem Tassiany Alves de, 2018.

<sup>540</sup> *Ibid.*

que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.”<sup>541</sup>

Dessa forma, a fim de analisar toda a composição lexical já mencionada, escolheu-se a Análise de Similitude, já que por meio dela “pode-se identificar a estrutura, o núcleo central e sistema periférico da interpretação da representação social”<sup>542</sup> que as clínicas jurídicas detêm. Dessa forma, o resultado da Análise de Similitude para as clínicas jurídicas das Universidades Federais brasileiras passam a se apresentar conforme a figura 16.

*A priori*, é relevante informar que o resultado da Análise de Similitude aparece em gráfico, tendo em vista que ela

apoia-se na teoria dos grafos, pois um grafo constitui o modelo matemático ideal para o estudo das relações entre objetos discretos de qualquer tipo e possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e o seu resultado, traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise.<sup>543</sup>

Por meio do resultado da Análise de Similitude, conforme figura 16, é possível afirmar que a representação social das clínicas jurídicas são os direitos humanos. O núcleo central de toda sua estrutura está a palavra “direito”, logo em seguida a palavra “humano”, após “clínica” e “pesquisa”. Delas, se extraem todas as ações que formam o núcleo estruturante das clínicas de inovação pedagógica. Tais expressões se relacionam com os dois objetivos gerais perseguidos pelas clínicas: “usar o direito como instrumento de justiça social e ajudar os alunos a desenvolver ou reforçar as habilidades jurídicas.”<sup>544</sup> *Vide* figura 16:

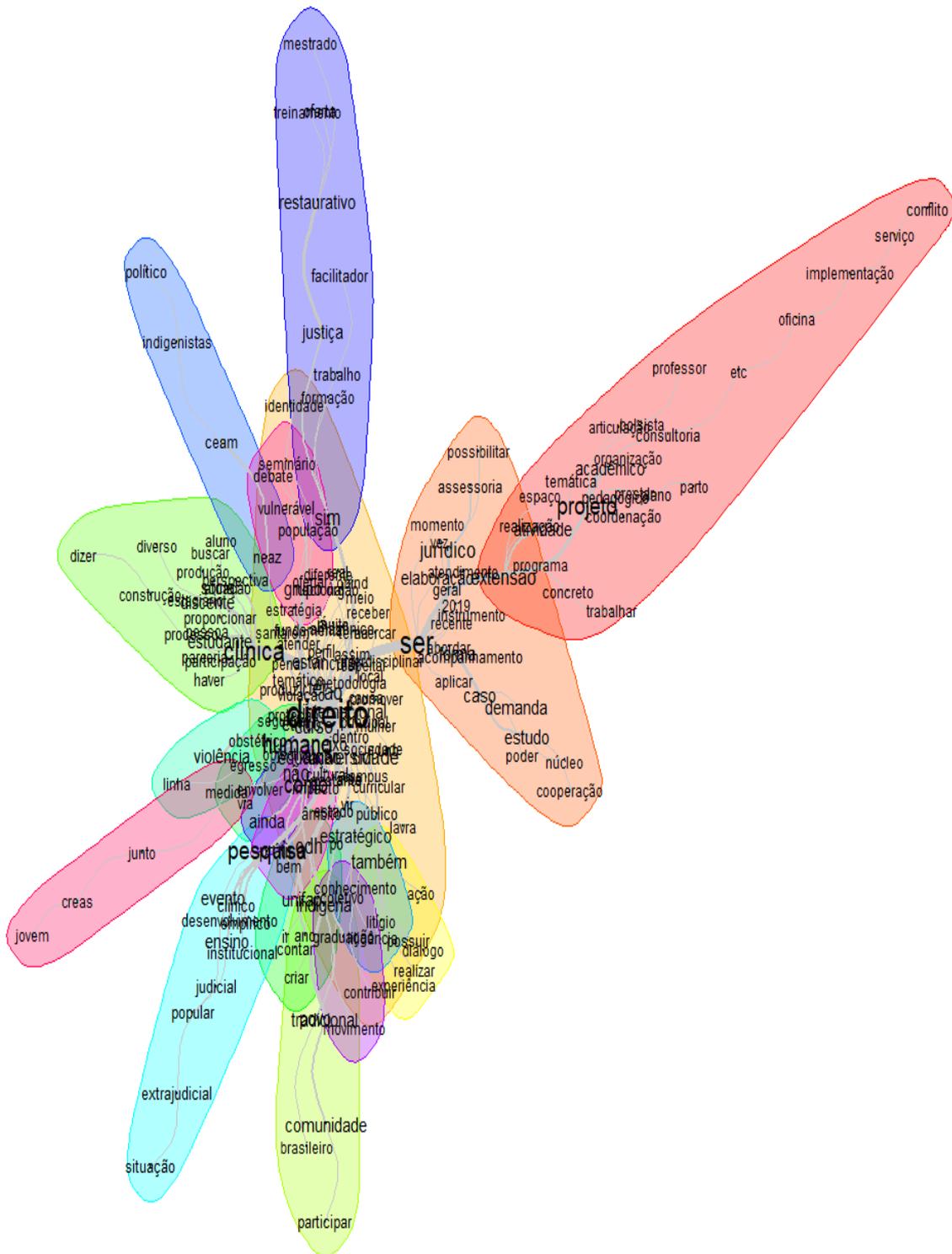
<sup>541</sup> MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 26-27.

<sup>542</sup> MENDES, Felismina Rosa Parreira; ZANGÃO, Maria Otília Brites; GEMITO, Maria Laurência Grou Parreirinha; SERRA, Isaura da Conceição Cascalho. Representações sociais dos estudantes de enfermagem sobre assistência hospitalar e atenção primária. *Revista Brasileira de Enfermagem* [online], Brasília, v. 69, n.2, p.343-350, 2016. p.347.

<sup>543</sup> MENDES *et al.*, 2016, p.347.

<sup>544</sup> “...the two general purposes that clinics pursue: using law as an instrument of social justice and helping students develop or reinforce legal skills.” BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. *Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination-An Essay*. *Yale Human Rights & Development L.J.*, Yale, v. 16, n. 1, 2013. p. 31.

Figura 16 - Análise de Similitude dos dados textuais dos questionários aplicados, referente a seis clínicas jurídicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O que se verifica da análise nos dados coletados das clínicas de inovação pedagógica é que estas se encontram em crescente expansão e possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências clínicas que são essenciais para um melhor desempenho na prática profissional, por meio de metodologias de aprendizagem experiencial,<sup>545</sup> as quais devem ser amplamente desenvolvidas pelos docentes, não apenas no espaço físico da clínica, mas também em sala de aula e nos projetos desenvolvidos pelo curso de graduação em Direito.

De acordo com Felix,

Não temos períodos exclusivos de dedicação seja ao ensino, seja à pesquisa ou à extensão, o que considero um grave erro do sistema, pois permitiria um tempo de avaliarmos e, quem sabe, aperfeiçoar ou mesmo mudar inteiramente nossas práticas acadêmicas e pedagógicas. Escrevemos em paralelo, ao longo de todo o tempo, a todas as coisas. Não há uma compreensão de que a docência deva ser também um processo colaborativo. No fundo esta perspectiva de que tudo que fazemos deva ser simultâneo e individualizado é bastante arcaica e vinculada a uma universidade que já não mais existe. (...) Para estar em sala de aula, por exemplo, e poder-se verdadeiramente fazer deste encontro com outras pessoas que ali estão na condição de discentes uma experiência valiosa, há que dedicar-se. Criticar-se, gastar tempo em aperfeiçoar o que se faz. Ensinar requer em grande medida manter-se uma disposição mental aguçada. Implica em exercitar-se continuamente para manter o fôlego intelectual e também físico. (...) Cada atividade típica na docência, seja o processo ensino-aprendizagem, seja pesquisar e publicar, estar em atividades de gestão, fazer extensão ou outras formas de trabalho acadêmico, cada vez mais criativas, demandam competências específicas e crescentemente complexas.<sup>546</sup>

Essas competências e habilidades específicas em Direito são construídas e adquiridas ao longo de toda a formação acadêmica e, nesta tese, constatou-se que a metodologia clínica trazida pela clínica de inovação pedagógica é de extrema importância a esse processo de ensino-aprendizagem e de investigação exaustiva na busca de compreender o Direito e o seu papel na formação do(a)s futuro(a)s juristas e na construção de uma sociedade democrática, comprometida com os direitos humanos.

---

<sup>545</sup> “On the other hand, they allow students to develop the clinical skills that are essential to performing effectively in professional practice, such as drafting legal documents and interviewing witnesses. These joint projects allow students to develop these skills through experiential learning methodologies.” BONILLA MALDONADO, 2013, p. 2.

<sup>546</sup> NUNES, José. Como escreve Loussia Felix. *Blog Como eu Escrevo*, 14 jun. 2017. Disponível em: <<https://comoeuescrevo.com/loussia-felix/>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

## CONCLUSÃO

A tese teve a intenção de abordar o tema “Clínicas Jurídicas”, mais especificamente, sob o título “Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação”, visando dialogar sobre o assunto, relacionando-o com o novo perfil discente que se pretende alcançar por meio do uso de metodologias ativas, com foco na metodologia clínica. Pretendeu-se desenvolver o objetivo geral da tese de realizar uma análise das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico e compreender como as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica se colocam como atividades a serem integradas aos objetivos contemporâneos da educação jurídica brasileira, e alcançá-lo ao longo de todas as etapas do processo de escrita.

Para o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos, a pesquisadora traçou um planejamento: abordar desde a introdução sobre as clínicas jurídicas e seu modelo clínico, demonstrando que esta é a metodologia do Direito mais condizente com a nova realidade do contexto social e educacional em que os cursos jurídicos se inserem. Por sua vez, os quatro capítulos da tese se amoldaram diretamente aos objetivos específicos propostos, respectivamente.

Todavia, antes do desenvolvimento dos capítulos, a pesquisadora apresentou o aporte teórico que serviu como ponto de partida para os escritos, elegendo o novo constitucionalismo latino-americano – uma vez que esse marco teórico é o que mais se amolda aos contornos atuais em busca de uma nova formação acadêmica no Direito, comprometida com os direitos e valores sociais e humanos. Isso em um projeto intercultural, que ponha em evidência a necessidade de um perfil discente e, conseqüentemente, um futuro perfil profissional crítico e empático à realidade social.

Passando aos capítulos da tese, tem-se que, no capítulo primeiro, se alcançou o primeiro objetivo específico da tese, qual seja, “Definir linha de base para a defesa da necessidade de uma nova metodologia à educação jurídica”. Isto porque a pesquisadora investigou o tema das clínicas jurídicas e sua contribuição, bem como os avanços no mundo contemporâneo para o ensino do Direito, tendo por base especialistas da educação emancipatória, os quais, por suas contribuições ao ensino, serviram de inspiração para a defesa da ideia de uma nova metodologia jurídica adequada para a formação acadêmica em Direito desejável aos tempos hodiernos. No caso, foram eleitos o(a)s seguintes autore(a)s: No

âmbito internacional, John Bradway, Jerome Frank e Bonilla Maldonado; e, no âmbito nacional, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Loussia Felix. Esse(a)s autore(a)s, por seu pensamento democrático e inclusivo em relação à educação, foram pontos de partida para debates em torno do método clínico.

Muitos são os estudiosos que se debruçaram e se debruçam sobre o tema da educação, uma lista de teóricos que vai se tornando restrita em matéria de educação jurídica. Os autores Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, além de serem referência em matéria de educação, possuem importância simbólica para a educação brasileira, a partir das suas contribuições intelectuais, afastando o Brasil da educação bancária tradicional e abrindo caminhos para uma educação transformadora, com um novo modelo de escola e de universidade que vai ao encontro do campo conceitual eleito para a presente tese.

No mesmo sentido, os autores John Bradway e Jerome Frank, eleitos para compor a lista de inspirações para uma nova educação jurídica, travaram importantes debates sobre o modelo de ensino do Direito. John Bradway entendia as clínicas jurídicas como instrumentos para a produção de profissionais devidamente qualificados para se debruçarem sobre as questões complexas apresentadas pelo mundo atual, entendendo-as, inclusive, como um processo de cooperação entre o movimento de acesso à justiça – aqui compreendido como acesso aos Tribunais por meio da assistência jurídica – e o movimento das escolas de Direito. Jerome Frank, em igual sentido, foi um grande pesquisador e defensor do método clínico, idealizando-o, em busca de um novo perfil de educação dos estudantes de Direito. Ambos os autores, Bradway e Frank, são dos Estados Unidos.

Trazendo a temática do ensino jurídico e das clínicas jurídicas para a América Latina, Daniel Bonilla ganha destaque por suas pesquisas sobre a necessidade de mudanças ao modelo formalista de ensino do Direito, em valorização ao pluralismo jurídico. No Brasil, Loussia Felix defende a adoção de competências genéricas e específicas em educação jurídica, dedicando-se a formar bacharéis(elas) e pós-graduado(a)s com competências e habilidades específicas, por meio de ferramentas pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem que permitam a ampliação das possibilidades profissionais e acadêmicas.

Nesse sentido, ficou constatado que a crise educacional existente no Brasil exige um novo tipo de educação e de discente. Ou seja, almeja-se uma educação democrática, como já defendiam os teóricos Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira; e não uma educação-mercadoria, não reflexiva dos problemas sociais. Desse modo, o(a)s autore(a)s eleito(a)s para

servir de base à pesquisa são inspirações, não somente a este debate, mas a toda conjuntura atual, nacional e internacional, no que tange à defesa de uma educação crítica e humanizada.

Conduzindo esse debate ao tema das clínicas jurídicas, a tese se delimitou na defesa do método clínico e compreensão de como as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica se colocam como atividades a serem integradas aos objetivos contemporâneos da educação jurídica brasileira, o que se corrobora pelo novo constitucionalismo latino-americano e pelo modelo de ensino do Direito defendido por Daniel Bonilla e Loussia Felix, ao conferirem protagonismo discente e compreenderem a importância da formação em direitos humanos.

Encaminhando o debate à educação jurídica brasileira, a universidade e sua tríade ensino, pesquisa e extensão têm importante papel na formação do novo perfil de estudante de Direito. Isto porque não há como dissociar o citado tripé da gestão do conhecimento, uma vez que são complementares, e, ao mesmo tempo, interrelacionados. Dessa forma, no segundo capítulo, objetivou-se “Pesquisar a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão como um conjunto articulado que necessita de uma metodologia integrativa”, no caso, o método clínico como objeto do conhecimento filosófico e científico, ressignificando o perfil do(a)s pesquisadore(a)s.

O paradigma positivista pôs o saber científico em supremacia aos demais saberes, no entanto, considerando que a ciência não é neutra, também se constata a falsa pretensão de neutralidade do positivismo jurídico, que foi sendo transformado para uma visão crítica, tendo a interculturalidade como uma tendência atual da produção do conhecimento no campo do Direito; A sociedade anseia por profissionais que compreendam as nuances dos problemas concretos, e uma universidade plural e cada dia mais repleta de novos perfis de discentes, com uma nova metodologia, é necessária para acolher, interrelacionar e disseminar o conhecimento, ampliando as pesquisas e os debates em torno da educação jurídica necessária. A importância desse novo modelo de educação jurídica pode ser corroborada pelas normativas do Ministério da Educação em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

A Pandemia de COVID-19, oficialmente declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020, afetou o processo de mudanças no perfil do graduando em Direito, preconizado pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e deu outras providências, pelo menos no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas.

Entretanto, a citada resolução não possui o condão de alterar totalmente o perfil do(a) graduando(a) em Direito, pois se trata de um processo complexo, que gradativamente vai sendo alcançado pelo esforço coletivo docente, discente e do próprio sistema. No entanto, é válido ressaltar que a Pandemia, por trazer alterações ao modelo tradicional de ensino, fez surgir, ainda mais, a necessidade por mudanças no modelo de ensino-aprendizagem, para que se adaptasse à nova realidade digital.

Na sequência, o terceiro capítulo da tese se dedicou a “Investigar o perfil desejável aos(as) estudantes de direito”. Como resultados, o Projeto *Alfa Tuning* América Latina traz algumas respostas, ao produzir uma lista de competências genéricas e específicas em Direito. Se torna, então, necessário analisar o perfil discente e sobre ele articular as atividades acadêmicas teóricas e práticas, com base nas metodologias ativas, para o alcance das mencionadas competências. Essas metodologias possuem íntima relação com o projeto *Alfa Tuning* América Latina, uma vez que este tem por base a educação por competências. Desse modo, considerando que o ensino do Direito está em constante mutação, tem-se como resultado que o perfil mais desejável aos(às) estudantes de direito é aquele que seja crítico, reflexivo, responsivo, consciente, humano; ou seja, dissociado da educação-mercadoria ou formalista.

Considera-se, portanto, que método clínico deve ser estendido também para a sala de aula. As clínicas, diferentemente dos núcleos de prática jurídica, não são institucionalizadas, ainda. Em regra, fazem parte de projetos universitários de extensão. Entretanto, o avanço trazido pela menção às clínicas no Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 como sendo um tipo de ação necessária junto à comunidade ou de caráter social, traz importante impacto ao modelo de formação acadêmica em Direito, valorizando atividades de aproximação profissional e vivências práticas que enriquecem os elementos de formação discente.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados e discussões da pesquisa empírica realizada. Para tanto, dividiu-se os resultados da pesquisa em duas partes. Primeiramente, foi feita uma análise ampla das clínicas jurídicas nas universidades federais do Brasil, que levou em consideração as respostas de todas as universidades que participaram diretamente da pesquisa, respondendo ao questionário, ou seja, considerou as respostas tanto das clínicas que não possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica – que a tese chamou de clínicas clássicas –, quanto das clínicas que possuem a nomenclatura expressa e específica de clínica – que a tese chamou de clínicas de inovação pedagógica. Em seguida, operou-se uma análise específica e conjunta, abrangendo apenas as clínicas de inovação pedagógica. O objetivo

específico desta etapa foi “Apurar a criação, expansão, campo de atuação e especificidades das clínicas jurídicas nas universidades federais brasileiras, comparando-as, e a importância de sua metodologia para o novo perfil da educação jurídica brasileira.”, o que foi alcançado ao longo das respostas fornecidas ao questionário.

Assim, foram transcritas as respostas das universidades participantes da pesquisa, realizando um diálogo com outros trabalhos pertinentes. Da análise das clínicas jurídicas, amplamente consideradas, conclui-se o seguinte:

Quanto a “apurar a criação, expansão” das clínicas jurídicas, tal intento foi alcançado pelas respostas à pergunta primeira do questionário “1 – Qual(is) o(s) nome(s) da(a) Clínica(s) Jurídica(s) da sua Universidade e em qual data foi(ram) fundada(s)?”. Embora nem todas as universidades participantes da pesquisa tenham informado a data de fundação de sua clínica, forneceram ricas informações sobre elas, o que permitiu dialogar com outras pesquisas empíricas e comparar o número de clínicas existentes nas universidades federais do Brasil. O que se conclui é que o tema “clínicas jurídicas” ainda é muito recente no Brasil e, ainda confuso, uma vez que, por vezes, é confundido com núcleo ou laboratório de prática jurídica e afins. O que se verifica do quadro 6 é que quase que somente as clínicas de inovação pedagógica souberam precisar a sua data de criação. Das clínicas clássicas, poucas souberam precisar a sua data de criação.

Com relação ao “campo de atuação” das clínicas jurídicas, as respostas fornecidas à pergunta segunda do questionário foram fundamentais para alcançar esse conhecimento “2 – Qual(is) o(s) campo(s) de atuação da(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?”. O que chamou atenção foi a diferença dos campos de atuação das clínicas jurídicas clássicas em relação as clínicas de inovação pedagógica, uma vez que estas possuem um campo de atuação mais específico sobre determinado tema; enquanto aquelas têm campo de atuação mais abrangente, envolvendo conteúdo interdisciplinar. Dessa constatação, conclui-se que “clínica jurídica” é diferente de “núcleo de prática jurídica”, “escritório modelo” e afins, uma vez que estes possuem um campo de atuação mais focado em áreas do Direito e não em temas específicos, o que reforça e valida a opção metodológica dessa tese em dividir a análise da pesquisa entre as clínicas clássicas e as clínicas de inovação pedagógica.

Por sua vez, no que se refere às “especificidades das clínicas jurídicas nas universidades federais brasileiras, comparando-as, e a importância de sua metodologia para o novo perfil da educação jurídica brasileira”, foram alcançadas ao longo das respostas concedidas a todo o questionário.

Já na terceira pergunta, “3 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade faz(em) uso de metodologias ativas?” e na quarta “4 – Qual(is) metodologia(s) ativas são empregadas na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?” do questionário, foi possível perceber que todas as clínicas pesquisadas fazem uso das metodologias ativas, tendo cada uma citado as mais empregadas. Entretanto, as metodologias ativas das clínicas clássicas se mostraram mais restritas que as utilizadas pelas clínicas de inovação pedagógica, embora seja visível que há um esforço para ampliação de suas metodologias. Nesse sentido, conclui-se que o método clínico está presente nas clínicas de inovação pedagógica, mas não nas clínicas clássicas.

Quanto às atividades desempenhadas pelas clínicas pesquisadas (pergunta quinta do questionário, “5 - Quais atividades são desempenhadas pela(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?”), constatou-se uma variedade de respostas. No entanto, foi possível verificar uma certa confusão entre atividades e metodologias ativas, método de alcançar o resultado da atividade pretendida; o que demonstra que ainda há muita dúvida quanto ao que seriam essas metodologias. Verificou-se que as clínicas clássicas são as que mais confundem atividades com metodologias. Dessa forma, conclui-se que as clínicas de inovação pedagógica são as que de fato possuem o perfil de clínica jurídica.

O sexto questionamento “6 - A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade está(ão) vinculada(s) às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?”, e o sétimo “7 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade perpassa(m) pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?” traça respostas complementares. A totalidade do(a)s pesquisado(a)s, respondeu afirmativamente que a(s) clínica(s) jurídica(s) de sua universidade está(ão) vinculadas às atividades seja de ensino, seja de pesquisa e/ou de extensão, demonstrando a preocupação com essa vinculação. O modo pelo qual as clínicas perpassam essa tríade, por sua vez, se deu das formas mais variados, desde o empoderamento das pessoas vulneráveis que são atendidas pelas atividades de extensão, passando pela promoção de eventos acadêmicos, até a integração interdisciplinar entre pesquisadore(a)s, bem como a produção de espaços autônomos de aprendizado sobre temas jurídicos e metajurídicos, enfatizando o ensino e a pesquisa. Somente uma clínica especificou ainda não tocar a tríade por completo (transparência não verificada em nenhuma outra, as quais preferiram responder genericamente), demonstrando que esse é um objetivo a ser alcançado em curto prazo para fins de uma formação acadêmica em Direito em consonância com o artigo 207 da Constituição. Percebeu-se, então, que há um esforço das clínicas para a consecução desse objetivo. É certo que mais importante que perpassar por um dos pilares da tríade universitária

é poder perpassar pelos três, para que haja uma formação acadêmica em Direito completa; uma tarefa complexa, mas desejável.

Quanto a saber se as clínicas jurídicas alteraram/impactaram de alguma forma o perfil do(a) egresso(a), pergunta oitava do questionário (8 - A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade alterou(raram)/impactou(aram) de alguma forma o perfil do egresso? Justifique), constatou-se que parcela significativa do(a)s pesquisado(a)s entendem que pelo papel que as clínicas desempenham juntos aos(as) discentes, certamente impactam positivamente de alguma forma em seus perfis, como por exemplo, a sua atuação de em diversos segmentos jurídicos e, inclusive, nos projetos da universidade na condição de voluntário(a)s. Por sua vez, outra parcela do(a)s pesquisado(a)s afirmaram que não possuem esses dados catalogados, mas que é possível visualizar o engajamento de egressos em Comissões da OAB relativas ao tema Direitos Humanos, e também em órgãos do município, além de pesquisarem o tema em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), continuando a trabalhar com o assunto em suas atividades profissionais. O que se verifica é que esses dados não estão catalogados, mas, das respostas fornecidas, conclui-se que o impacto da clínica no perfil do(a) egresso(a) é visível, ao vislumbrar os espaços que estão sendo ocupados e o seu modo de atuação na comunidade.

Com relação ao perfil do(a)s estudantes e profissionais que atuam nas Clínicas Jurídicas, pergunta nona do questionário (9 - Qual o perfil dos estudantes e profissionais que atuam na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade? (Se somente profissionais do Direito ou se há um engajamento interdisciplinar), verificou-se que: 73,33%, ou seja, a maioria das clínicas pesquisadas, envolvem a participação de discentes, docentes e demais profissionais, exclusivamente e/ou predominantemente da área jurídica; enquanto que 26,66% do(a)s pesquisado(a)s afirmaram possuir, ou ter possuído outrora, membros de outras áreas do saber em sua equipe. Conclui-se que a interdisciplinaridade, com relação à participação de discentes, docentes e outro(a)s profissionais dos demais campos do conhecimento, ainda é muito incipiente nas clínicas jurídicas. Entretanto, não foi possível concluir, pelas respostas, se as pesquisas e teorias de base utilizadas pelas clínicas possuem ou não um caráter interdisciplinar.

Por último, com relação a saber como as clínicas jurídicas impactam à comunidade acadêmica e geral (pergunta décima do questionário; 10 - Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade impacta(m) à comunidade acadêmica e geral?), a maioria do(a)s pesquisado(a)s afirmaram que o trabalho desenvolvido pela clínica possui impactos positivos

na comunidade, enquanto que uma minoria afirmou não possuir esses dados estatísticos, por se tratar de clínica recente. De fato, esses dados não estão catalogados, de modo que é difícil, nesse momento, precisar essa resposta; embora já seja perceptível um certo impacto positivo das clínicas, já que nenhum(a) participante da pesquisa afirmou o contrário. Conclui-se, portanto, que as clínicas jurídicas, tanto as clássicas, quanto as de inovação pedagógica, impactam positivamente a comunidade acadêmica e em geral.

Partindo para a análise exclusiva das clínicas de inovação pedagógica, chegou-se às seguintes conclusões:

Com a análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras, a qual exhibe as palavras que mais se destacam em cada clínica jurídica participante da pesquisa empírica, verificou-se o seguinte: que a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (CDH/UFLA) infere a participação comunitária, ou seja, destaca a extensão universitária como ponto forte, não apenas para a instituição, como também para a população de Lavras (figura 04); que a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia da Universidade Federal do Oeste do Pará (CJUA/UFOPA), tem como foco, de fato, a justiça restaurativa, com trabalhos que envolvem ensino, pesquisa e extensão, e com a oferta de cursos para treinamento de facilitadores de práticas restaurativas, na busca de soluções aos conflitos (figura 05); que a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará (CDH/UFOPA), em que pese fazer parte da mesma instituição federal de ensino superior da CJUA, possui foco diferenciado, atuando na questão dos direitos humanos e da responsabilização civil em casos violência obstétrica, e em torno do plano de parto como ferramenta de proteção da violação dos direitos da gestante (figura 06); que a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amapá (CDH/UNIFAP) possui como foco específico de atuação as metodologias clínicas, tendo como eixos temáticos a Proteção Internacional dos Direitos Humanos, envolvendo não apenas o âmbito acadêmico, mas também o âmbito judicial, combatendo a violação estrutural de direitos humanos (figura 07); que a Clínica de Direitos Fundamentais e Transparência da Universidade Federal de Juiz de Fora (CDFT/UFJF) tem no estudo dos direitos fundamentais e na análise e resolução de casos jurídicos concretos o seu ponto-chave, com foco nas demandas de violações de direitos fundamentais de grupos vulneráveis (figura 08); que a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDHD/UnB) tem no direito, em si, seu foco central, sendo o projeto clínico extensionista Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural - JUSDIV, vinculado ao grupo de pesquisa MOITARÁ, e componente da CDHD/UnB, a maior atividade desenvolvida hoje pela

clínica, por articular ensino, pesquisa e extensão de forma intensa (figura 09). O que se conclui é que a nuvem de palavras expressa, com exatidão, o campo de atuação e as especificidades de cada clínica jurídica pesquisada, corroborando com as respostas fornecidas pelas universidades.

Por sua vez, da análise de conteúdo, por meio da nuvem de palavras, com relação ao *corpus* textual das 06 (seis) clínicas de inovação pedagógica analisadas, constatou-se que as palavras que mais se destacam, de um modo geral, são: Direito, humano, ser, clínica, pesquisa, projeto, extensão, universidade, curso, CDH, restaurativo. Todavia, a expressão de maior destaque em todas elas é: direito humano; o que corrobora com o entendimento da tese de que as clínicas de inovação pedagógica, independentemente de possuírem em sua nomenclatura a expressão “direitos humanos”, têm como foco esses direitos. Dessa forma, conclui-se que as clínicas de inovação pedagógica abarcam, portanto, as clínicas de direitos humanos, inclusive, confundindo-se/mesclando-se.

Com relação aos resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual ocorrem associações significantes dentro da própria classe de palavras, que são classificadas de acordo com a frequência de suas raízes léxicas, constatou-se que os vocábulos presentes em cada grupo de palavras das clínicas jurídicas envolvidas na pesquisa formaram conteúdos próprios, ao mesmo tempo em que suas classes de palavras podem ser encontradas no conteúdo de outra clínica de inovação pedagógica. Verificou-se, pois, a correlação entre a Clínica de Direitos Humanos da UFLA e a Clínica de Direitos Humanos e Democracia da UnB, bem como a correlação de vocábulos entre as clínicas jurídicas da UNIFAP, UFJF e UFOPA, além da assimilação com o conteúdo de todas as clínicas pela Clínica Jurídica Restaurativa da Amazônia da UFOPA – Unidade Amazônica (figura 11); concluindo que as clínicas se apresentam junto a seus pares de maior identificação sem perder a propriedade de suas expressões.

A Análise de Especificidade, por sua vez, apresentou as especificidades lexicográficas no discurso das seis clínicas jurídicas pesquisadas. No caso, duas clínicas ficaram isoladas dentro de um quadrante próprio, quais sejam, a CDHD/UnB e a CJUA/UFOPA – Unidade Amazônica, o que indica que estas possuem composições estruturais próprias e distinções relevantes no conteúdo de suas abordagens diante das demais clínicas analisadas. Por sua vez, apareceram no mesmo quadrante as clínicas da UFJF e UNIFAP, e em outro, as clínicas da UFLA e UFOPA, indicando proximidade entre seus conteúdos. Mesmo em quadrantes diversos, uma clínica não é capaz de possuir distinção total das outras, apresentando, ainda

que de forma mínima, assimilações, o que se verificou da figura 12. A Análise de Especificidade (figuras 12 e 13) se alinha à Classificação Hierárquica Descendente (figura 11) e à Nuvem de Palavras (figuras 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), uma vez que todas essas análises apresentam as clínicas com estruturas socio-jurídico-institucionais particulares, porém suas especificidades semânticas paritárias são insuficientes para reuni-las totalmente em um único quadrante. Isto leva a concluir que, embora todas as clínicas pesquisadas versem sobre direitos humanos, possuem abordagens específicas e *modus operandi* diversos.

Quanto a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) que possibilita visualizar as oposições ou aproximações entre as expressões e as clínicas pesquisadas, constatou-se que a CJUA/UFOPA – Unidade Amazônica possui maior integração em relação às demais clínicas. Por sua vez, a CDH/UFOPA e a CDH/UNIFAP apresentaram maior chance de dissociação em seus conteúdos, assim como ocorreu com a CDFT/UFJF em relação à CDHD/UnB. A CDH/UFLA, por sua vez, apresentou-se em posição de trânsito entre os dois grupos acima mencionados. Já com relação a posição das clínicas pesquisadas em relação à Dimensão 1 (-1,5 a 5,0) e a Dimensão 2 (-0,5 a 1,0), verificou-se que ensino, pesquisa, estudantes e comunidade – o que se relaciona à tríade ensino, pesquisa e extensão – são matérias-primas que precisam se interrelacionar para constituir a base da atividade fim das clínicas (figuras 14 e 15), comprovando, portanto, a importância dessa tríade como um conjunto articulado.

Por conseguinte, com relação a Análise de Similitude (figura 16), foi possível perceber que a representação social das clínicas jurídicas se relaciona aos direitos humanos, tendo como núcleo central as expressões “direito”, “humano”, “clínica” e “pesquisa”. Esses resultados reforçam os objetivos gerais perseguidos pelas clínicas, que são, segundo Bonilla Maldonado, fazer uso do direito como instrumento de justiça social e, ao mesmo tempo, auxiliar os discentes dos cursos de graduação em Direito a desenvolver ou reforçar suas competências e habilidades,<sup>547</sup> rompendo com a educação jurídica tradicional, missão a qual se propõe a pesquisadora Loussia Felix e outros pesquisadores comprometidos com a educação em direitos humanos.

A pesquisa empírica empreendida a partir de agosto de 2020 revelou um esforço concreto da pesquisadora e dos cursos de Direito instalados em universidades federais brasileiras de ensino superior, demonstrando que as clínicas [jurídicas] de inovação pedagógica podem ser tomadas como um modelo inovador de realização da formação jurídica no país. O método clínico, que pode ser inferido das atividades desenvolvidas nestes espaços,

---

<sup>547</sup> BONILLA MALDONADO, 2013.

certamente pode ser tomado como uma contribuição importante para o desenvolvimento de competências necessárias na educação jurídica brasileira.

A tese apresentada, que trouxe de forma explícita e detalhada o método utilizado na coleta de dados empíricos, tem certamente suas constrações. O contexto no qual se deu a coleta de dados, com suas imposições temporais e sobretudo as incertezas cotidianas trazidas pela pandemia da COVID-19, teve um peso relativo nada desprezível. Por isso mesmo, é preciso manifestar gratidão por todos o(a)s coordenadore(a)s e colaboradore(a)s das clínicas jurídicas, que encontraram energia, tempo e motivação para responderem ao questionário proposto. Como toda pesquisa social, as respostas encontradas refletem um tempo e um contexto que são impermanentes. Assim, mesmo a partir de suas fragilidades, as específicas e também aquelas que todo trabalho intelectual apresenta, entende-se que a tese poderá contribuir para iluminar este tema, que ainda está em seu estágio inicial no campo da educação jurídica brasileira. Se forem levados em conta os quase 200 (duzentos) anos de formação profissional em Direito no Brasil, apesar do vigor e entusiasmo que as clínicas jurídicas conseguem suscitar, é inegável que se tratam, ainda, de uma experiência incipiente, inicial. O tempo dirá se, infelizmente, seguirão a mesma dinâmica esvaziada de sentidos pedagógicos que pode ser encontrada na esmagadora maioria dos Núcleos de Prática Jurídica encontrados país afora ou se, ao contrário, as Clínicas que porventura sejam instaladas, e as que já atuam, poderão finalmente incorporar novas e mais significativas metodologias de formação de competências para o(a) bacharel em Direito no Brasil. Toda a pesquisa empreendida na tese foi também um esforço de contribuir para que a segunda hipótese se realize.

Dessa forma, conclui-se, em caráter geral, que as competências e habilidades do(a)s estudantes de Direito devem ser construídas e adquiridas ao longo de toda a sua formação acadêmica e não apenas em um breve espaço de tempo, como por exemplo, no período de participação nas atividades extensionistas das clínicas jurídicas. Por sua vez, embora as clínicas pesquisadas não possuam dados institucionais em relação aos impactos das suas clínicas jurídicas no perfil do(a) egresso(a) e na comunidade, a pesquisa constatou que essa repercussão existe e é positiva. Portanto, a ampliação do método clínico para além da extensão, institucionalizando-o na tríade universitária, será capaz de atender aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira.

Como achados da investigação, é importante destacar que a pesquisa de campo forneceu subsídios para diferenciar as clínicas [jurídicas] de inovação pedagógica das clínicas

[jurídicas] clássicas, cada uma com sua contribuição ao desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais necessárias a educação em direito.

Como limitações da pesquisa, esta apresenta um rico e robusto material qualificado e adequado a defesa do método clínico, entretanto, pela delimitação proposta não foi possível alcançar, neste momento, respostas para muitas inquietações acerca do tema clínicas jurídicas que ainda é muito recente no Brasil e demanda intensas reflexões que ultrapassam o tempo de um curso de doutoramento.

O método clínico é um modelo sofisticado que demanda investimentos de caráter institucional. Ele vai no contrafluxo da educação jurídica brasileira, em que predomina um modelo tradicional, engessado e dogmático. Uma formação acadêmica nesse modelo não contempla a visão das clínicas, que buscam inovação pedagógica, em sua totalidade, razão pela qual é preciso a adoção de metodologias participativas para integração discente.

Tais metodologias participativas, que são pautadas na postura ativa do(a)s estudantes ao longo do processo ensino-aprendizagem, e são amplamente utilizadas pelas clínicas jurídicas, se inserem no campo das metodologias ativas. Estas, por sua vez, servem de orientação aos(as) discentes sobre o modo de alcançar o conhecimento, ou seja, são ferramentas de apoio a formação acadêmica. O(A) docente, por sua vez, tem a missão de conduzir a aplicação do método, guiando o(a)s discentes a uma posição atuante em todos os pilares da tríade universitária.

As clínicas de inovação pedagógica se mostraram, então, como um modelo refinado de compreensão do Direito, admitindo uma postura dialógica entre docente e discente, ao conferir protagonismo ao(a)s estudantes no processo pedagógico, valorizando e estimulando o conhecimento de suas habilidades e competências em uma abordagem democrática de dizer/fazer o Direito em prol da coletividade.

Dessa forma, concretizar a metodologia clínica, institucionalizando-a na tríade universitária, permite uma formação acadêmica em Direito articulada aos anseios dos três intelectuais brasileiros que compartilharam o mesmo projeto de vida – o compromisso com a educação –, e de todo(a)s o(a)s estudioso(a)s que se dedicam a transformação democrática da sociedade por meio do direito, materializada pelo ensino jurídico.

## REFERÊNCIAS

A BIBLIOGRAPHY of the Writings of Jerome N. Frank, 19--? p. 157-178. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-94-011-9493-8%2F1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ADEBISI, Foluke Ifejola. Should we rethink the purposes of the law school? A case for decolonial thought in legal pedagogy. *Amicus Curiae*, s. 2, v. 2, n. 3, p. 428-449, 2021.

A ERA VARGAS: dos anos 20 a 1945. Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Universidade do Distrito Federal, Universidade do Distrito Federal (UDF). FGV, 2020?. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; NUNES, Tânia Celeste Matos. Inovações curriculares para formação em saúde inspiradas na obra de Anísio Teixeira. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, supl.1, p. 1-24, mar. 16, 2020.

ALVES, Cleber Francisco. *A estruturação dos serviços de Assistência Jurídica nos Estados Unidos, na França e no Brasil e sua contribuição para garantir a igualdade de todos no Acesso à Justiça*. 2005. 606f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 1 e 2, dez. 2005.

ALVES, Marina Vitória. Neoconstitucionalismo e novo constitucionalismo latino-americano: características e distinções. *Revista Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 133-145, ago. 2012.

AZEVEDO, André Felipe Gomma de. *Pedagogia de competências como paradigma do processo formativo em negociação: uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

BAKHSI, Anubha. Legal Research Importance and Benefits. *Legal Outsourcing Company – CLO*, december 9, 2019. Disponível em: <<https://www.completelegaloutsourcing.com/legal-research-importance-n-benefits/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís de Antero Rego & Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

BARROWS, Howard S., TAMBLYM, Robyn M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing, 1980. 206p.

BELLO, Enzo; FERREIRA, Lucas Pontes. Clínicas de direitos humanos no Brasil: um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, v. 10, n. 2, p. 170-182, mai./ago. 2018.

BELLOW, Gary; MOULTON, Bea. *The Lawyering Process: materials for clinical instruction in advocacy*. Foundation Press, 1978. 1128p.

BENEITONE, Pablo *et al.* (Eds.). *Tuning América Latina: reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina*. 1. ed. v. 1. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

BOBBIO, Norberto. *O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo (coord.). *Abogados y justicia social: derecho de interés público y clínicas jurídicas*, Ediciones Uniandes-Siglo del Hombre Editores, 2018.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. O formalismo jurídico, a educação jurídica e a prática profissional do direito na América Latina. *Revista da Faculdade de Direito*, UFG, v. 36, n. 02, p. 101-134, jul./dez. 2012. Artigo traduzido do original em espanhol (El Formalismo Jurídico, la Educación Jurídica y la Práctica Profesional del Derecho en Latinoamérica) para português por Alexandrina Benjamin Estevão de Farias. Revisão e abstract por Wendel Rosa Borges.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. La economía política del conocimiento jurídico. *Revista de Estudos Empíricos em Direito - Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*. v. 2, n. 1, jan p. 26-59, jan., 2015.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination - An Essay. *Yale Human Rights & Development L.J.*, Yale, v. 16, n. 1, 2013.

BRADWAY, John Saeger. The Objectives of Legal Aid Clinic Work, *24 Wash. U. L. Q.* 173 (1939). p. 173. Disponível em: <<https://www.wustllawreview.org/wp-content/uploads/2017/09/1-253.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRADWAY, John Saeger. (1934) Some distinctive features of a legal aid clinical course. *University of Chicago Law Review*, v. 1: Iss. 3, Article 6. p. 469. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ucprev>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRADWAY, John Saeger. New Developments in the Legal Clinic Field. *Washington University Open Scholarship*, 13 ST. Louis L. Rev. 122 (1928). p. 122-133. Disponível em: <[https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5055&context=law\\_lawreview](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5055&context=law_lawreview)>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRADWAY, John Saeger. The Second Mile for Legal Aid Clinics, 1952, *Washington University Law Quarterly*, 165 (1952).

BRANDÃO, Pedro Augusto Domingues Miranda. *O novo constitucionalismo pluralista latinoamericano: participação popular e cosmovisões indígenas (pachamama e sumak kawsay)*. 2013. 154F. Dissertação (Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 35, 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, de 30.8.2012.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. p. 69. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2020.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, v. 79, p. 155-177, jan./abr., 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: *Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais*. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMBRIDGE Dictionary. *Masterclass*, 20--?. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/masterclass>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CANTLE, Ted. *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

CARLOS, Eduardo B. *Clínica jurídica y enseñanza práctica*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Europa América, 1959. 208p.

CARNELUTTI, Francesco. Clínica del diritto. *Rivista di diritto processuale civile*, Padova, v. XII, n. II, parte I, 1935.

CARVALHO, Guilherme Siqueira de; FREITAS, Rafael Romão. O que é o método clínico de ensino do direito? *Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama*, 02 nov. 2011. Disponível em: <<https://luizgama.wordpress.com/tag/clinica-juridica/>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. *O papel da escola para a educação inclusiva*. In: LIVIANU, Roberto (Coord.). *Justiça, cidadania e democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, p. 108-119, 2009.

CASTILHO, Ela Viecko Volkmer de. *Direito à educação e o Ministério Público*, 20--?. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/textos/wiecko\\_direito\\_ed\\_mp.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/wiecko_direito_ed_mp.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2021.

CASTILHO, Ela Viecko Volkmer de. Diversidade Cultural, esquecida da Justiça *Portal Geledés*, 12 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/diversidade-cultural-esquecida-da-justica-por-ela-wiecko-v-de-castilho/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CASTRO BUITRAGO, Érika J. La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Revista Opinión Jurídica*, Medellín, v. 5, n. 9, p. 175-186, ene./jun., 2006.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Positivismo e marxismo: o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. *Serviço Social Revista*, Londrina, v. 17, n.2, p. 169 - 186, jan./jun., 2015.

CHRISTOPHER Columbus Langdell, *Educador americano*, 16 jul. 2020. Disponível em: <<https://delphipages.live/pt/politica-lei-e-governo/lei-crime-e-castigo/advogados-juizes-e-juristas/christopher-columbus-langdell>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, Brasília, 2019. p. 1-9.

CLÍNICA de Direitos Humanos. *Alumni Direito UnB*, 27 set. 2019. Disponível em: <<https://alumnidireitounb.org.br/clinica-de-direitos-humanos/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. *Apresentação*. 24 set. 2018 atual. 08 mai. 2019. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/apresentacao-cns>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

COSTA, Lucas Kaiser; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Neutralidade Científica e Ciência Jurídica: as disfunções do paradigma positivista e suas influências no direito. *Confluências, Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, Niterói, v. 20, n. 3, pp. 57-72, 2018.

COURTIS, Christian. *La educación clínica como práctica transformadora*. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). *Enseñanza clínica del derecho – una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007, p. 9-24.

DELL'OLIO, Francesca. Multiculturalismo, interculturalidades e rupturas: Uma Análise Epistemológica desses Conceitos no Encontro com o Outro. *Revista Desempenho*, n. 28, v.1, p. 1-20, 2018.

DELL'OLIO, Francesca. *Encontros interculturais entre fronteiras: corpos e afetos migrantes*. 2018. 275f. *Tese* (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. p. 1224. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lübeck Terra. Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 29, n. 1, p. 133-153, jan./jun., 2014.

DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. p. 189-190. In: FLEISCHER, Soraya; SHUCH, Patrice (Orgs.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Vivas, 2010.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese?* São Paulo: Perspectiva, 1983.

ENSINO, pesquisa e extensão: o que são e como funcionam? *Educa + Brasil*, 19 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/ensino-pesquisa-e-extensao-o-que-sao-e-como-funcionam>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESPÍNDOLA, Ângela Araújo da Silveira; SEEGER, Luana da Silva. O ensino jurídico no Brasil e o senso comum teórico dos juristas: um “olhar” a partir de Warat. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, v. 5, n. 2, p. 92-120, jul./dez., 2018.

EUROPEAN Network of Clinical Legal Education (ENCLE). *Definition of a Legal Clinic*, 20--?. Disponível em: <<http://encle.org/about-encle/definition-of-a-legal-clinic>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FACULDADE de Direito. *A Faculdade*, 20--?. Disponível em: <<http://www.direito.unb.br/institucional/a-unidade>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Darcy Ribeiro: Contribuições à formação de uma escola à brasileira – Uma perspectiva de análise. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 207-213, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24477/17456>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FARIA, Lia; SILVA, Rosemaria. Paulo Freire e Darcy Ribeiro: um diálogo necessário. *Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES*, Mato Grosso, vol. 1, n. 1, p. 07-21, jan./jun., 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. 2 ed. Brasília: Plano, 2000.

FELIX, Loussia Penha Musse. O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana. *Revista Notícia do Direito Brasileiro - Nova Série*, n. 13, p. 197-222, Brasília: UnB, Faculdade de Direito, 2006.

FELIX, Loussia Penha Musse. *O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana*, p. 1-21, 29 abr. 2017. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/2017/04/29/professora-loussia-felix-unb-discute-projeto-pedagogico-e-educacao-juridica/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em direito - perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. *Boletim Educação Jurídica*, v. 2, n. 2, p. 1-9, abr./jun., 2008.

FELIX, Loussia Penha Musse (ed.). *Educação Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito*. 1. ed. v. 1. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia Penha Musse. Um olhar para além da crise: Uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito – e o desafio-convite a um protagonismo. *Fundação Getúlio Vargas*, jan. 2008. p. 42-43. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/getulio/article/viewFile/61527/59708>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FELIX, Loussia Penha Musse. Projeto pedagógico de curso e mudanças contemporâneas na educação jurídica. *Palestra proferida na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)*, 2017. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FELIX, Loussia Penha Musse. Da reinvenção do ensino jurídico – considerações sobre a primeira década. p. 23-60. In: *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. 164p.

FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. *Demandas profissionais em Direito e avaliação: educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras jurídicas por meio dos exames públicos*. p. 143-160. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). *OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência*. Brasília: OAB, 2011.

FERRARI, Márcio. Condorcet: a luz da Revolução Francesa na escola: Matemático preconizava uma Educação que contribuísse para a liberdade de pensamento. *Nova escola*, 01 abr. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1734/condorcet-a-luz-da-revolucao-francesa-na-escola>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. *Nova Escola*, 01 out. 2008a. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. *Nova Escola*, 01 out. 2008b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FERRAZ, Deise Brião; BIRNFELD, Carlos Andre Sousa. Reflexões sobre as contribuições do novo constitucionalismo latino-americano do século XXI para o direito educacional. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan/jul. 2017

FERREIRA, Gabriela Brito Ferreira; PINHEIRO, Victor Sales Pinheiro. *Revista Brasileira de Teoria Constitucional*, Belém, v. 5, n. 2, p. 01-18, jul/dez., 2019.

FILPO, Klever Paulo Leal; EMMERICK, Rulian; MIGUENS, Marcela Siqueira. *Núcleos de prática jurídica dos cursos de graduação em direito: do estímulo à judicialização a uma proposta de inclusão*. *Expressa Extensão*, v. 25, n. 1, p. 91-106, jan-abr, 2020.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. *Pesquisa e ensino: Ética em pesquisa*. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/etica-em-pesquisa>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FONSECA, Sérgio C.; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Paulo Freire antes de pedagogia do oprimido, ou, de educação e atualidade brasileira à educação como prática da liberdade. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 7., n. 2, p. 36-62, 2017.

FRANK, Jerome. Why not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review*, Pennsylvania, v. 81, n. 8, p. 907-923, June, 1933.

FRAZÃO, Dilva. Anísio Teixeira: Educador brasileiro. *E-Biografia*, 15 mai. 2019. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/anisio\\_teixeira/](https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. *A Educação como Prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. Coleção Leitura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALANTER, Marc. *Por que “quem tem” sai na frente: especulações sobre os limites da transformação no direito*. CHASIN, Ana Carolina (Org.). São Paulo: FGV Direito SP, 2018. 150p.

GASPARINI, Marcelo. *Dignidade da pessoa humana na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano*. 2015. 75f. Dissertação (Direito), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Universidade Federal do Pará, Pará, 2015.

GHIRARDI, José Garcez. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016.

GHIRARDI, José Garcez (Coord.). Metodologia de ensino jurídico no Brasil: Estado da arte e perspectivas. Exposições, debates e relatos do workshop nacional de metodologia de ensino. Seminário 31, Rio de Janeiro: *Cadernos Direito GV*, v. 6, n. 5, set. 2009.

GHIRARDI, José Garcez. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV direito SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1160-1177, jul./set., 2020.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. 87p.

GHIRARDI, José Garcez. *Ensino jurídico e subjetividades*. São Paulo, 26 nov. 2020. 1 vídeo (53 min). Publicado pelo Canal ESA OAB SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fVoK8IUPi3I>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GIL, Jorge. Biógrafo de Anísio Teixeira fala sobre a relação entre o fundador e a trajetória da Universidade: *UnB Notícias*, 20 abr. 2017. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/76-institucional/1429-biografo-de-anisio-teixeira-fala-sobre-a-relacao-entre-o-fundador-e-a-trajetoria-da-universidade>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GLOBAL Access to Justice Project. Disponível em: <<https://globalaccesstojustice.com/>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

GONZALEZ, Wenceslao.; ALCOLEA, Jesus (Eds.). *Contemporary Perspectives in Philosophy and Methodology of Science*. United States: Netbiblo, 2006. 274p.

GROSS, Alexandre Felix; GROTH, Terrie Ralph. Novo constitucionalismo latino-americano: plurinacionalismo e ecocentrismo nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009). *Revista Culturas Jurídicas*, v. 5, n. 11, p. 131-148, mai/ago, 2018.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n.3, Jul./Set., 2013.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 5. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Almedina, 2020. 329p.

HISTÓRIA. *UnB*, 20--?. Disponível em: <<http://unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos d Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior, 2011-2019* [online]. Brasília: INEP, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JASPERS, Karl. *The idea of the university*. Boston: Beacon Press, 1959.

JOHN; Bradway: Professor of Law 1931-1959, Professor of Law Emeritus 1959-1970. *Duke University, School of Law*, 2014a. Disponível em: <<https://web.law.duke.edu/history/faculty/bradway/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

JOHN S. Bradway papers, 1914-1991. *Duke University Libraries*. 2014b. Disponível em: <<https://archives.lib.duke.edu/catalog/uabradjs>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

KAUFMANN, Rodrigo de Oliveira. *Direitos humanos, direito constitucional e neopragmatismo*. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

KAUSHAL, Ritu. How Important is Legal Research and Writing in Legal Sector? *Cogneesol*, 9 dec. 2019. Disponível em: <<https://www.cogneesol.com/blog/how-important-is-legal-research-and-writing-in-legal-sector>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

KNOWLES, Malcolm. The Adult Learner: A Neglected Species. *American Society for Training and Development*, Madison, Wis., Apr. 1973. 207p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de Direitos Humanos: Uma alternativa de formação em Direitos Humanos para cursos jurídicos no Brasil*. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de direitos humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014, 178p.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de Direitos Humanos no Brasil. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, mai. 2015.

LAPA, Fernanda Brandão; MEDEIROS, Cláudio Melquíades; SOARES, Kawanna Alano. A prática das clínicas de direitos humanos no ensino jurídico. *Conferencia en CIDU 2018 Portoalegre (Brasil)*, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/09/225-A-PRA%CC%81TICA-DAS-CLI%CC%81NICAS-DE-DIREITOS-HUMANOS-NO-ENSINO-JURI%CC%81DICO-.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LAPA, Fernanda Brandão; MEDEIROS, Cláudio Melquíades; SOARES, Kawanna Alano. *A prática das clínicas de direitos humanos no ensino jurídico*, 2018, p. 1-17. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/225.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LAPA, Fernanda Brandão; MEDEIROS, Cláudio Melquíades; SOARES, Kawanna Alano. *Influência da pedagogia jurídica clínica no norte e sul do Brasil: Competências na formação da identidade profissional*, 2019, p. 1-24. Disponível em: <<http://congresso.pucp.edu.pe/clinicas-juridicas/wp-content/uploads/sites/63/2019/02/Ponencia-Lapa-Medeiros-y-Soares.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LAVIGNE, Rosane M. Reis; SILVA, Vinicius Alves Barreto da (Orgs.). *Redistribuição, reconhecimento e participação popular: por uma política judicial integradora*. Rio de Janeiro: Articulação Fórum Justiça, 2015. 80p.

LIMA, Carmem Tassiany Alves de. *Autoeficácia e motivação acadêmica: um estudo sobre a permanência acadêmica nos cursos técnicos de educação a distância do instituto metrópole digital, câmpus Mossoró*. 2018. 120f. Dissertação (Interdisciplinar), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI, Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2018.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de. *Análise de conteúdo de disciplina jurídica que visa a aprendizagem por competências*. In: BRITO, Renato de Oliveira; BESSA, Sandra Mara Souza; SACRAMENTO, Mércia Helena (Orgs.). *Anais do Congresso Internacional: Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências*. Brasília: UCB, p. 54-59, 2019.

LIMA, Jhécica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. Programa geral de estágio supervisionado para escritórios de advocacia. In: FEITOSA, Anny (Orgs.). *Perspectivas de direito contemporâneo*. Rio de Janeiro: Grupo FGB/Pembroke Collins, 2019a.

LIMA, Jhécica Luara Alves de; MORAIS, Lindocastro Nogueira de; LIMA, Carmem Tassiany Alves de. *Estudo de caso sobre a relação entre as metodologias ativas aplicadas às clínicas jurídicas e o projeto alfa tuning*. In: SILVA, Adriano Rosa da et al. (Orgs.) *Teoria e Empíria dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2019b.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo (FGV Direito SP)*. 2018. 173f. Dissertação (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIVIANU, R. (Coord.) *Justiça, cidadania e democracia [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, p. 108-119, 2009.

LUDWIG, Celso. *Para uma filosofia jurídica da libertação*. Florianópolis: Conceito, 2006.

MAIA GALVÃO, Laila. *Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas*. 2017. 238f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARANVILLE, Deborah; LYNCH, Mary A.; KAY, Susan L.; GOLDFARB, Phyllis; ENGLER, Russell. Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering. *New York Law School Law Review*, New York, v. 56, p. 517-558, 2011. Disponível em: <[https://student.nesl.edu/Maranville-et-al\\_Re-vision-Quest\\_Published.pdf](https://student.nesl.edu/Maranville-et-al_Re-vision-Quest_Published.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2020.

MARINHO, Iasmin Costa. Anísio Teixeira. *Infoescola: navegando e aprendendo*, 20--? Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Reflexões sobre o Ensino Jurídico: Aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito. *Âmbito Jurídico*, 31 mai. 2005. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-21/reflexoes-sobre-o-ensino-juridico-aplicacao-da-obra-de-paulo-freire-aos-cursos-de-direito/>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MEDEIROS, Bianca da Silva. *EDUCAÇÃO CLÍNICA EM DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: as experiências clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA*. 2019. 90 f. Dissertação (Ciências da Sociedade), Programa de Pós Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

MENDES, Felismina Rosa Parreira; ZANGÃO, Maria Otília Brites; GEMITO, Maria Laurência Grou Parreirinha; SERRA, Isaura da Conceição Cascalho. Representações sociais dos estudantes de enfermagem sobre assistência hospitalar e atenção primária. *Revista Brasileira de Enfermagem [online]*, Brasília, v. 69, n.2, p.343-350, 2016.

MONTEIRO, Roberta Amanajás. “Qual desenvolvimento? o deles ou o nosso?": a UHE de Belo Monte e seus impactos nos direitos humanos dos povos indígenas. 2018. 375f. Tese

(Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]*. Série desafios da educação. Porto Alegre: Penso, 2018. E-Pub.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, pp. 65-153, Set./Out./Nov./Dez., 2001.

MOREIRA, Elaine; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de; SILVA, Tédney Moreira da. Os direitos dos acusados indígenas no processo penal sob o paradigma da interculturalidade. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 7, n. 2, p. 141-160, jun 2020. p. 155.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120p.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNIZ, André Hachem *et al.* Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama Centro Acadêmico XI de agosto: Artigo sobre o Estudo de caso da Ouvidoria Comunitária da População em Situação de Rua. *Anais do VIII Encontro da ANDHEP “Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos”*, GT02 Clínicas de Direitos Humanos, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 291-303, abri. 2014.

NEVES, Castanheira Antonio. Metodologia jurídica: problemas fundamentais. *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra Studia Iuridica*, n. 1, Coimbra: Coimbra Editora, 2013.

NEW York State Judicial Institute, *Partners in Justice: A Colloquium on Developing Collaborations Among Courts, Law School Clinical Programs and the Practicing Bar, Introduction to Clinical Legal Education*, may 9, p. 1-22, 2005. p. 4. Disponível em: <<http://www.courts.state.ny.us/ip/partnersinjustice/Clinical-Legal-Education.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Cadernos Direito GV*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-19, 2004. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2779>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

NUNES, José. Como escreve Loussia Felix. *Blog Como eu Escrevo*, 14 jun. 2017. Disponível em: <<https://comoeuescrevo.com/loussia-felix/>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, Eliana Maria Pavan de. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. *Evidência*, Araxá, v. 12, n. 12, p. 59-77, 2016.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da*

FD-UnB e UFERSA. 2019. 509f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ONOFRE, Juan Jesús Garza. 8 perguntas sobre advogados (y algo más) a Daniel Bonilla. *Blog Entre advogados te veas – espaço dedicado al estudio de la abogacía*, 21 fev. 2016. Disponível em: <<https://entreabogadosteveas.wordpress.com/2016/02/21/8-perguntas-sobre-advogados-y-algo-mas-a-daniel-bonilla/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

O QUE é o método clínico de ensino do direito? *Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama*, 2 nov. 2011. Disponível em: <<https://luizgama.wordpress.com/2011/11/02/o-que-e-o-metodo-clinico-de-ensino-do-direito/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PAIVA, Thais. Darcy Ribeiro e a defesa da escola pública. *Centro de Referências em Educação Integral*, 09 nov. 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

PAROLA, Giulia; COSTA, Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da; Novo constitucionalismo latino-americano: um convite a reflexões acerca dos limites e alternativas ao direito. *Teoria Jurídica Contemporânea*, Rio de Janeiro, p. 6-22, julho-dezembro 2018.

PEREIRA, Gabriel. La incorporación de la investigación empírica a la agenda de enseñanza del derecho. *Derecho y Ciencias Sociales*, n. 22. p. 114–143, nov. 2019/abr. 2020.

PEREIRA, Lucas Pontes. *CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO*: articulação com as relações sociais por meio da litigância estratégica. 2019. 155 f. Tese (Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PEREIRA, Robert José. Soluções para o ensino jurídico brasileiro: implantação das clínicas jurídicas nas academias de direito. *Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet*, Paraná, v. 1, p. 606-620, 2009.

PERES, Ellen M. *Relatório Projeto Alfa Tuning - América Latina*. San José, Costa Rica: UERJ, fev. 2006.

PETRY, Alexandre Torres. *ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS*: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos. 2018. 307f. Tese (Direito), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Clínicas jurídicas - uma revolução mundial no modelo de ensino jurídico. *Carta Forense*, 01 set. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/m/conteudo/entrevistas/clinicas-juridicas---uma-revolucao-mundial-no-modelo-de-ensino-juridico/17815>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

PINTO, Marial Moog; Larrechea, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

PLANO Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC*, 2000-2001.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, Chile, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2019.

PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 29, p. 46-65, dez., 2016.

PROJETO político-pedagógico institucional da Universidade de Brasília. Brasília, março de 2018. Disponível em: <[https://unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto\\_Politico-Pedagogico\\_Institucional\\_PPPI.pdf](https://unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto_Politico-Pedagogico_Institucional_PPPI.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Clínicas jurídicas – uma revolução mundial no modelo de ensino jurídico. *Entrevista concedida à Carta Forense*, 01 set. 2017. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/m/conteudo/entrevistas/clinicas-juridicas---uma-revolucao-mundial--no-modelo-de-ensino-juridico/17815>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PINTO, Marial Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. *Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras*, Manaus, maio de 2012.

PORFÍRIO, Francisco. Darcy Ribeiro. *Brasil Escola*, 20--?. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

POZZOLO, Suzanna. Neoconstitucionalismo: um modelo constitucional ou uma concepção da Constituição? *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, n. 7, v. 1, p. 232-253, jan./jun., 2006.

PROJETO da UFJF atua junto à Corte Interamericana de Direitos Humanos. *UFJF Notícias*, 10 set. 2020. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2020/09/10/projeto-da-ufjf-atua-junto-a-corte-interamericana-de-direitos-humanos/>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PUCCI, Bruno. A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão. *Impulso*, Piracicaba, p. 33-42, 1991.

PUZIOUL, Jeinni Kelly Pereira; BARRYERO, Gladys Beatriz. Projeto *alfa tuning* América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, p. 1-12, 2018.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. *Trajectos*. Traduzido por João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RABELO, Nair. Projeto Político-Pedagógico Institucional caracteriza a UnB. *UnB Notícias*, 25 jan. 2019. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2735-projeto-politico-pedagogico-institucional-caracteriza-a-unb>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

RESTREPO, Iván. *Merecido reconocimiento a Salomón Nahmad*. Disponível em: <<https://www.jornada.com.mx/2018/11/05/opinion/018a2pol>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. *Anais do IX Encontro da ANDHEP - GT20*, Vitória, abr. 2016. Disponível em: <[http://andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT20/GT20\\_clinicas.pdf](http://andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT20/GT20_clinicas.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo; LAPA, Fernanda Brandão; LOUREIRO, Sílvia Maria da Silveira. *Clínicas jurídicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

ROCHA, Ana Carolina. Realizada na UFLA cerimônia de lançamento da Clínica de Direitos Humanos. *Portal UFLA*, 06 dez. 2018. Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/extensao/12538-realizada-na-ufla-cerimonia-de-lancamento-da-clinica-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Educação Jurídica no Século XXI. Novas diretrizes curriculares nacionais do cursos de Direito: limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus Editora, 2019. 472p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito educacional temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da COVID-19. *Revista Jurídica Unicuritiba*, Curitiba, v. 05, n. 62, p. 709-752, v. Especial Dezembro, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. Era digital e controle da informação. *Revista Em Tempo*, Marília, v. 20, n. 1, nov. 2020.

SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida: Brasília, 1964-1965*. Brasília, Editora UnB, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista crítica de ciências sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, junho, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5 ed. Lisboa: Graal, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 348p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Revista Interdisciplinar Educação Superior*, Campinas, v.1, n.2, p.211-226, out./dez. 2015.

SANTOS, Thalyta dos. As clínicas de direitos humanos como ferramenta para a prática do ensino humanístico do direito. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 197-212, jul./dez., 2016.

SCHRAG, Philip; MELTSNER, Michael. *Reflections on clinical legal education*. Boston: Northeastern University Press: 2008. 331p. Disponível em: <<https://lawcat.berkeley.edu/record/497244>> Acesso em: 26 jul. 2020.

SEGRERA, Francisco López. Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 13-32, mar., 2016.

SELLERS, Mortimer. *The Internationalization of Law and Legal Education*. In: KLABBERS, Jan, SELLERS, Mortimer (eds.). *The Internationalization of Law and Legal Education*. Ius Gentium: Comparative Perspectives on Law and Justice, vol 2. Springer, Dordrecht.

SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 2, p. 283-304, mai./ago., 2017.

SILVA, Andrielly Larissa Pereira; MIRANDA, Adriana Andrade. O direito à cidade e a educação jurídica: a necessidade de desconstrução do modelo de ensino limitante. In: Alexandre Veronese, Ana Claudia Farranha, Loussia Felix (Org.s). *Anais dos X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente*, Brasília, DF: ABEDI - Associação Brasileira de Ensino do Direito, 2018, p. 243-246.

SILVEIRA, Felipa. OLIVEIRA, Tânia.; PINHEIRO, Lisiane; MENDONÇA, Conceição KOCK, Anderson. *A contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino e a pesquisa em Ensino de Ciências: de Laudan a Mayr, 20--?*, p. 1-12. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SONSTENG, John; WARD, Donna; BRUCE, Colleen; PETERSEN, Michael.. A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-first Century. *William Mitchell Law Review*. vol. 34: Iss. 1, Article 7, 2007. Disponível em: <<http://open.mitchellhamline.edu/wmlr/vol34/iss1/7>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUSA JUNIOR, Manuel Rodrigues de; BONIZZATO, Luigi. A qualidade da educação para a efetivação e consolidação do novo constitucionalismo latino-americano no Equador e na Bolívia. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 459-474, 2019.

SOUZA, Paulo Renato. A universidade e a crise da educação. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 27-32, dez./fev. 1990/1991.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco; SOUZA, Luanna Tomaz de; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. As novas diretrizes curriculares de direito e as novas dinâmicas da prática jurídica na Universidade Federal do Pará (UFPA). *Revista Esmat*, ano 12, n. 19, p. 113-128, jan.-jun. 2020.

TRUBEK, David M.; ESSER, John. “Empirismo Crítico” e os estudos jurídicos norte-americanos: paradoxo, programa ou caixa de Pandora? *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 1, n. 1, p. 210-244, jan. 2014.

TUNING América Latina. *Projeto Tuning América Latina*, 20--?. Disponível em: <[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Education and Literacy: education system*. 2020. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/country/br?theme=education-and-literacy>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0015/2020, de 24 de março de 2020*. Suspende o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 da Universidade de Brasília. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020. Disponível em: <[https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=5751795&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5751795&id_orgao_publicacao=0)>. Acesso em: 20 set. 2007.

UNIVERSITAT Pompeu Fabra, Barcelona. *Xarxa Drets Humans i Educació Superior - DHES – ALFA*, 20--?. Disponível em: <[https://www.upf.edu/dhes-alfa/info\\_portugues.html](https://www.upf.edu/dhes-alfa/info_portugues.html)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRASIL, Guilherme Maciulevicius Mungo. Novo Constitucionalismo latino-americano e povos tradicionais: rumo ao reconhecimento de epistemologias contra-hegemônicas. *RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 8, n. 2, p. 160-183, maio/ago. 2021.

VANALI, Ana Crhistina. Sociologia do Autor: biografia e trajetória de Darcy Ribeiro. *Revista Vernáculo*, Paraná, n. 40, p. 41-59, 2º sem./2017.

VARESE, Stefano. Mesa 4 - Soy Loco por ti América: configurações históricas e contemporâneas. *II Seminário Internacional Universidade de Brasília e Fundação Darcy Ribeiro*: “Darcy Ribeiro: pensamento contemporâneo em tempos de cólera”. Brasília, 12 ago. 2021. 1 vídeo (2h30min). Publicado pelo Canal Extensão UnB. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=S\\_6Y0PfMLQ4](https://www.youtube.com/watch?v=S_6Y0PfMLQ4)>. Acesso em: 12 ago. 2021.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R.; SAWADA, Anunciata. Análise de conteúdo de nuvens de palavras produzidas na comunidade virtual “hepatite C”. *Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Foz do Iguaçu: SIPEQ, 2018. Disponível em: <<https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>>. Acesso em: 15 fev. 2021. Conferir

VEIGA, Edson. Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. *BBC News Brasil*, 12 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. *Do direito ao método e do método ao direito*. p. 257-292. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.). *O Ensino Jurídico em Debate*. Campinas: Millennium, 2007.

VERONESE, Alexandre. Pesquisa em direito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/141/edicao-1/pesquisa-em-direito>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

WAGLEY, Charles; AZEVEDO, Thales de; COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia*. Publicações do Museu do Estado nº 11, Secretaria de Educação e Saúde Bahia, Brasil, 1950.

WETZEL, M.S. An update on problem-based learning at Harvard Medical School. *Ann Com Orient Educ*, 7: 237-247, 1994.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo, justiça e legitimidade dos novos direitos. *Revista Seqüência*, Florianópolis, n. 54, p. 95-106, jul. 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. *Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional*, Curitiba, p. 143-155, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos; CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca. *Temas atuais sobre o constitucionalismo latino-americano*. [ebook]. São Leopoldo: Karywa, 2015.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; Ivenicki, Ana; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Articulando currículo e multiculturalismo: perspectivas na produção acadêmica. In: XVIII *ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*, p. 11644-11654.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta Convite

**Prezado(a) Coordenador(a) ou Chefe do Departamento do Curso de graduação em Direito ou Coordenador(a) da Clínica Jurídica ou Coordenador(a) do Núcleo de Prática Jurídica, a quem couber**

Este é um convite para você participar da pesquisa “Clínicas jurídicas para a construção metodológica de um novo perfil para a educação jurídica brasileira”, desenvolvida pela pesquisadora Jhéssica Luara Alves de Lima, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), sob a supervisão da Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix.

O objetivo da pesquisa, que culminará na escrita de uma Tese de Doutorado, é realizar uma análise das clínicas jurídicas existentes nas Universidades Federais do Brasil, com intuito de defender o modelo clínico como a metodologia jurídica necessária aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira.

A pesquisa pretende levantar o número de clínicas jurídicas existentes em cada Universidade Federal brasileira que possui curso de graduação em Direito, uma vez que, atualmente, não se tem um catálogo.

Sendo assim, a pesquisa fez um levantamento prévio e constatou que no Brasil, existem 48 (quarenta e oito) Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito.

Desse modo, pretendemos descobrir quantas e quais dessas 48 (quarenta e oito) Universidades Federais brasileiras com curso de graduação em Direito possuem clínica jurídica.

Uma vez que a sua Universidade possui curso de graduação em Direito, estamos te enviando essa Carta Convite para participar da pesquisa.

Caso sua Universidade não possua clínica jurídica, não precisa responder ao questionário, pois ele se destina somente às Universidades com clínica jurídica.

Entretanto, pedimos, por gentileza, que se identifique no questionário em anexo, para fins de arquivo (sua identidade não será revelada), e, caso sua Universidade não possua clínica jurídica, limite-se a responder apenas à primeira pergunta do questionário, informando a inexistência de clínica jurídica em sua Universidade e, caso queira, relatar se há interesse na criação de uma e o porquê.

Esse questionário pode ser respondido por qualquer servidor público federal da Universidade pesquisada. Entretanto, caso seja possível, pedimos que ele seja encaminhando ao coordenador do curso de Direito, diretor ou chefe do Departamento de Direito ou servidor responsável pela Clínica Jurídica (caso exista) ou Núcleo de Prática Jurídica.

Pedimos, para fins de cooperação, que o servidor que se comprometer a responder ao questionário, preencha também o Termo de Aceite Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para fins de validação da pesquisa.

Pedimos o retorno, via e-mail, para o endereço: *jhessicaluara@hotmail.com*.

Agradecemos a colaboração, em respeito à educação jurídica do nosso país e nos comprometemos a enviar o resultado da pesquisa, tão logo seja publicado.

*Observação: Esse questionário é oriundo de Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto das Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o Parecer nº 4.194.534.*

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**  
**QUESTIONÁRIO**

Pesquisa sobre Clínicas Jurídicas (Também recebe a denominação de Clínica de Direitos Humanos ou outras nomenclaturas).

Esta é uma pesquisa sobre Clínicas Jurídicas e é parte integrante do Projeto de Pesquisa: “Clínicas jurídicas para a construção metodológica de um novo perfil para a educação jurídica brasileira”, que está sendo desenvolvido pela Pesquisadora Jhéssica Luara Alves de Lima, sob a orientação da Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix no Doutorado em Direito da Universidade de Brasília (UnB). Gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo algumas perguntas que levarão somente alguns minutos.

Nome da Universidade Federal pesquisada:

---

Nome e matrícula do(a) servidor(a) responsável por responder o questionário:

---

1 – Qual(is) o(s) nome(s) da(a) Clínica(s) Jurídica(s) da sua Universidade e em qual data foi(ram) fundada(s)? (Caso não haja Clínica Jurídica na sua Universidade, relatar se há interesse na criação de uma e porquê; e não responder as demais perguntas, pois estas se aplicam apenas às Universidades com Clínica Jurídica).

2 – Qual(is) o(s) campo(s) de atuação da(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

3 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade faz(em) uso de metodologias ativas?

( ) Sim ( ) Não

4 – Qual(is) metodologia(s) ativas são empregadas na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

5 – Quais atividades são desempenhadas pela(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade?

6 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade está(ão) vinculada(s) às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?

7 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade perpassa(m) pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão?

8 – A(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade alterou(raram)/impactou(aram) de alguma forma o perfil do egresso? Justifique.

9 – Qual o perfil do(a)s estudantes e profissionais que atuam na(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade? (Se somente profissionais do Direito ou se há um engajamento interdisciplinar).

10 – Como a(s) Clínica(s) Jurídica(s) de sua Universidade impacta(m) à comunidade acadêmica e geral?

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Clínicas jurídicas para a construção metodológica de um novo perfil para a educação jurídica brasileira”, de responsabilidade de Jhéssica Luara Alves de Lima, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise jurídica das clínicas jurídicas, com intuito de defender o modelo clínico como a metodologia jurídica necessária aos anseios contemporâneos da educação jurídica brasileira. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário contendo 10 (dez) perguntas, 1 (uma) objetiva e 9 (nove) subjetivas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Os riscos envolvidos com sua participação serão apenas emocionais, como constrangimentos, desconfortos, que serão minimizados por meio de uma abordagem interpessoal que não irá afetar sua integridade física e moral.

Espera-se com esta pesquisa ganhos efetivos para a educação jurídica brasileira e você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: expressar seu ponto de vista quanto ao objeto de estudo, proporcionando a geração de dados que tragam benefícios à educação jurídica brasileira.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (84) 98846-9112 pelo e-mail [jhessicaluara@hotmail.com](mailto:jhessicaluara@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da publicação de uma Tese de Doutorado e artigos científicos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNCICE C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

O/A Sr./Sra. *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável do/da nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, está de acordo com a realização da pesquisa *Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação*, de responsabilidade do/da pesquisador/a *Jhessica Luara Alves de Lima*, estudante de *doutorado* no Departamento de *Direito e programa de pós-graduação em Direito* da *Universidade de Brasília (UnB)*, realizada sob orientação da Professora Doutora *Loussia Penha Musse Felix*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *questionário para fins de coleta de dados contendo 10 (dez) perguntas, 1 (uma) objetiva e 9 (nove) subjetivas* a ser respondida por um *servidor público federal da Instituição Superior de Ensino pesquisada*. A pesquisa terá a duração de 6 (seis meses), com previsão de início em 07/2020 e término em 12/2020.

Eu, *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável do/da nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

*Local, dia de mês de 2020.*

---

Nome do/da responsável pela instituição

---

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

## ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE TESE JUNTO AO CEP/CHS DA UnB

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CLÍNICAS JURÍDICAS

**Pesquisador:** Jhêssica Luara Alves de Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 30288520.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.194.534

#### Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de junho de 2020.

#### Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de junho de 2020.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de junho de 2020.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de junho de 2020.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de junho de 2020. A pesquisadora respondeu de maneira satisfatória às pendências emitidas por esta Comitê, informando que retirou as instituições da lista de co-participantes. Também se comprometeu que tão logo receba os aceites institucionais das instituições, anexará a esta plataforma. A pesquisadora justificou que necessita da aprovação deste comitê para realização dos convites às Universidades.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.194.534

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora respondeu satisfatoriamente às pendências levantadas por este Comitê. A pesquisa está aprovada pelo CEP/CHS quanto aos cuidados éticos de proteção dos participantes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1434721.pdf	15/07/2020 18:08:46		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_REVISADO_OK.pdf	15/07/2020 18:06:09	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	CARTA_CONVITE.pdf	15/07/2020 18:00:25	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_2.pdf	15/07/2020 17:56:01	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	26/03/2020 16:55:40	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA_TERMO_DE_ACEITE.pdf	26/03/2020 16:54:37	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	26/03/2020 16:53:48	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	CURRICULO_PESQUISADORA.pdf	26/03/2020 16:52:22	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REVISADO.pdf	26/03/2020 16:51:29	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	24/03/2020 12:14:53	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/03/2020 12:13:42	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Outros	questionario.pdf	24/03/2020 11:47:02	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	24/03/2020 11:41:02	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	24/03/2020 11:32:07	Jhêssica Luara Alves de Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Balro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.194.534

Não

BRASILIA, 05 de Agosto de 2020

---

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br