



Rainer Bomfim
Flávia Máximo
Alexandre Bahia
(Orgs.)

Tendências do Ensino Jurídico

Confrontando as
limitações de
um saber-práxis
no direito



A construção dessa obra prestigiou a formação do ensino jurídico como uma teoria-práxis em que o conhecimento não está distante da realidade, mas sim afeto e afetado constantemente por ela – inclusive porque a cisão entre teoria e práxis é um projeto político de poder que deve ser superada. Isso é particularmente importante na presente obra, uma vez que ainda é lugar comum nas faculdades trabalhar-se com a ideia cartesiana de separação entre o que é o “ideal” da norma e a “realidade” dura da vida. A presente obra parte do suposto de que o ensino do Direito não está dissociado da realidade, não só no sentido de que o ensino deve olhar criticamente para o que acontece nos tribunais e na advocacia, mas também em um sentido mais profundo: nossa valoração sobre as relações jurídicas já perpassa pelas nossas subjetividades e vivências e, portanto, por nossa pré-compreensão de como o Direito é/deve-ser. Não somos sujeitas/os sem cor, gênero, orientação sexual, classe ou origem. Estamos inseridas/os em relações de poder que determinam nosso lugar social e, conseqüentemente, nosso lugar de enunciação como juristas. Por isso é tão importante a metodologia da *pesquisa-ação* que move a extensão, o ensino e a pesquisa no curso de Direito da UFOP, e, mais recentemente, o Programa de Pós-Graduação “Novos direitos, novos sujeitos”. Professoras/es e pesquisadoras/es se propuseram a trazer para a obra as diversas construções das suas instituições com as peculiaridades, as potências, as inovações e as criações que o ensino pode construir para o microsistema jurídico.



Tendências do Ensino Jurídico

Tendências do Ensino Jurídico

Confrontando as limitações de um saber-práxis no direito

Organização:

Rainer Bomfim

Flávia Máximo

Alexandre Bahia



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre (Orgs.)

Tendências do ensino jurídico: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito [recurso eletrônico] / Rainer Bomfim; Flávia Máximo; Alexandre Bahia (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

297 p.

ISBN - 978-65-5917-042-5

DOI - 10.22350/9786559170425

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino; 2. Direito; 3. Universidade; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 340

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito 340

*“O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. **Nenhum assunto é muito trivial.** O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico.” (Gloria Anzaldúa)*

Sumário

Apresentação	13
Rainer Bomfim	
Flávia Souza Máximo Pereira	
Alexandre G. Melo Franco de Moraes Bahia	

Prefácio à discussão sobre ensino-jurídico: do eurocentrismo à de-colonialidade do saber	16
Margareth Diniz	

Parte I

Do saber como controle e subversão de subjetividades no direito

1	23
Para além do universalismo científico na universidade neoliberal	
Thiago Henrique Lopes de Castro	
2.....	36
Decolonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro: possibilidades e limites de desobediência epistêmica no direito	
Rainer Bomfim	
Flávia Souza Máximo Pereira	
3.....	60
Novos direitos privados	
Roberto Henrique Pôrto Nogueira	
Iara Antunes de Souza	
Leila Bitencourt Reis da Silva	

Parte II
Da *práxis* no ensino jurídico: paradoxos e desafios

4.....	77
Formação prática do bacharel em direito no Brasil: influência do MEC e da OAB nos cursos jurídicos e a responsabilidade das instituições de ensino	
Amauri Cesar Alves	
Daniela das Graças Soares do Carmo	
Riani Ferreira Guimarães	
5.....	104
Experiência de formação diferenciada: a contribuição das oficinas jurídicas e das atividades integradas na formação do estudante de direito do Centro Universitário Izabela Hendrix	
Maria Luisa Costa Magalhães	
Luciana Calado Pena	
6.....	117
Oficinas de prática jurídica: tendências para o ensino jurídico	
Luciana Fernandes Berlini	
7.....	132
As novas tecnologias e o seu impacto no ensino do direito	
Ana Luiza Pinto Coelho Marques	
Lucas Porto Perillo	

Parte III

Do saber-*práxis* no ensino jurídico: o híbrido como possibilidade epistemológica

- 8 155
Ensino do direito administrativo: relato de experiências de ensino-aprendizagem em sala de aula que visam à autonomia dos discentes
Maria Tereza Fonseca Dias
- 9.....188
Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks
Flávia Coelho Augusto Silva
Flávia Souza Máximo Pereira
- 10 209
Pesquisa-ação como metodologia e interseccionalidade(s) como método-*práxis*
Rainer Bomfim
Marina Souza Lima Rocha
Alexandre Gustavo Melo Franco Bahia
- 11..... 229
Ensino, pesquisa e extensão: o projeto integrador como espaço de desconstrução/ construção do conhecimento no ensino superior
Iana Soares de Oliveira Penna
Walter Veloso Dutra
- 12 241
A invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico
Marianna Concesso
- 13 268
Janjão e o medalhão: retrato do uso da sala de aula invertida no ensino jurídico brasileiro
Lília Carvalho Finelli
- 14 277
Os desafios para a construção de uma educação emancipatória nos cursos de direito e os estudos de gênero
Patrícia Aparecida Rodrigues Palazzi
Natália de Souza Lisboa

Apresentação

Rainer Bomfim

Flávia Souza Máximo Pereira

Alexandre G. Melo Franco de Moraes Bahia

Este livro, em formato de coletânea, é um dos produtos do Programa Pró-Ativa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) aprovado no ano de 2018, intitulado **“Produção de material didático como base para a disciplina “Tendências do Ensino Jurídico”: uma proposta de revisão dos paradigmas do ensino de Direito nas Universidades”**¹.

Esse projeto teve como intuito trazer um panorama do ensino jurídico na atualidade e suas tendências para questionar os modos de pensar a prática do ensino no Direito. Visou-se, sob uma perspectiva de reconstrução e revisão dos institutos jurídicos, levar a/o aluna/o a apropriar-se criticamente das relações entre formulações teóricas e leituras do Direito como fenômeno social. Essa reformulação do saber determina que a/o aluna/o seja capaz de rever as premissas sobre as quais se apoia o conhecimento jurídico, ultrapassando as configurações pré-determinadas das aulas expositivas e das dinâmicas imutáveis do binômio ensino-aprendizagem.

Então, para propiciar esse debate, a presente obra aborda o Ensino Jurídico, a partir da visão de pensadores e pensadoras de várias Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, no intuito de efetivar uma construção diversa do que se entende como ensino do Direito e a forma pela qual este é apresentado para a sociedade.

¹ Agradecemos à Universidade Federal de Ouro Preto pelo financiamento dado ao projeto pelo edital 26/2018 para a capacitação das/os alunas/os envolvidas/os durante o período de abril a dezembro de 2018.

A construção dessa obra prestigiou a formação do ensino jurídico como uma teoria-*práxis* em que o conhecimento não está distante da realidade, mas sim afeto e afetado constantemente por ela – inclusive porque a cisão entre teoria e *práxis* é um projeto político de poder que deve ser superada. Isso é particularmente importante na presente obra, uma vez que ainda é lugar comum nas faculdades trabalhar-se com a ideia cartesiana de separação entre o que é o “ideal” da norma e a “realidade” dura da vida.

A presente obra parte do suposto de que o ensino do Direito não está dissociado da realidade, não só no sentido de que o ensino deve olhar criticamente para o que acontece nos tribunais e na advocacia, mas também em um sentido mais profundo: nossa valoração sobre as relações jurídicas já perpassa pelas nossas subjetividades e vivências e, portanto, por nossa pré-compreensão de como o Direito é/deve-ser. Não somos sujeitas/os sem cor, gênero, orientação sexual, classe ou origem. Estamos inseridas/os em relações de poder que determinam nosso lugar social e, conseqüentemente, nosso lugar de enunciação como juristas. Por isso é tão importante a metodologia da *pesquisa-ação* que move a extensão, o ensino e a pesquisa no curso de Direito da UFOP, e, mais recentemente, o Programa de Pós-Graduação “Novos direitos, novos sujeitos”.

Professoras/es e pesquisadoras/es se propuseram a trazer para a obra as diversas construções das suas instituições com as peculiaridades, as potências, as inovações e as criações que o ensino pode construir para o microssistema jurídico.

Para facilitar a compreensão de tantos temas-problemas que envolvem uma revisitação do ensino do Direito dividimos a obra em três partes: na primeira parte intitulada: “Do Saber como Controle e Subversão de Subjetividades no Direito”, os textos buscam criticar a matriz moderna/colonial que é substrato para o ensino jurídico no Brasil. Quer-se desvelar que “o Direito” não é universal, nem atemporal e neutro, mas uma construção que possui um lugar, um tempo e um sujeito.

Na Parte 2: “Da *Práxis* no Ensino Jurídico: paradoxos e desafios”, discute-se como o ensino do Direito é, muitas vezes, esvaziado de conteúdo crítico para se centrar no exame da OAB. Em contraponto, são trazidas experiências positivas de entrelaçamento entre ensino e prática, assim como os desafios das novas tecnologias para o ensino.

Já na Parte 3: “Do Saber-*Práxis* no Ensino Jurídico: o híbrido como possibilidade epistemológica”, as/os autoras/es mostram iniciativas de como superar o hiato teoria e práxis de modo a romper com epistemologias hegemônicas de compreensão do Direito e da forma como deve ele ser estudado e (re)construído.

O projeto, que nasce em tempos pandêmicos, que nos fazem repensar nossas formas de sociabilidade, e ressignificar nossos modos de saber, materializa-se como uma obra plural, em que se reforça a importância da produção do conhecimento científico emancipador e responsável epistemologicamente. Em um contexto político de ataques aos diversos caminhos de pensar (e existir), ao ensino crítico e às universidades públicas, este livro se desdobra em um devir possível de ensino jurídico insurgente.

Trata-se, portanto, de uma obra para ser lida, digerida e criticada por todas/os aquelas/es que questionam a(s) forma(s) do ensino jurídico na atualidade.

Ouro Preto, julho-pandêmico de 2020.

Prefácio à discussão sobre ensino-jurídico: do eurocentrismo à de-colonialidade do saber

*Margareth Diniz*¹

Inicialmente parablenizo a iniciativa de vários pesquisadores e pesquisadoras que se dispuseram a refletir sobre o ensino na área do Direito. O livro em questão parte de olhares e das percepções acerca da problemática que cerca o ensino do Direito em várias facetas e demonstra a implicação de cada autor/a, o que se revela na importante e destacada forma de cada um/a demarcar seu lugar de fala, todos/as orientados/as pela Ética para além do ensino e de mera tecnicidade, alcançando experiências de-colonizadoras e que buscam integrar o ensino à uma realidade inusitada trazendo à tona a emergência do sujeito de direitos e sua singularidade.

Cada autor/a deve ter vivido de forma intrínseca, desde a escolha pelo campo do Direito, por sua formação submersa nas diversas leituras e nos objetivos de cada disciplina cursada, nas várias expectativas que depositaram em um curso que deveria questionar o *status quo*, o que nem sempre é factível, e provavelmente colecionaram questões incômodas durante seu processo de formação. Esses incômodos certamente foram “incorporados”, “tomaram corpo” e foram trabalhados e elaborados tanto na atuação profissional de cada um/a, bem como na atuação docente comprometida com um mundo mais equânime e mais inclusivo. Essa atmosfera culminou na composição de parte desse corpo docente do Curso de Direito da UFOP, que ousou criar um curso de Pós-graduação intitulado “Novos direitos,

¹ Psicóloga, Psicanalista, Mestre, Doutora e PhD em Educação. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Direito – Novos Direitos, Novos sujeitos - UFOP. Coordena o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio-CNPQ.

novos sujeitos”. Ao se posicionarem como professores/as-pesquisadores/as que são, em parceria com outros/as pesquisadores/as de outras instituições se colocaram uma tarefa: a de buscar transmitir uma formação ética, comprometida com as transformações sociais em curso em nossa sociedade, tarefa essa, até aqui cumprida e expressa de forma contundente na leitura de cada um dos artigos escritos neste livro.

Ao se posicionarem do lado dos que ensinam, efetivamente o fazem como todo sujeito que defende a ideia de-colonial de que o ensino atual deve se dar num cenário dialógico, democrático e horizontal, o que exige mudança de paradigma e mudança discursiva colocando o ensino jurídico no centro das atenções, interrogando assim o modelo de formação do estudante de Direito no Brasil e reconhecendo que o mesmo merece reflexão sobre o seu modo de se processar.

Pesquisar as tensões sobre o ensino e as tradições jurídicas que o permeiam como verdadeiro invólucro, por certo, demanda atenção a várias perspectivas, pontos de vista, interpretações, que vão desde a consideração dos múltiplos perfis de alunos/as que buscam pelo curso – e porque buscam – como também da proliferação desses cursos nos últimos anos, o que provoca interrogações não só acerca do modelo e sobre quais bases esses cursos se norteiam, mas também não pode ser desconsiderada outras condições, como as mercadológicas. Em vários dos artigos aqui publicados essa preocupação emerge.

Sabemos que há predominância de concepção conservadora do ensino do Direito no Brasil, desde seu surgimento e das prováveis correlações com o poder, sempre presentes nos domínios das colonizações, tendo sido criados para formar a intelectualidade brasileira (escritores, políticos, ministros de estados, etc.) e também grande parte da nossa burocracia e diplomacia, sobretudo do período imperial da primeira República. Mas, paulatinamente esse modelo vem se alterando ao longo dos últimos anos, por exigência dos novos sujeitos de direito e pela educação jurídica, que exige uma formação crítica, sujeitos mais sensíveis e conscientes perante a sociedade de que fazem parte, seja enquanto indivíduos que a integram,

seja enquanto profissionais que nela atuam, visando a ruptura com o modelo tradicional conservador (positivista, colonialista, liberal, tecnocrático), orientados por novas epistemologias no ensino e na aprendizagem no curso de Direito. Os/autores/as no presente livro elucidam esses aspectos e os interrogam.

Identificar os vários perfis que compõe as salas de aulas dos cursos de Direito, que busquem alcançar formação emancipatória e crítica do/a aluno/a, não poderão ser tão rígidos a ponto de já se apresentarem como uma fórmula perfeita e imutável, mas deverão se pautar por um modelo dialógico, que considere as subjetividades e as regionalidades, o que exigirá a autoavaliação permanente do processo considerando como cada sujeito em sua conformação cultural e social pré-instituídas à formação, influenciam na recepção do conhecimento, refletindo-se não apenas na sua compreensão, como também na sua futura identidade pessoal e profissional.

É certo que mesmo reconhecendo a singularidade de cada um/a que se dirige à sala de aula, seja docente ou discente, é quase impossível afirmar que uma formação do estudante de Direito que se mostre mais adequada (sob o ponto de vista de efetivar um processo de criticidade, emancipação, humanização, etc.) dependeria do atendimento individualizado de cada aluno/a, mas é necessário considerar modelos de ensino que busquem descolonizar e romper com as epistemologias eurocêntricas que nortearam suas constituições. É preciso coragem para romper com formas de ensino reprodutivistas e com uma formação *standart* em uma sociedade ilusoriamente homogênea, que corrobora para a manutenção de valores heteronormativos e reprodutora de fortes desigualdades sociais. Interrogar se formarão apenas técnicos, aplicadores da lei, de forma burocrática, ou se formarão profissionais conscientes de toda a estrutura desigual vigente que demanda por democracia e respeito à diferença?

Os/autores/as deste livro buscam em seus artigos compreender como ocorreu todo esse processo de universalização e hegemonização de valores europeus, como a tríade capitalismo-eurocentrismo-colonialismo

construiu relações de poder, hierarquizou saberes, invisibilizou e/ou dizimou culturas por meio da instauração do processo de supremacia, que até hoje prevalece, em grande proporção, naturalizado. Re-conhecer a história, a partir da crítica fomentada pelos/as autores, possibilita a defesa de princípios e teorias político-pedagógicas que fundamentam uma educação mais planejada, dialógica, humanizada e emancipatória, a partir de abordagens conceituais e propostas condizentes com a descolonização do pensamento eurocêntrico naturalizado.

Por fim, os/as autores/as neste livro defendem a tríade da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que tem se mostrado capaz de garantir a aprendizagem crítica, autônoma, consciente e contextualizada com o meio social do corpo discente, apresentando-se como modelo crítico de descolonização do pensamento e de construção conjunta do saber por meio de projetos integradores e oficinas, identificando em que medida o modelo de ensino atual contribui para a formação de um/a profissional crítico, emancipado, humanizado e comprometido com as transformações sociais, necessárias à sociedade democrática.

As temáticas que foram propostas e tratadas no presente livro, percorrendo os problemas de gênero, sexualidade, raça e etnia, em sua articulação com o campo do Direito, suas práticas e saberes, além de visar identificar as possibilidades de melhor formação do estudante, seja na graduação, seja na pós-graduação não deixa de inserir-se no contexto atual de (re)pensar a possibilidade da democracia e dos direitos fundamentais, dado que todo o processo histórico de construção, afirmação e positivação dos direitos da pessoa humana perde o sentido se não o forem assegurados de forma igualitária e universal, mas, ao mesmo tempo, atentos/as ao um a um, com base nas características singulares de cada sujeito, garantindo assim novos direitos a novos sujeitos e suas performatividades.

Boa leitura a todos/as!!!

Mariana, maio de 2020.

Parte I

Do saber como controle e subversão de subjetividades no direito

Para além do universalismo científico na universidade neoliberal

*Thiago Henrique Lopes de Castro*¹

1. Introdução

O presente estudo tem por objetivo a análise da evolução histórica do ensino universitário na Modernidade, culminando na sua instrumentalização em favor do modelo econômico neoliberal.

Desde o Séc. XVI o ensino tem sido instrumentalizado como método de dominação e de imposição da verdade segundo concepções restritas e segregatórias. A expansão dessa metodologia, aliada ao trabalho, tem sido implementada como forma de amoldar aqueles que destoam da verdade institucionalizada por quem detém o controle da estrutura.

Com a Revolução Industrial e a consolidação do modelo capitalista, essa dominação passa a ser instrumentalizada em favor de protagonistas econômicos. Sustenta-se a falácia da ascensão social por meio da constante instrução especializada. Paralelamente, a subjetividade do trabalhador é cooptada, tornando-o fiscal de si mesmo em um movimento cíclico que se retroalimenta na perpetuação de distanciamentos socioeconômicos.

Prevalece o pensamento científico, preponderantemente europeu, em detrimento das demais formas de conhecimento. Sustenta-se uma estrutura cultural-intelectual galgada em práticas segregatórias e legitimada

¹ Professor Substituto da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares. Mestre em direito pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

por instituições de ensino estatais. Ao passo que o colapso econômico do indivíduo se justifica na suposta insuficiência do seu saber e não na estrutura de dominação vigente.

Este estudo tem por objetivo analisar brevemente a evolução histórica do ensino dentro do período da Modernidade, identificar modificações em sua metodologia e abordagem por parte do Poder Público, identificar a relação entre o ensino universitário e o “universalismo científico” (WALLERSTEIN, 2007) e compreender o ensino universitário dos Séc. XX e XXI como instrumento viabilizador do modelo neoliberal.

Têm-se como marcos teóricos o conceito de “universalismo científico” de Wallerstein (2007), segundo o qual a universalização cultural-intelectual como forma de dominação europeia imposta aos povos periféricos se deu por meio da propagação da ideia de que o método científico caracterizaria a única forma de conhecimento aceita e capaz de produzir uma suposta “evolução” da sociedade; a concepção de “educação para além do capital” de Mészáros (2008), enquanto forma de reestruturação essencial do pensamento, concebendo o aprendizado enquanto atividade constante e que transpõe a barreira da instrução formal institucionalizada. Propõe-se um trabalho investigativo interdisciplinar, com foco na Sociologia, Teoria Política e na História. Será utilizada a pesquisa teórica, mediante a análise de conteúdo, coleta e análise doutrinária.

2. O surgimento da universidade e suas controvérsias

Antes de se adentrar propriamente na configuração moderna assumida pelo modelo de ensino universitário, é preciso compreender, de forma breve, a evolução histórica que resultou no cenário atual.

Desde o advento na Europa da prensa móvel de Gutenberg, a produção do conhecimento tornou-se cada vez mais difundida. A reprodução da escrita deixou de estar restrita às cópias realizadas por um seletivo grupo religioso. Surge uma nova dinâmica de difusão do saber, permitindo-se a reprodução e tradução de livros de forma muito mais célere.

O resultado dessa difusão é mais expressivo no âmbito religioso. Há a popularização da Bíblia, seguida de reivindicações de sua tradução para idiomas diversos. Isso permitiu que novos vieses interpretativos do cristianismo ganhassem relevância, o que culminou na Reforma Protestante.

Nesse momento histórico, destacam-se as figuras de Thomas Münzer e Martinho Lutero, com destaque para os antagonismos ideológicos que tais figuras representaram dentro do protestantismo incipiente. O primeiro deles, se notabilizou pela liderança rebelde durante a Guerra dos Camponeses², ao fim, sendo capturado, torturado e decapitado, de forma a inspirar, posteriormente, a obra “A guerra dos camponeses alemães”, de Friedrich Engels. Ao passo que o segundo, se alia a nobreza germânica, elaborando a “Carta aos príncipes da Saxônia sobre o espírito revoltoso”³, oportunidade em que sustenta o seu temor quanto ao furor popular à época, depreendendo-se daí a sua concepção instrumental do ensino, na medida em que defendia a sua restrição às classes dominantes.

De forma concomitante, há a rearticulação da Igreja Católica. É realizado o Concílio de Trento, como forma de contraposição à Reforma. Funda-se a Companhia Jesuítica, organização de caráter de militar e que tinha como premissas o culto ao estudo, no intuito de se capacitar missionários que se destacassem como elite intelectual, bem como o respeito incondicional à hierarquia.

Isso resulta em uma das primeiras tentativas históricas de sistematização do estudo, em 1.591, com a publicação da “Ratio Studiorum”. Trata-se de coletânea de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes de ensino daquela Companhia e que permitiu uniformizar o procedimento de aprendizado, bem como viabilizar a expansão de suas instituições de ensino. Dentre as regras, depreende-se o foco atribuído à razão, em detrimento de questões controversas das humanidades, além da separação desta última em relação às ciências exatas e da natureza.

²Ver “Uma reflexão sobre o papel de Thomas Muntzer no pensamento marxista” (SANTOS, 2009). Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilogens/files/2010/04/6-7.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2018.

³Ver “A letter to the princes of saxony, concerning the rebellious spirit” (LUTERO, 1524). Disponível em: https://andrydrummond.net/muentzer/PDFs/luther_letter_princes.pdf Acesso em: 19 de dez. de 2018.

A educação enquanto universalidade da educação será defendida, todavia, com maior expressão no Séc. XVII, com a publicação da “Didática Magna” por Comenius. Isso resultou na concepção expansionista que defendia o aumento do número de aprendizes que seriam lecionados de forma concomitante, constituindo-se os moldes do que caracterizará a didática moderna.

Nesse íterim, identifica-se a ascensão de teóricos liberais como John Locke, que irá identificar o ensino, praticado majoritariamente por instituições religiosas, como método civilizatório daqueles que não compõem as classes dominantes. Ressalte-se a ideia de meritocracia que permeia a época, no que tange ao capitalismo incipiente, associando-se a subjugação dos menos abastados à lógica de punição por uma suposta indolência. Essa compreensão resulta na defesa explícita por aquele autor do envio de crianças para as chamadas “working houses”, onde seriam educadas e trabalhariam, mediante castigos físicos, para liquidar a dívida decorrente do ensino que lhes seriam prestados pelas instituições religiosas⁴.

Com a Revolução Francesa, em abril de 1791, o Marquês de Condorcet apresenta o seu “Rapport” à Assembleia Legislativa Francesa, em que se defende a publicização do ensino, de sorte que este deveria ser assegurado pelo Estado. Não obstante, esse posicionamento é revisto pelo autor posteriormente, passando aquele a defender o desvinculamento da educação às instituições públicas.

O momento histórico subsequente é caracterizado pela consolidação do modelo capitalista. Serão desencadeadas revoluções na forma de produção, causando a reestruturação das formas de organização do trabalho. O ensino torna-se instrumento de dessa concepção, com vistas a otimizar a produção, potencializar a capacitação da mão de obra, bem como oferecer adventos produzíveis e comercializáveis.

⁴Ver “The life of John Locke” (BOURNE, 1876). Disponível em: http://l-f-oll.s3.amazonaws.com/titles/2331/Locke_PoorLawReform1697.pdf Acesso em: 19 de dez. de 2018.

3. Universidades a serviço do poder econômico

Esclarecidas as bases que influenciarão a concepção moderna de ensino. A universidade moderna se distingue pela burocratização de sua estrutura, segundo Wallerstein (2007). Têm-se um corpo docente remunerado e em regime integral. O ensino se estrutura em departamentos, que oferecem caminhos para a obtenção de “credenciais sociais”, materializadas no diploma.

Nesse cenário, o pensamento científico, orientado pelas premissas newtonianas de linearidade, determinismo e reversibilidade, passa a ser gradativamente instrumentalizado pelas unidades produtivas incipientes. O fornecimento de respostas definitivas, galgado no método empírico, permite que essa forma de conhecimento promova aprimoramentos constantes tanto de técnicas quanto de produtos. É a ascensão do que Wallerstein (2007) identifica como “universalismo científico”, caracterizado pela prevalência do pensamento científico, preponderantemente europeu, em detrimento das demais formas de conhecimento.

O poder econômico, que ganha maior expressividade no período pós-Revolução Francesa, irá assegurar as bases para a expansão desse modelo educacional:

O apoio social ao sistema universitário mundial veio de três fontes: elites e governos, que precisavam de mais pessoal treinado e mais pesquisa básica; empresas produtivas, que precisavam de avanços tecnológicos que pudessem aproveitar; e todos aqueles que viam o sistema universitário como uma forma de ascensão social. A educação se popularizou e, principalmente depois de 1945, a oferta de educação universitária passou a ser considerada serviço social essencial. (WALLERSTEIN, 2007, p. 96).

Segundo o autor, essa estrutura cultural-intelectual orienta-se pela conjugação de normas universalistas e práticas racistas, por uma geocultura dominada pelo liberalismo centrista e por estruturas de saber baseadas em uma divisão epistemológica entre o pensamento científico e as humanidades.

Na condição de serviço social essencial, é o Estado, na maioria das vezes quem irá intermediar a formação educacional formal. Todavia, essa formação guarda relação estreita com a perspectiva educacional de John Locke, já mencionada.

A despeito de não mais subsistir o conceito das “working houses”, descrito anteriormente, trabalho e educação ainda são conceitos intimamente ligados. Esta última seria o mecanismo existente de qualificação do trabalho para, conseqüentemente, promover-se uma alternativa ao desfavorecimento socioeconômico. Trabalho não é mais uma forma de punição, conforme a perspectiva daquele autor, mas de se assegurar uma meritocracia supostamente acessível a todos, tendo-se a educação como instrumento viabilizador de um trabalho melhor qualificado e que colocaria o trabalhador em vantagem em relação aos demais pertencentes a sua classe.

Nesse sentido, não subsistiria ascensão de classe tão somente àqueles que não optassem pela instrução formal capaz de trazer resultados à produtividade pessoal. Isso culmina na prevalência do conhecimento científico sobre os demais saberes, uma vez que tão somente este seria capaz de oferecer as respostas imediatas almejadas pelo mercado.

Ocorre que, para além desse utilitarismo da educação que supre postos de trabalho, a instrução educacional atua, ainda, em um momento “pré-mercado”, insculpindo na subjetividade do educando concepções que se pretendem universais:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito.

(...)

Aqui a questão crucial, sob domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (...). (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36; 44.)

Dessa forma, àqueles que nascem em uma classe social desfavorecida é imposta desde a tenra idade a conformação de que o trabalho seria a única alternativa socialmente viável de crescimento. Todavia, para que se pleiteie posto de trabalho no mercado, deve capacitar-se em especializações cada vez mais ramificadas. Essa capacitação, por sua vez, reitera a concepção alienante inicialmente inculcada no pensamento, em um ciclo que se reforça de forma reiterada.

Esse ciclo se agrava especialmente ao final do Séc. XX, caracterizado pela retomada do liberalismo remodelado. A despeito do ocorrido em períodos anteriores, este momento histórico é caracterizado pela introjeção no trabalhador de perspectivas típicas empresariais, como forma de se afastar o conflito de classe anteriormente existente entre aquele que produz e aquele explora a mão de obra:

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial”, favorecendo a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo. Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos. O homem benthamiano era o homem calculador do mercado e o homem produtivo das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente, imerso na competição mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322)

Nesse sentido, o sujeito trabalhador não apenas tem a educação como seu instrumento capacitante, mas se torna o fiscal de si, a partir da concepção de que é ele, o “sujeito empresarial”, o maior interessado na “evolução” educacional que lhe galgará melhores condições:

(...) não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. (...) Ele deve trabalhar para a sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

(...)

Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327 e 329).

Dessa autocrítica, decorre a competitividade que, aliada à universalização dessa forma de pensar, culmina na maior oferta de mão de obra capacitada e seu conseqüente barateamento, em uma circularidade alienante, que se agrava e que, por si só, reitera a falseabilidade das promessas de ascensão social do modelo capitalista.

Paralelamente, a universidade, ainda que considerada serviço social essencial, ainda que viabilizada por entes públicos, vem sendo instrumentalizada a fim de atender interesses do empresariado e suprimindo outras formas de conhecimento. Exemplo disso é a implantação de parques tecnológicos em universidades públicas brasileiras⁵. O resultado é a visão cada vez mais naturalizada de que a função da educação seria a de

⁵ Ver “Parques tecnológicos transformam conhecimento em produtos e serviços” (BRITO, 2018). Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/parques-tecnologicos-transformam-conhecimento-em-produtos-e-servicos/> Acesso em: 19 de dez. de 2018.

fomentar o mercado, conforme suas demandas, e não a de difundir conhecimento capaz de emancipar o indivíduo sujeito à alienação.

4. O ensino para além do capital

Ao se optar pela primazia do pensamento científico, as universidades têm caminhado para se tornarem “atores do mercado”, transformando seus resultados em patentes e vendendo serviços a empresas e governos (WALLERSTEIN, 2007, p. 103). São suprimidas formas de conhecimento que não correspondem à perspectiva mercadológica, impondo-se concepções enunciadas por aqueles que detêm o poder. Reiteram-se as perspectivas propaladas pelo capitalismo moderno, de forma a reafirmar um ciclo que não efetiva as promessas enunciadas de emancipação e ascensão:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

(...)

Essa espécie de abordagem [reparos institucionais formais] é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas

considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45; 48-49)

Daí a necessidade de a universidade que se pretende emancipadora, adota uma perspectiva de ensino “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). Apenas uma solução que se proponha essencial seria capaz de romper com mitos como os da “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”. Não se trata do abandono do pensamento científico, mas do abandono da sua pretensão de universalidade, que não apenas suprime outras formas de conhecimento, como atua de forma conformadora, a fim de legitimar estruturas socioeconômicas produtoras de exclusões.

Tampouco se resume à mera negação do sistema estabelecido, István Mészáros parte da premissa segundo a qual “todas as formas de negação permanecem *condicionadas pelo objeto de sua negação*” (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 60), de sorte que, nessa hipótese, a ordem anterior continuaria a subsistir. É necessário uma ordem social que se sustente por si.

O desafio posto seria simultaneamente a “mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade” e “a *transformação progressiva da consciência*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). O primeiro, consistindo na superação dos desafios objetivos socioeconômicos postos pelo próprio capital como empecilho à autorrealização do trabalhador. O segundo, como deslocamento do pensamento para além do modelo educacional alienante.

A educação deve ser um processo continuado, de maneira a transcender os ambientes de instrução formal. Deve basear-se no intercâmbio “ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59). Tem como premissa a assertiva sustentada por Paracelso, no Séc. XVI, de que “a aprendizagem é a nossa própria vida”.

Dessa forma, afasta-se da lógica “vocacional” e generalizante. Uma vez que não se alienaria o educando de poderes decisórios, nem circunscreveria esse processo à questão utilitarista. Igualmente, a aprendizagem

afastar-se-ia da metodologia paternalista, impositiva de um pensamento uniforme e universal.

5. Conclusão

A concepção de ensino nos moldes da Modernidade remonta à Reforma Protestante e à Contrarreforma. De um lado a difusão do conhecimento religioso, mediante novos métodos interpretativos. Do outro, o esforço de sistematização, especialização e aprofundamento do conhecimento, como forma de se sobrepor à tendência reformista.

Este último, tinha como premissa ideais expansionistas, como forma de se ampliar a dominação e influência da Igreja Católica. Além de orientar-se por uma metodologia rigorosa que, posteriormente, virá a ser adotada pelas ciências naturais.

Essa lógica aliada à universalização do ensino defendida por Comenius, dará origem às universidades.

Do Séc. XVIII em diante, é esse ensino que viabilizará a expansão produtiva desencadeada pelo capitalismo incipiente. Essa aliança culmina na relação de clientelismo vivenciada entre universidades e a iniciativa privada, legitimando-se instrumentos de dominação subjetiva, a despeito do discurso de uma suposta emancipação pela via educacional.

Da forma como concebida, a universidade não apenas aliena, como legitima a estrutura segregatória posta. Incute no indivíduo a docilidade daquele que nutre a constante expectativa falaciosa da ascensão social pela via do conhecimento.

Enquanto for pautado pela própria estrutura dominante, esse conhecimento jamais será emancipatório.

É preciso reformular a essência do que se entende por conhecimento, bem como a forma como este construído. Só assim, a universidade terá como enfoque questões da humanidade em detrimento das questões de mercado. Só assim a universidade assumirá o caráter emancipatório invocado pela educação no discurso capitalista.

Referências

- ARAÚJO, M. Rapport de Condorcet. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 234-245, 2004.
- BOURNE, H. R. Fox. **The life of John Locke**. London: Henry S. King & Co., 1876. Disponível em: http://lf-oll.s3.amazonaws.com/titles/2331/Locke_PoorLawReform1697.pdf Acesso em: 19 de dez. de 2018.
- BRITO, Sabrina. Parques tecnológicos transformam conhecimento em produtos e serviços. In: **Jornal da USP**. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/parques-tecnologicos-transformam-conhecimento-em-produtos-e-servicos/> Acesso em: 19 de dez. de 2018.
- CARVALHO, João; MIRANDA, Diego; PARISI, Maurício. 24 Introdução à educação e a luta de classes. **Revolushow**, 17 set. de 2018. Podcast. 1 MP3 (3h. 22min. 24seg.). Disponível em: <https://revolushow.com/revolushow-24-introducao-a-educacao-e-a-luta-de-classes/>
- DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR On-line**, n. 60, p. 313-323, dez. 2014.
- HISTEDBR. O método pedagógico dos jesuítas. **Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm Acesso em: 24 out. 2018.
- LUTERO, Martinho. **A letter to the princes of saxony, concerning the rebellious spirit**. 1524. Disponível em: https://andydrummond.net/muentzer/PDFs/luther_letter_princes.pdf Acesso em: 19 de dez. de 2018.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva et al.. **Algumas considerações sobre a ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos.** In: XIV SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA E DIVERSIDADE, 14., 2012, Londrina. Anais. Londrina: UEL, 2012.

SANTOS, João. Uma reflexão sobre o papel de Thomas Müntzer no pensamento marxista. **Sacrilegens**, v. 6, n. 1, p. 78-84, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2010/04/6-7.pdf> Acesso em: 19 de dez. de 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2007.

Decolonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro: possibilidades e limites de desobediência epistêmica no direito ¹

Rainer Bomfim ²

Flávia Souza Máximo Pereira ³

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo principal, pautando-se na vertente jurídico-sociológica (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 22), expor a colonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro, tendo em vista que o Direito pátrio foi historicamente projetado como um conjunto de regras e princípios normalizados sob a ótica do paradigma científico moderno-colonial.

Pretende-se denunciar a falaciosa neutralidade da razão eurocêntrica, expressada no ensino jurídico como um efetivo dispositivo para ocultar o racismo/sexismo epistemológico, que nega outras experiências jurídicas como científicas. Entende-se que a reprodução do Direito eurocêntrico-moderno nos cursos de graduação brasileiros fabrica alteridades artificiais

¹ Esta produção se insere na linha de pesquisa “Decolonialidade Epistêmica do Direito” vinculada à produção do grupo de pesquisa Ressaber – grupo de estudos em pesquisas decoloniais no CNPq da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

² Mestrando em Direito pela UFOP. Especialista em Direito da Previdência Social pela FAVENI. Bacharel em Direito pela UFOP. Membro do Grupo de Pesquisas “Ressaber – Estudos em Saberes Decoloniais”. Advogado.

³ Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período de co-tutela com a *Università degli Studi di Roma - Tor Vergata*. Professora Adjunta de Direito Processual do Trabalho e Direito Previdenciário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro do Corpo Permanente da Pós-Graduação “Novos Direitos, Novos Sujeitos” da UFOP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Ressaber: Grupo de Estudos em Saberes Decoloniais”. Pesquisadora do Grupo “Trabalho e Resistências” da UFMG. Advogada.

que, em nome do humanismo, exclui do âmbito do sujeito de direitos o híbrido proveniente das formas concretas de vida do Sul.

Dessa maneira, mediante um estudo de caráter interdisciplinar, o presente artigo visa demonstrar como a criação de uma “disciplina”⁴ eletiva no âmbito da graduação em Direito sobre a temática do ensino jurídico, orientada pela decolonialidade do saber, é paradoxalmente inovadora e limitada ao que se propõe: uma ruptura da formação acrítica de cada estudante, para que este não permaneça alienado da dialética social local.

2. Colonialidade do saber no ensino jurídico

O conceito de colonialidade do poder, elaborado por Aníbal Quijano (2005), central nos estudos decoloniais, demonstra que as relações de opressão nas esferas econômica, política, social e epistêmica não findaram com a destruição da colonização, ou seja: a colonialidade do poder nos permite compreender a permanência das formas coloniais-modernas de dominação na contemporaneidade (PEREIRA, MURADAS, 2018, p. 2122).

Segundo Quijano, por meio da colonização das Américas, a colonialidade do poder impôs como padrão de controle do trabalho *o capitalismo*, subsidiado pela divisão racial⁵-laboral; *o Estado-nação* surgiu como forma central de controle da autoridade coletiva; a instituição da *família burguesa* predominou no controle do sexo⁶; e, por fim, *o paradigma eurocêntrico* despontou como forma hegemônica de produção de conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 123).

⁴ As expressões “disciplina” e “grade” curricular estão entre aspas ao longo do texto como forma de denúncia à violência perpetuada pela linguagem no ensino jurídico, que reproduz processos de adestramento do saber no contexto da modernidade/colonialidade.

⁵ O conceito de colonialidade do poder de Quijano foca na criação da identidade geocultural “raça” pelo colonizador, ligada à cor da pele, como um fenômeno originário da colonização das Américas para efetivar a dominação e a expansão do capitalismo mundial.

⁶ Sobre a crítica decolonial à redução do gênero ao sexo no conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano, ver LUGONES, María. Colonialidade y género. *Tabula Rasa*, n.9, julho-dezembro. Bogotá, 2008.

Sobre este último aspecto, Quijano (2005, p. 123) denomina de *colonialidade do saber* o projeto moderno-eurocêntrico de controle de subjetividades, para construir estruturas de conhecimento que emergem da experiência da marginalização do outro, perpetrando uma estratégia de dominação pela hierarquização cultural.

Em termos históricos, a colonialidade do saber permitiu ao homem europeu, branco, burguês, heterossexual e cisgênero se impor como sujeito universal de direitos, além de apresentar o seu conhecimento como o único científico. Consequentemente, em uma lógica binária-redutivista, o conhecimento “não-europeu” foi subalternizado, considerado particular e místico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade inerente ao conhecimento do colonizador (GROSGUÉL, 2008, p. 120). Grosfoguel (2008, p. 120) explica o processo epistêmico de silenciamento de subjetividades e histórias do Sul:

Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI. Passamos dos “direitos dos povos” do século XVI (o debate Sepúlveda versus de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os “direitos do homem” do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes “direitos humanos” do século XX. Todos estes fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus.

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para as cartografias globais de dominação eurocêntrica, uma vez que, ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a opressão colonial europeia consegue construir a ficção da hierarquia de conhecimento sob o verniz da neutralidade e da objetividade científica.

Ramón Grosfoguel (2008, p. 118) entende que o saber “ocidental”⁷ privilegia a ego-política do conhecimento⁸ em desfavor da geopolítica (DUSSEL, 2005) e da corpo-política do pensamento (ANZALDÚA, 1987). O essencial nesta crítica é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político da/o sujeita/o que fala (GROSGOQUEL, 2008, p. 120). Assim, segundo o autor (2008, p. 119), nas ciências “ocidentais”, aquele que fala está sempre oculta/o da análise, o que gera o mito de neutralidade científica. Nesse sentido, emana-se um conhecimento pretensamente universal, que encobre o lugar epistêmico (geopolítico e corpo-político) das estruturas de poder colonial a partir dos quais o/a sujeito/a se pronuncia (GROSGOQUEL, 2008, p. 120).

Mignolo (2010, p. 111) exemplifica tal lógica ao comentar sobre o conceito de consciência mestiça elaborado por Gloria Anzaldúa⁹ (1987), na qual a feminista situa o seu lugar epistêmico tanto em termos corpo-política (chicana e lésbica), quanto de geopolítica (perspectiva epistêmica subalterna), que são mecanismos para denunciar e subverter a colonialidade do saber.

Tal exercício de reconhecimento do *locus* de enunciação não é efetuado pelos pensadores do Norte, a exemplo de Alain Badiou – mencionado por Mignolo (2010, p. 111) – que, como filósofo branco europeu-moderno, presume seu lugar epistêmico como universal:

Esta ampliación de los terrenos donde la geo y la corpo-política del pensamiento toca a la cuestión filosofía y la filosofía continental queda expuesta en su geo y corpo-política disfrazada de universalidad ego-política (...). No hay en

⁷ Entende-se que a dicotomia Ocidente-Oriente também foi uma hierarquização cultural criada pelo colonizador, na qual uma pluralidade de identidades e modos de vida foram reduzidas na categoria-inferiorizada homogênea “Oriente” (SAID, 1996). Contudo, deve-se ressaltar que o extermínio cultural perpetrado contra os países que compõem o criado “Ocidente” foi diverso daquele efetuado em face da América Latina, que sequer teve sua cultura considerada como “outra” e sim relegada ao não-lugar selvagem.

⁸ Segundo Grosfoguel (2008, p. 119), a ego-política do conhecimento é a lógica do conhecimento “ocidental” que sempre privilegiou o mito de um “ego” não situado, no qual o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciator encontram-se desvinculados.

⁹ Gloria Anzaldúa, estadunidense de origem mexicana, desempenhou um papel de grande relevância na redefinição de identidades chicanas, lésbicas e *queer*. A autora elaborou uma teoria feminista geopolítica das mestiçagens e hibridismos presentes na zona de contato entre México e Estados Unidos, extravasando os vetores da diferença resultantes dos desequilíbrios históricos (COSTA, ÁVILA, 2005, p. 693).

Badiou la necesidad de referir-se al “blanco anglosajón”, como la hay en la conceptualización de Anzaldúa; tampoco hay necesidad de referirse a los hombres europeos o los filósofos y distinguirlos de “ustedes, la gente de color del Tercer mundo de nosotros (los hombres filósofos europeos)”. No hay necesidad en Badiou de proclamar algo semejante a Anzaldúa, “necesitamos que ustedes, gente de color del Tercer Mundo, acepten que los hombres-filósofos europeos somos diferentes”. Si no hay necesidad de hacer esta afirmación es porque la universalidad del pensamiento asumido por los filósofos europeos es un pensamiento de hombres blancos (...) y de sexo masculino (MIGNOLO, 2010, p. 111)

A partir da geopolítica e da corpo-política de conhecimento, a *decolonialidade do saber* pretende denunciar este sujeito fictício que não tem sexualidade, gênero, raça, classe, origem ou localização epistêmica em nenhuma relação de poder (GROSFOGUEL, 2007, p. 65). Trata-se da crítica de um conhecimento incolor, sem corpo e sem gênero, que é assumida pelas ciências humanas como universal, inclusive pelo Direito.

Sob este aspecto, a ciência jurídica tem sido historicamente um instrumento chave na colonialidade do saber, na medida em que o Direito do colonizador foi imposto aos povos colonizados como um mecanismo civilizatório das então “selvagens” relações sociais (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 210). Além disso, é mediante o Direito que é projetado um conjunto de regras e princípios que são normalizados sob a ótica da cultura dominante (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 207).

Assim, a “neutra” razão eurocêntrica expressada por meio da Ciência do Direito tem sido um dispositivo efetivo para ocultar o racismo/sexismo epistemológico, que nega outras experiências jurídicas como científicas, subalternizando-as como arcaicas ou místicas (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 211). Este racismo/sexismo epistêmico se reproduz de forma invisibilizada e sistemática na educação jurídica universitária brasileira, abstraindo do Direito qualquer realidade “não-ocidental” para dar lugar ao “filtro de conhecimento eurocêntrico” (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 210).

Desse modo, a reprodução do Direito eurocêntrico-moderno pelas universidades no Brasil fabrica alteridades artificiais que, em nome do

humanismo, exclui do âmbito do sujeito de direitos o híbrido proveniente das formas concretas de vida do Sul. Isso explica o falacioso hiato¹⁰ entre teoria e prática nos cursos jurídicos; a subalternidade das ações jurídicas de extensão nas universidades, em termos de recursos financeiros e de produtivismo acadêmico, justamente por criar conexões entre o saber das universidades e as vivências da comunidade; explica a branquitude masculina-heterocisnormativa¹¹ dominante nos espaços de ensino, seja na docência ou na bibliografia do curso (PEREIRA, COELHO, 2019, p. 14).

Nesse sentido, o ensino jurídico se demonstra um campo privilegiado para *disciplinar* essas formas unívocas de conhecimento, mediante a interiorização de um discurso eurocêntrico, em processos de subjetivação que operam, segundo Beatriz González Stephan (1995), mediante três dimensões: a Constituição, os manuais e a linguagem, que possuem um legitimador comum: a escrita.

Na defesa da autonomia cultural frente o colonizador, a escrita ocupa um lugar central, pois a manutenção da identidade de povos colonizados se estabelece, muitas vezes, por meio da oralidade (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 148). Isso não significa que oralidade e escrita são realidades opostas, uma vez que “ não constituem duas esferas separadas, e, sim, modos que interagem e se afetam mutuamente, e cujas formas variam em diferentes culturas e períodos” (SMIETNIANSKY, 2015, p. 436).

No entanto, Santiago Castro-Gómez (2000, p. 148) observa que a escrita foi um exercício que, na América Latina do século XIX, respondeu à necessidade de estabelecer a lógica da "civilização" europeia. “A palavra escrita construiu leis e identidades nacionais, projetou programas da modernidade, organizando a compreensão do mundo em termos de inclusões

¹⁰ Entende-se que a dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de Direito brasileiros apresenta-se, na verdade, também como uma decorrência da colonialidade do saber, pois se o conhecimento jurídico é pensado a partir de outra realidade, segundo critérios que não consideram o nosso contexto e nossa história, não há apropriação e reconhecimento desse saber pelos alunos e alunas no Brasil (PEREIRA, COELHO, 2019, p. 14).

¹¹ Gênero é uma categoria em disputa por significados, operacionalizada por uma sofisticada tecnologia social heterocisnormativa efetivada por discursivos normalizantes, ou seja: questiona-se a heterossexualidade e cisgeneridade compulsórias, discursivamente produzidas nas relações sociais. Nesse contexto, as performatividades de gênero que se articulam fora deste sistema binário são presumidas como identidades transtornadas, como é o caso das mulheres transgênero, lésbicas e bissexuais.

e exclusões” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 148, tradução nossa). O autor explica que a colonialidade do saber é edificada por essas instituições legitimadas pela escrita - escolas, universidades, prisões, igrejas - e por discursos hegemônicos - gramáticas, Constituições, manuais - que adestram comportamentos, criando fronteiras entre o dentro e fora dos limites definidos por essa legalidade (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 149).

Portanto, segundo Santiago Castro-Gómez (2000, p. 149, tradução nossa), “a formação do cidadão como sujeito de direitos foi forjada no âmbito da escrita disciplinar e, neste caso, dentro da área de legalidade definida pela Constituição”. Desse modo, para o autor, é possível afirmar que uma das funções jurídico-políticas das Constituições, no contexto de colonialidade do saber, é impor um campo de identidades homogêneas que viabilizem uma cidadania conveniente para o projeto moderno de governabilidade (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 149).

E se a Constituição definiu formalmente um padrão de subjetividade moderna, a pedagogia do ensino jurídico pode ser considerada a grande arquiteta de sua materialização (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 149). A universidade torna-se um espaço de introjeção no qual esse tipo de mentalidade eurocêntrica é subjetivada e instrumentalmente justificada pelos ideais abstratos constitucionais (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 149).

Assim, conforme Castro-Gómez (2000, p. 149), um dos mecanismos centrais para ser “civilizado”, para se tornar parte da modernidade-eurocêntrica, para ser cidadão, é a adaptação da linguagem. A sujeição à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela heterônoma letra excludente, que encontra no ensino jurídico o seu espaço de reprodução ideal (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 151).

Estes processos disciplinadores materializados pela escrita no ensino jurídico brasileiro estão presentes desde as performatividades mais óbvias, como o uso do latim excessivo, bem como da linguagem hermética - estrategicamente planejada para alimentar o elitismo do capital intelectual (nos

incluimos nessa autocrítica) - até episódios de colonialidade do saber codificados nos nossos manuais de Direito.

Este é o caso, por exemplo, do mito da cordialidade-passividade do brasileiro, que serve como instrumento de silenciamento de lutas históricas que construíram o Direito do Trabalho no país. Tal mito, criado pelo colonizador, é manifestado na tese da “outorga da Consolidação das Leis do Trabalho”, presente na doutrina juslaboral dominante¹², que difunde a imagem de Getúlio Vargas como fundador das leis do trabalho no Brasil, para legitimar outro discurso: o de que os trabalhadores brasileiros foram sempre passivos diante do processo de formação legislativa, suprimindo o seu histórico papel ativo de resistência (CAMPANA, BOSCHI, 2009, p. 65), seja ou não¹³ durante a colonização.

A tese de inexistência de lutas históricas no país e sua relação com a conquista de direitos, denominada por Paranhos (1999) de “roubo da fala”, contribui para a colonialidade do saber jurídico, que também é concretizada na ausência (ou limitada presença proposital) de “disciplinas” de direitos sociais nas universidades: Direito Previdenciário não é uma “disciplina” obrigatória na maioria dos cursos de Direito do país; Direito Processual do Trabalho e Direito do Trabalho possuem um espaço extremamente restrito na “grade” curricular, enquanto “disciplinas” que privilegiam o civilismo-contratualista eurocêntrico - *locus* privilegiado para a reprodução do capital - dominam o currículo acadêmico.

¹² Exemplo dessa doutrina manifestada no manual de Direito do Trabalho mais utilizado nos cursos jurídicos brasileiros: “Em país de formação colonial, de economia essencialmente agrícola, com um sistema econômico construído em torno da relação escravista de trabalho – como o Brasil até fins do século XIX –, não cabe se pesquisar a existência desse novo ramo jurídico enquanto não consolidadas as premissas mínimas para a afirmação socioeconômica da categoria básica do ramo justabalhista, a relação de emprego. Se a existência do trabalho livre (juridicamente livre) é pressuposto histórico-material para o surgimento do trabalho subordinado (e, conseqüentemente, da relação empregatícia), não há que se falar em ramo jurídico normatizador da relação de emprego sem que o próprio pressuposto dessa relação seja estruturalmente permitido na sociedade enfocada. Desse modo, apenas a contar da extinção da escravatura (1888) é que se pode iniciar uma pesquisa consistente sobre a formação e consolidação histórica do Direito do Trabalho no Brasil” (DELGADO, 2016, p. 110).

¹³ As inúmeras greves registradas no Brasil entre 1900-1920, a criação, pela classe trabalhadora, de uniões, alianças, cooperativas, associações de auxílio e socorro mútuo, clubes, bibliotecas, escolas livres, sindicatos, conferências, cursos culturais, congressos nacionais e estaduais, federações regionais operárias e confederação operária brasileira refutam a ideia de que o movimento dos trabalhadores brasileiros era inconsistente e pouco combativo (CAMPANA, BOSCHI, 2009, p. 65).

Ressalte-se que o pensamento decolonial não pretende eliminar ou desprezar os estudos jurídicos provenientes do Norte, pelo contrário: trata-se de “uma resposta crítica aos fundamentalismos, sejam eles hegemônicos ou marginais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117). Como destaca Grosfoguel (2008, p. 117): “O que todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade”. Portanto, a decolonialidade do saber não nega a importância jurídica da produção europeia, em uma espécie de “nossocentrismo” (LISBÔA, 2020, p. 159).

Sobre o paradigma fundamentalista jurídico-eurocêntrico que vigora no ensino jurídico brasileiro, deve-se salientar também que a lei indígena¹⁴ não é tratada nos cursos de Direito, porque sequer é considerada como Direito (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 211). A lei indígena é categorizada como "usos e costumes", Direito Consuetudinário ou simplesmente um fenômeno infralegal proveniente de fatos comunitários inferiores ao campo jurídico (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 211), justificado, ainda, pela pirâmide positivista¹⁵ jurídica-europeia, reverberada nos primeiros períodos dos cursos de Direito no Brasil.

Conforme Pedro Garzón López (2018, p. 211), essa concepção subalterna do Direito Indígena foi normalizada pela gramática “legal-ocidental” nas faculdades de Direito na América Latina, para ser incorporada ao *habitus* do colonizado. Por esta razão, é comum afirmar que o "costume legal" não pode estar acima da lei¹⁶ (GARZÓN LÓPEZ, 2018, p. 211).

¹⁴ Importante ressaltar que tal codificação fenotípica no grupo homogêneo “índios” foi feita pelo colonizador em termos de dominação e naturalização de inferiorização, ignorando que tais pessoas possuíam culturas diferentes incluindo Aymara, Quechua, Guarani, Nahuatl, vários dialetos de raízes maias, dissecados e classificados pelos linguistas “ocidentais” (PEREIRA, MURADAS, 2018, p. 2132). Incorpora-se a mesma crítica em relação à imensidão de pessoas provenientes de países e culturas diversas que foram reduzidos a um único grupo homogêneo – “negros”-para dominação (PEREIRA, MURADAS, 2018, p. 2132).

¹⁵ O conhecimento sem lugar epistêmico enunciado é uma retórica utilizada pelo Direito moderno-europeu que, assim, elaborou um autoconhecimento especializado, gerando um cientificismo jurídico. Boaventura de Sousa Santos ressalta que tal cientificismo, unido ao estatismo jurídico, produziu o positivismo no Direito moderno (SANTOS, 2000, p. 164), tão propagado no ensino jurídico brasileiro.

¹⁶ Vide artigo 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro: “Art. 4º Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito” (BRASIL, 1942)

Santiago Castro-Gómez (2000, p. 150) explica este racismo epistêmico, representado por dicotomias-hierarquizadas:

No se escribieron manuales para ser buen campesino, buen indio, buen negro o buen gaucho, ya que todos estos tipos humanos eran vistos como pertenecientes al ámbito de la barbarie. Los manuales se escribieron para ser "buen ciudadano"; para formar parte de la civitas, del espacio legal en donde habitan los sujetos epistemológicos, morales y estéticos que necesita la modernidad. (...). La "urbanidad" y la "educación cívica" jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie.

Nesta lógica, deve-se destacar, ainda, a face da branquitude-elitista em termos de colonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro, que perpetua não somente um capital econômico nos espaços de docência e discência universitários, mas um capital cultural, resumido na frase do ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez-Rodríguez: “a ideia de universidade para todos não existe. As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica do país” (PASSARELLI, 2019). Tal racismo epistêmico-capitalista se agrava diante do atual cenário dos cortes orçamentários das universidades, visto que reforça o papel elitista do ensino e da pesquisa, em que apenas aquelas/as provenientes de famílias burguesas e brancas podem realizar tais atividades.

Nesta perspectiva, critica-se a pluralidade decorativa presente no ensino jurídico brasileiro, marcada muitas vezes pela retórica-letrada docente da salvação dos indígenas ou pela condescendência da branquitude, o que mantém a colonialidade do saber jurídico por meio de outros dispositivos.

A condescendência empregada por docentes brancos/as em face de docentes e alunos/as negros/as e indígenas pode ser um dispositivo para lembrar continuamente que o científico-jurídico pertence à branquitude. Bell hooks, criticando o academicismo feminista, exemplifica que

mulheres negras são muitas vezes incentivadas a integrar a academia, porque as brancas necessitam dos corpos “não-brancos” para legitimar a epistemologia feminista (HOOKS, 2015, p. 203). Assim, vivências de docentes ou estudantes universitários/as negros/as ou indígenas podem também ser transformadas em objetos de pesquisa e ensino da branquitude acadêmica, o que reduz tais sujeitos/as somente a marcadores sociais positivados.

Entretanto, não basta denunciar a cumplicidade do ensino jurídico brasileiro com a lógica da colonialidade do saber. Obviamente que é este um passo necessário, porém, não é suficiente, porque a crítica decolonial não é meramente teórica (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 158). Nesse sentido, é crucial projetar a *decolonialidade do saber* no ensino jurídico, o que consiste em estratégias de produção de conhecimento a partir de corpos e lugares étnico-raciais-sexuais subalternizados e também em desassujeitar as subjetividades dissidentes dentro desse processo.

Trata-se, portanto, de uma redefinição da cidadania e da democracia para além dos limites impostos pela legalidade da modernidade-europeia (GROSGOUEL, 2008, p. 138), que pode se desenvolver em experiências no ensino jurídico.

3. Ensino jurídico no brasil e a urgência da decolonialidade do saber no direito

O Direito, sob uma vertente jurídico-sociológica, deve ser interpretado por meio de uma compreensão dinâmica, uma vez que este tem a finalidade de regulamentar o *locus* social, sendo a potencialidade das relações humanas inerente ao seu próprio desenvolvimento e à validação do seu principal escopo. Assim, o ensino jurídico deve estabelecer um diálogo constante (e não apenas decorativo) com os fenômenos sociais, a fim de capacitar profissionais do Direito a absorver a realidade e as demandas coletivas, aplicando as normas e ferramentas adequadas à especificidade de cada situação.

Este diálogo deve ser feito de forma crítica, de modo a corrigir o equívoco-proposital formalista-interpretativo¹⁷ herdado da modernidade, tendo em vista que, embora seja reconhecido que o Direito alcance sua teleologia pela aplicação da norma ao caso concreto, muitas vezes, este se mantém distante da realidade social e adstrito a conceituações meramente dogmáticas (HUZIOKA, 2008, p. 519).

O constituinte inseriu o pluralismo de ideias e de concepções como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II e III da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Sendo assim, constata-se que é dever das instituições de ensino jurídico dar um caráter plural aos cursos de graduação, o que possibilitaria a criação de “disciplinas” e projetos que pretendam potencializar a capacitação do/a aluno/a e sua conexão com a dialética social, por meio da diversificação dos/as sujeito/as e dos saberes epistêmicos no Direito.

Nesse sentido, o Direito brasileiro e seu ensino devem ser lidos como ferramentas contra-hegemônicas, deixando o fictício papel de neutralidade produzido pelo sistema moderno-colonial para tornar-se um instrumento de luta na desconstrução de saberes dominantes (LISBÔA, 2017, 159-160). Portanto, é preciso conceber o ensino jurídico como uma epistemologia não-totalizante, por meio da decolonialidade do saber.

Diante dessa necessidade de romper com processos jurídicos que perpetuam a colonialidade do saber no curso de Direito, em 2017, por meio do fomento do Programa Pró-Ativa¹⁸ da Pró-reitoria de Graduação da

¹⁷ Isso porque, desde o século XIX, quando surgiu o modelo de racionalidade científica-eurocêntrica, baseado nas ciências naturais e exatas, houve a subalternização das ciências sociais como formas de conhecimento “não-científico”. Neste paradigma, as ciências sociais, incluindo o Direito, foram sempre consideradas atrasadas ou, nos termos de Thomas Kuhn, “pré-paradigmáticas”, diferentemente das paradigmáticas ciências naturais e exatas, com resultados práticos precisos e evidentes (KUHN, 2006, p. 77). Assim, para se impor como ciência, o Direito foi permeado por uma racionalidade dogmática-hermética, subsidiado pelo positivismo, na tentativa de enquadrar o comportamento humano em categorias objetivas.

¹⁸ O programa Pró-Ativa é uma ação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFOP que, desde o ano de 1999, visa fomentar e apoiar práticas que contribuam com a melhoria dos cursos de graduação da Universidade, por meio de cinco linhas atuação: I) desenvolvimento de metodologias e apoio à aprendizagem; II) desenvolvimento de tecnologias de apoio à aprendizagem; III) propostas para redução da evasão e retenção; IV) propostas associadas ao projeto político-pedagógico de curso; V) diversidade, justiça social, inclusão e direitos humanos.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), desenvolveu-se o projeto “Criação da disciplina *Tendências do Ensino Jurídico* face à necessidade de reformulação do ensino jurídico no Brasil”. O objetivo deste projeto foi o oferecimento de subsídio teórico-doutrinário para a criação de uma “disciplina” metajurídica¹⁹ denominada “Tendências do Ensino Jurídico” a ser implementada na “grade” de “disciplinas” eletivas do curso de graduação em Direito da UFOP.

Em 2018, a disciplina foi aprovada e hoje mostra-se como uma inovação no campo do Direito²⁰, pois, em pesquisa realizada com doze ementas de cursos de Direito de Universidades Federais²¹, não foi encontrada nenhuma disciplina no âmbito da graduação que fizesse menção ao estudo do ensino jurídico.

Em pesquisa realizada por Samuel Mendonça e Felipe Alves Pereira Adaid (2018) sobre as tendências teóricas do ensino jurídico dos anos de 2004-2014 foram examinadas 60 teses de mestrado e doutorado que estão publicadas na “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações” (BDTD), nos quais os autores buscaram as seguintes palavras chaves: “Ensino Jurídico, Educação Jurídica, Curso de Direito, Ensino de Direito e Ensino do Direito”.

Desse estudo foram destacados cinco autores (Horácio Wanderlei Rodrigues, Eduardo Carlos Bianca Bittar, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat) que se destacaram no número de citações e referências diretas, os quais enfatizavam, entre outros elementos, a ausência da formação crítica nos cursos de graduação em Direito (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 819).

¹⁹ A utilização deste termo se justifica em virtude da natureza da “disciplina” que se pretendeu criar, uma vez que o prefixo “meta” remete a reflexão em si mesma e que a “disciplina” pretendeu inserir o ensino jurídico em uma “grade” curricular da graduação, ao mesmo tempo em que questiona a própria “grade” curricular.

²⁰ Tal posição da UFOP é reforçada com a existência do Mestrado “*Novos Sujeitos, Novos Direitos*”, em que se propõe realizar releituras dos institutos jurídicos, sendo a educação jurídica um deles.

²¹ Para essa pesquisa os autores Bomfim, Costa e Bahia (2018) analisaram as grades dos cursos de direito das seguintes Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora (campus Juiz de Fora e Campus Governador Valadares), Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná) (BOMFIM, COSTA, BAHIA, 2018, p. 447).

Para Horácio Wanderlei Rodrigues (2005), quando se trata da falta de formação crítica, o problema se encontra presente desde a proposta de Currículo Mínimo de 1962, na qual a formação do bacharel foi primordialmente direcionada a um tipo de prática alienante forense em detrimento da formação humanística, marcada pela ausência de pesquisa e do vetor da interdisciplinaridade. Desse modo, para o autor, faz-se necessário valorizar e acrescentar “disciplinas” com formações transversais (RODRIGUES, 2005; MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 837).

Na mesma direção, Eduardo Carlos Bianca Bittar debate sobre a falta de pesquisa e da interdisciplinaridade no ensino jurídico, afirmando que é preciso uma cosmovisão jurídica.

Roberto Lyra Filho (1982) propõe uma reforma epistemológica e ideológica do ensino jurídico e do Direito em sua completude. Para Lyra Filho (1982), a norma jurídica serve como instrumento de dominação na perspectiva positivista, reveladora de um Direito que não acompanha a realidade social dos explorados.

José Eduardo Faria (1987) acrescenta a problemática do formalismo na educação jurídica e na prática profissional, que é estruturada com um apego excessivo ao texto legal e ao dogmatismo. No mesmo sentido, o argentino Luis Alberto Warat em linhas gerais, propõe uma ruptura epistemológica para se criar uma teoria crítica do Direito, com o objetivo de reformular e negar alguns de seus pressupostos da teoria Kelseniana (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 841)

Todos os autores supracitados também criticam o que se denomina tríade do Direito: dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo e como tais pilares são introduzidos no ensino jurídico (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 825).

Entretanto, na conclusão da pesquisa, Mendonça e Adaid (2018, p. 837) afirmam que “nenhum deles [os cinco autores mencionados] estabelece de forma precisa o que vem a ser formação crítica²². Em outras

²² Adota-se aqui, provisoriamente (como qualquer definição), o conceito de crítica de Patricia Hill Collins (2019, p.42). Trata-se de uma forma de conhecimento adquirido e desenvolvido para se opor à opressão vivenciada historicamente por um grupo. A forma assumida pelo pensamento social crítico diverge das teorias acadêmicas que se impõem como

palavras, em nenhum momento se define o que significa possuir ou receber uma formação crítica.”

Cada um deles, no entanto, traz formulações de como atingir uma formação crítica, que pode ser resumida em sete pontos: interdisciplinaridade; dinâmica na forma de ensinar; formação humanística; pesquisa por parte dos estudantes; reforma curricular e pedagógica das bases do curso de Direito; conscientização política e social do educando, deixando nítido que existe uma dominação ideológica realizada com a transmissão do conhecimento e ruptura epistemológica (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 837-842).

Considerando tais formulações, foi proposta na graduação da UFOP uma “disciplina” eletiva sobre ensino jurídico, estruturada sob a ótica decolonialidade enquanto forma de desobediência epistêmica do saber moderno-colonial, que ainda prevalece nos cursos de Direito do Brasil. Se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização (MIGNOLO, 2010, p. 24), uma das tarefas urgentes é decolonizar o conhecimento jurídico.

A decolonialidade do saber, para proporcionar um intercâmbio de experiências e significações, não deve ser baseada em nenhuma racionalidade que se pretenda legitimar como universal (MIGNOLO, 2010, p. 09). A heterogeneidade cultural desprende-se da ideia unilinear de “civilização” jurídica eurocentrada, pois concebe o acontecer histórico em sua multiplicidade de tempos, espaços e normas, sem hierarquizações do saber.

Assim, a decolonialidade do ensino jurídico pressupõe um desprendimento do saber moderno-colonial e envolve conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outras economias, outras políticas e outras éticas (MIGNOLO, 2010, p. 23). A gramática jurídica de decolonialidade do

padrão, porque o propósito deste pensamento coletivo é distinto. A crítica emerge de grupos oprimidos (mesmo que não de forma exclusiva) que visam encontrar maneiras de sobreviver e resistir à injustiça social, racial, sexista e econômica. A crítica, portanto, conecta-se à elaboração e transmissão de saberes coletivos subjugados, que foram capazes de construir projetos de conhecimento sobre relações de poder historicamente construídas, mesmo com outros parâmetros de validação epistemológica (COLLINS, 2019, p. 42).

saber - que aqui se entende como uma das vertentes da formação crítica no Direito - começa no momento em que os atores que habitam subjetividades negadas em sua humanidade adquirem consciência de que estão ausentes nas normas ou são marcados por ideais regulatórios que produzem a sua morte social.

Desse modo, a “disciplina” “Tendências do Ensino Jurídico”, proposta como eletiva na graduação em Direito da UFOP, ministrada no ano de 2019, é pautada na desobediência epistêmica, como uma oposição ao universalismo eurocêntrico, pois a partir de diversas tradições epistemológicas e culturais, e o reconhecimento destes vários lugares de enunciação do conhecimento, espera-se que também possam surgir respostas diferentes para os mesmos problemas jurídicos.

4. Disciplina “tendências do ensino jurídico na UFOP: estrutura inicial

A disciplina “Tendências do Ensino Jurídico”²³ parte dos seguintes questionamentos: quais são as vidas que importam para o Direito? Quais vidas são passíveis de luto para o Direito? Quem é o/a sujeito/a epistêmico/a do Direito? O objetivo da disciplina é utilizar os saberes-práticas decoloniais como uma válvula expansiva epistemológica do sujeito no Direito, na tentativa de ampliar as vidas que são inteligíveis para o jurídico.

Entende-se que certos aspectos da vida humana ou certos seres humanos, em razão da colonialidade do saber, não são pensados como sujeitos/as pela comunidade e, portanto, ainda não são considerados/as inteligíveis para o Direito. Deve-se trabalhar a relação ensino-norma-comunidade, no intuito de abarcar a pluralidade destes “não-sujeitos/as” sob a proteção jurídica: mulheres - especialmente as do Sul - LGBTQIA'S²⁴,

²³ Como continuidade desta pesquisa foi aprovado no programa Pró-Ativa/UFOP um projeto que discute a criação de uma formação transversal na UFOP que será desenvolvida no ano de 2020.

²⁴ Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexuais e assexuais.

negros, indígenas, pois o sujeito universal(ista) de direitos é predominantemente masculino, heterossexual, elitista, cisgênero, branco e do Norte.

Então, sob a metodologia expositiva, nas primeiras aulas do curso, e com alternância entre uma professora e um professor, descreve-se o quadro do ensino jurídico brasileiro, extravasando seu eurocentrismo camuflado pela neutralidade universal, que funciona como estrutura produtora de estudantes acrícos/as e despreparados/as para as dialéticas sociais locais.

Em seguida, com o método expositivo, complementado pela metodologia participativa em oficinas de estudantes, são apresentadas três vertentes iniciais para a formação jurídica, com a finalidade de iniciar um giro decolonial interdisciplinar: a. Estudos subalternos; b. Epistemologia jurídica feminista; c. Críticas *queer* ao Direito.

A escolha destes três eixos é focada na dissidência jurídica epistemológica, com destaque para as experiências do Sul global, no intuito de desafiar o padrão moderno-colonial do ensino jurídico brasileiro como produtor de saberes unívocos.

Na vertente de “Estudos subalternos”, remete-se ao conceito de subalternidade elaborado por Luciana Ballestrin (2017, p. 1.040) ao definir feminismos subalternos. A premissa do conceito é a já mencionada geopolítica e corpo-política de conhecimento, ou seja, um amplo espectro de produções científicas que estão relacionadas com marcações étnico-raciais e culturais. Para Ballestrin (2017, p. 1.040):

A ideia de feminismos subalternos pode agregar diferentes movimentos de mulheres feministas, acadêmicas ou não: feminismo pós-colonial, feminismo terceiro-mundista, feminismo negro, feminismo indígena, feminismo comunitário, feminismo mestiço, feminismo latino-americano, feminismo africano, feminismo islâmico, feminismo do Sul, feminismo decolonial, feminismo fronteiriço, feminismo transcultural etc. Em geral, esse amplo espectro de caracterizações está relacionado com marcações geopolíticas, étnico-raciais e culturais.

Portanto, pretende-se estudar o Direito mediante as lentes das epistemologias raciais, indígenas, mestiças e decoloniais, a partir da desidentificação de subjetividades negadas.

Por sua vez, a vertente da “Epistemologia jurídica feminista” advém da necessidade de uma forma de produção acadêmica que problematize as relações sociojurídicas entre os gêneros, indo além da constatação do privilégio masculino enquanto sujeito epistêmico do Direito.

Afinal, se considerarmos que a epistemologia define uma forma de produção do conhecimento, bem como a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto-ensino, também devemos focar em um projeto feminista do Direito (RAGO, 1998, p. 03). “Os feminismos não apenas têm produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera” (RAGO, 1998, p. 03).

Por fim, ao tratar de “Críticas *Queer* ao Direito”, pretende-se demonstrar como este assume um papel violento-dominante ao designar o “homem médio”, “mulheres de bons costumes” ou quando se mantém inerte mesmo diante da morte - social e literal - de pessoas que não se enquadram no padrão normativo do sujeito epistêmico jurídico.

Nesse sentido, a teoria *queer* vem para tensionar o que é considerado “normal” no Direito, para tentar romper com o binarismo de gênero, assim como para evitar uma assimilação higienista de subjetividades dissidentes, que não desejam ser enquadradas mediante uma política superficial meramente reivindicatória de direitos.

Apesar da proposição da “disciplina” eletiva representar um avanço para a discussão do ensino jurídico em nível de graduação, entende-se que, discutir o ensino do Direito, inserido em padrões jurídicos curriculares-institucionais pré-configurados, não é suficiente para promover uma formação crítica para as/os estudantes do curso.

Isso porque uma desobediência epistêmica decolonial deve ir além de uma estratégia de incorporação de saberes que se operam sobre as mesmas bases jurídicas epistemológicas: deve-se questionar a própria noção

de “disciplina”, assim como o *modus operandi* obrigatório, estático e heterônomo de “grade” curricular.

Nesse sentido, acredita-se que a disciplina de “Tendências do Ensino Jurídico” deve integrar uma experiência de ensino mais ampla na UFOP, a exemplo da Formação Transversal presente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que consiste em um espaço comum de formação de todos os cursos de graduação, criado pela Resolução 19/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão daquela universidade.

Partindo-se da premissa de pluralidade epistemológica, foram criadas oito Formações Transversais, que começaram a funcionar gradativamente na UFMG: Saberes Tradicionais (2015/01), Divulgação Científica (2016/01), Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira (2016/01), Culturas em Movimento e Processos Criativos (2016/02), Direitos Humanos (2017/01), Empreendedorismo e Inovação (2017/02), Gênero e Sexualidade: Perspectivas *Queer*/LGBTI (2017/02) e Acessibilidade e Inclusão (2018/01) (UFMG, 2019, p. 03).

Apesar de ainda não representar uma total ruptura epistemológica no ensino jurídico, pois a estrutura da Formação Transversal ainda é baseada no formato de “disciplinas” provenientes de uma construção heterônoma, a Formação Transversal em Direitos Humanos propõe um giro epistemológico importante na graduação em Direito.

Isso porque alunas e alunos têm contato com as diversas dimensões dos Direitos Humanos, o histórico de lutas e proposições, os marcos regulatórios, os indicadores das desigualdades, as especificidades das experiências que envolvem os direitos de “minorias”, na medida em que promoção de uma cultura dos Direitos Humanos exige a articulação de diversos saberes (UFMG, 2019, p. 18). Nessa formação jurídica pretende-se que “o/a estudante não tenha acesso a um ensino estático e homogêneo, mas às diversas perspectivas que caracterizam o intenso debate social, político e científico sobre os Direitos Humanos” (UFMG, 2019, p. 18).

Desse modo, há um compromisso cada vez mais explícito com a interdisciplinaridade no ensino jurídico. Afinal, onde o jurídico, econômico,

o social, o político, o cultural começam e terminam? (PÉREZ OROZCO, 2014, p. 63). Essa interdisciplinaridade pode ser extremamente profícua, desde que não seja abordada por meio de uma perspectiva colonizadora (PÉREZ OROZCO, 2014, p. 63).

5. Considerações finais

O ensino jurídico é ainda conduzido por metodologias modernas-coloniais, o que faz com que o seu objeto de estudo - o Direito - permaneça circunscrito a sujeitos e saberes hegemônicos. O que transborda está no limbo jurídico do “não-científico” e do “não-sujeito/a”, em que todas as condições de desigualdades sociais, raciais, políticas, econômicas são reconhecidas de forma homogênea e superficialmente assimiladas em uma dinâmica meramente reivindicatória de direitos. Assim, o Direito fruto da colonialidade do saber finge entender, mas continua sua trajetória messiânica-violenta epistêmica da pretensa neutralidade.

Tratando-se de uma crítica para si mesmo, com base na perspectiva decolonial, mesmo com a proposição de nova formação jurídica transversal, deve-se reconhecer a limitação da proposição de “disciplinas” sobre o ensino jurídico na graduação em Direito, que ainda representa a incorporação de saberes dissidentes operante sobre as mesmas bases jurídicas epistemológicas.

Afirma-se isso, pois as instituições envolvidas (faculdades/universidades) são espaços de perpetuação de um conhecimento jurídico produtivista - seja de capital cultural, econômico ou social - que colaboram para manter a colonialidade do saber no Direito. Tais instituições também utilizam de forma estratégica aqueles e aquelas que não reproduzem saberes hegemônicos, para propor alternativas de ensino que apenas desestabilizam o conhecimento jurídico dominante, sem provocar uma pluralização epistemológica do sujeito epistêmico no Direito.

Entretanto, a atenção para as dimensões socioeconômicas, raciais, sexuais e geopolíticas do conhecimento, anteriormente ocultas, provocadas

pela aplicação da *decolonialidade do saber* no ensino jurídico, impulsiona, gradualmente, a repensar conceitos, categorias analíticas, métodos de estudo, para romper com as metodologias herdadas do discurso modernocolonial. Progressivamente, não se pretende produzir apenas estudos jurídicos sobre a perspectiva decolonial, mas também produzir com essa perspectiva e a partir dela (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 1035-1054, setembro-dezembro/2017.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.657 de 4 de setembro de 1942. **Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm>. Acesso em 1 fev. 2020.
- BOMFIM, Rainer, COSTA, Tainá Goffredo; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. Legal Teaching: paradigms and discipline for undergraduate law in UFOP. **Revista de Direito Izabela Hendrix**. 2018, p. 447.
- CAMPANA, Priscila; BOSCHI, Olga. A falácia do discurso da doação das leis trabalhistas: recuperando outras memórias históricas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 46 n. 181 jan./mar. 2009
- CASTRO-GÓMEZ. Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo, Boitempo, 2019.
- COSTA, Cláudia de Lima, ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença". **Rev. Estud. Fem.** vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2005.

- DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2016.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo In LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- GARZÓN LÓPEZ, Pedro. Colonialidad jurídica. **Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad**. n.º. 14, abril – septiembre 2018.
- GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. **Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina**. Monte Avila Editores, Caracas, 1995.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago, GROSGOUEL, Ramón (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re) Pensando a Pesquisa Jurídica**. 4ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2015.
- HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 193-210.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LISBÔA, Natália de Souza. Nossocentrismo: para o que não tem solução. In: LISBÔA, Natália de Souza (org.). **Igualdade na diversidade**. Belo Horizonte: Initia Via, 2020.
- MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista de Direito GV**, v. 14, nº 3, p. 819-846

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones Del Signo. Buenos Aires, 2010.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala**: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

PASSARELLI, Hugo. “Ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da Educação. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em 1 fev. 2019.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo, MURADAS, Daniela. Decolonialidade do saber e Direito do Trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol.9,N.4, 2018, p. 2117-2142.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo, COELHO, Flávia. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e bell hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**. Guanambi, v. 6, n. 01, e236, jan./jun. 2019.

PÉREZ OROZCO, Amaia. **Subversión feminista de la economía**. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, Gênero e História In PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.) **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SMIETNIANSKY, Silvina. Tempo, oralidade e escrita: a sociedade hispano-colonial através do estudo de um procedimento judicial. **Sociologia&Antropologia**. Rio de Janeiro, v.05.02: 435-460, agosto, 2015.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. **Formações Transversais**. Catálogo 2019/1, Belo Horizonte, 2019. Disponível em <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/Catalogo%20Formacoes%20Transversais%202019%201.pdf>> Acesso em 1 fev. 2020.

Novos direitos privados

*Roberto Henrique Pôrto Nogueira*¹

*Iara Antunes de Souza*²

*Leila Bitencourt Reis da Silva*³

1. Introdução

Parece inadmissível a permanência do Direito Privado enquanto esfera sistemático-jurídica hermética e alheia ao fenômeno do personalismo ético, dos direitos e garantias fundamentais, da relação inexorável entre autonomia privada e autonomia pública, do fundamento do pluralismo político para a concreção do Estado Democrático de Direito e do objetivo fundamental de construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Problematizar o papel do Direito Privado na atualidade para a consecução da justiça social parece imprescindível diante de sua tradição de clausura em face dos pressupostos constitucionalmente compartilhados.

Do mesmo modo, os processos interpretativos transformam-se para que novas perspectivas teóricas determinadas pela transdisciplinariedade

¹ Doutor e Mestre em Direito Privado em Direito Privado pela PUC Minas. Especialista em Direito Tributário pela Faculdade de Direito Milton Campos Belo Horizonte. Pesquisador do Núcleo de Estudos Novos Direitos Privados – NDP e do Centro de Estudos em Biodireito – CEBID. Professor do Curso de Graduação e Mestrado Acadêmico em Novos Direitos, Novos Sujeitos da Universidade Federal de Ouro Preto. Parte desse trabalho contou com o AUXÍLIO PESQUISADOR UFOP 2017-2018.

² Doutora e Mestra em Direito Privado pela PUC Minas. Pesquisadora do Centro de Estudos em Biodireito – CEBID e do Núcleo de Estudos Novos Direitos Privados – NDP. Professora do Curso de Graduação e Mestrado Acadêmico em Novos Direitos, Novos Sujeitos da Universidade Federal de Ouro Preto. Parte desse trabalho contou com o AUXÍLIO PESQUISADOR UFOP 2017-2018.

³ Mestranda em Novos Direitos, Novos Sujeitos na Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Direito Privado pela PUC Minas. Financiamento: CAPES.

emergem. As instituições, por sua vez, são impactadas e chamadas a conformarem-se à realidade, que, assim como o Direito, passam a ser descritas e construídas a partir do pluralismo epistemológico inafastável à promoção a representação política e à edificação dos projetos plurais de dignidades.

No campo das políticas públicas, a flexibilização ou condicionamento das posturas, dos espaços, das prerrogativas e dos direitos a uma perspectiva distributiva de justiça social parece mais consentânea. Vale indagar, lado outro, se os processos de revisitação do Direito Privado são também influenciados a contribuir, em alguma medida, a essas finalidades que são tão evidentemente assumidas, especialmente a partir da Constituição (BRASIL, 1988).

A posição, talvez irrefletida, que a tradição do ensino jurídico pode assumir é a de que o Direito Privado se volta ao regime jurídico das relações havidas entre particulares, na medida de suas autonomias privadas. Ainda nessa ótica, o Direito Privado pode referir-se a posições jurídicas negociais ou existenciais, essas últimas próprias dos direitos de personalidade articulados nos processos livres de autodeterminação social e identitária. Sistemáticamente, costuma-se dizer que o Direito Privado é campo das relações jurídicas paritárias entre pessoas naturais ou empresárias, podendo, no caso de relações de consumo, articular mecanismos pontuais e bem definidos para o reequilíbrio dessas relações não paritárias (assim tidas, quase sempre, por presunção). A racionalidade que organiza esse panorama jurídico é essencialmente aquele ligado à noção de justiça comutativa.

Ora, se a distributividade e a alocatividade de limites ao exercício de direitos ficam, prevalentemente, relegadas às justiças buscadas pelo Direito Público, nada ou muito pouco teria o Direito Privado a contribuir para as metas inicialmente apontadas. Tudo isso sugere que o Direito Privado apenas pode contemplar novos direitos oriundos do processo legislativo por excelência, não podendo cunhar tais novos direitos em decorrência de reivindicações ou carecimentos socialmente imanentes.

Ocorre que Direito não fica alheio às reivindicações por novos direitos. Resta refletir, portanto, se o Direito Privado é lócus viável para a gênese de novos direitos, aptos, eventualmente, a contrastar com a sua lógica sistemático-interpretativa e institucional convencional.

Por essa razão, esse ensaio ocupa-se da intenção de esboçar a noção de novos direitos, de modo que, em suas inter-relações, seja possível lançar luzes para o descortinamento de novos direitos privados que consideram tais reivindicações.

A vertente metodológica de maior relevo é a teórico-dogmática, eis que, a partir do sistema jurídico posto, pretende, pela via da coleta de dados em fonte bibliográfica e documental, promover, de modo argumentativo, o possível desenho de novos direitos privados.

O trabalho tem sua relevância evidente, devido à necessidade de re-visitare algumas premissas de Direito Privado em razão de sua relação com direitos e garantias fundamentais.

Por fim, cabe a advertência de que o presente ensaio relata a percepção particular de seus autores sobre novos direitos havidas no cenário da Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Ouro Preto, no curso do segundo semestre de 2018. Logo, se são intrínsecas e consideradas as contínuas e recíprocas transformações e influências sofridas por e entre o Direito e a sociedade, é bem verdade que, quando da publicação da discussão proposta, tais noções hão de estar, em alguma medida, superadas. Isso, entretanto, não representa um problema, mas uma inconsistência própria do pluralismo epistemológico que pauta o debate e que lhe é fértil, em termos sistemáticos, institucionais e interpretativos.

2. Novos direitos

A atualidade é marcada por uma perspectiva globalizante ou globalizada, na qual se destaca, comumente, a redução das distâncias existentes entre localidades e a fluência da informação de modo ágil e menos dependente. Nesse cenário, certos sujeitos se libertam, tornando-se

emancipados das restrições territoriais e possuidores de uma nova imponderabilidade do poder. Polarizados, do outro lado, localidades têm reduzidos os seus significados, de modo que às pessoas que têm pouca chance de locomoção resta observar o movimento, sob seus pés, dos lócus onde habitam (BAUMAN, 1999, p. 19).

A expansão de um mercado mundial gera alto impacto não só no estilo de vida, mas também nas identidades e na cultura em geral, cuja diversidade é cada vez mais dissolvida face à crescente universalização de símbolos culturais, cada vez mais uniformizados. Vale dizer, a visão utópica de que o mundo globalizado é um mundo cosmopolita e pluralista parece falaciosa. Ao que se apresenta nesse panorama, o “ser” passa a estar diretamente ligado ao poder de compra e, por isso, os que não podem comprar são excluídos, o que torna cada vez mais evidente a existência de um intenso *apartheid* social (BECK, 1999, p. 85-86).

Dessa forma, sob a alcunha de “globalização”, cabe muito mais do que o fenômeno de expansão de empresas transnacionais. Essa ideia alberga, assim, também o processo por meio do qual certa entidade local consegue se estender no resto do mundo, de maneira a ocupar e transformar espaços culturais menos afetos a essa dinâmica expansionista. A partir disso, mostra-se mais adequado admitir a existência de globalizações, haja vista que essa narrativa pode ser construída a partir da posição do expensor – o que consegue impor o seu localismo – ou daquele que vê suas raízes locais distorcidas. Nota-se que, nos últimos tempos, os discursos têm sido construídos a partir do olhar do vencedor (SANTOS, 1997, p. 110).

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 72-73) qualifica o pensamento moderno ocidental como abissal. Para ele, o pensamento abissal pode ser percebido como uma sistemática baseada na divisão em que, de um lado, estão os sujeitos que são visíveis e dotados de existência, e, do outro, os invisíveis, para os quais somente resta o não existir. Essa divisão é marcada pela linha abissal. A origem desses opostos remonta ao período colonial em que as metrópoles empreendiam a dominação das colônias. Nessas bases que se instala o pensamento abissal, cujo fundamento é o

pensamento hegemônico e universal que promove a subalternização de certos sujeitos.

Essa visão hegemônica tem efeitos em várias áreas do conhecimento, dentre elas as ciências sociais, visto que se estabelece o consenso da naturalização das relações sociais, em que os valores das sociedades chamadas modernas são tidos como tendência natural, e, por isso, os únicos possíveis, definindo um contexto em que não se cogita o desenvolvimento de outros modos de vida (LANDER, 2005, p. 08).

Diante desse cenário, é proposta a construção do pensamento pós-abissal, o qual apregoa que a exclusão gerada pela linha abissal somente pode ser eliminada se for possível reconhecer as inúmeras formas de exclusão gerada em conjunto, bem como empreender a busca pela emancipação dos oprimidos (SANTOS, 2007, p. 84).

O pensamento pós-abissal propõe, assim, uma nova perspectiva epistemológica, em que os invisibilizados passam a produzir saberes conforme a realidade vivida localmente. Deixa-se de lado, assim, a unidade de pensamento posta pela epistemologia hegemônica, pois parte-se da premissa de que todas as formas de saber advindas de diferentes realidades sobre determinada temática devem coexistir (SANTOS, 2007, p. 85-87).

Essa visão de desocultamento de sujeitos implica a busca pelo pluralismo epistemológico. Nessa perspectiva, o termo epistemologia passa ser compreendido de forma diferente da conceituação clássica, em que é considerada como uma disciplina filosófica que tem como objetivo apontar e analisar os princípios do conhecimento e seus fundamentos – que são entendidos como signos fortes, imóveis, únicos. Logo, o pluralismo parte da admissão de múltiplas formas de saber, em que se propõe compreender o termo epistemologia a partir de duas dimensões: a descritiva - baseada em análises das várias práticas sociais geradoras de conhecimento – e a normativa, em que esse exame é utilizado para melhorar essas práticas, conforme as peculiaridades do meio cultural em que estiver inserida. Tem-se, assim, que não há uma prática certa, mas sim as múltiplas práticas

adequadas às capacidades cognitivas e ações de seus agentes (OLIVÉ, 2009, p. 26-28).

Dentro da lógica do pluralismo, há se cogitar a opção decolonial, em que se busca compreender saberes fora da lógica dos conhecimentos gerados a partir de

[...] fundamentos genuínos de conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por abandono epistêmico não quer dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. **Pretende-se substituir a geoe a política do Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente nos últimos séculos pela geo-política e a política do Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc, que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)** (MIGNOLO, 2008, p. 289-290, grifou-se).

A partir de uma opção decolonial, de um pensamento pós-abissal e de uma concepção de epistemologia que se dedica às múltiplas formas de saberes, abre-se campo os novos direitos. Trata-se de uma teia teórico-discursiva necessária para o reconhecimento de direitos por meio de releituras de institutos tradicionais, bem como a compreensão dos sujeitos invisibilizados e ocultados em suas múltiplas dimensões: pública, privada, pessoal, coletiva, ambiental, histórica, cultural, corporativa e patrimonial, face a discriminações históricas e a novos ocultamentos ocasionados por processos de desenvolvimento social.

Os novos direitos representam, assim, a multiplicação da previsão de direitos em razão de uma relação de interdependência em que “o reconhecimento de novos direitos de (onde ‘de’ indica o sujeito) implica quase sempre o aumento de direitos a (onde ‘a’ indica o objeto)” (BOBBIO, 2004, p. 33).

Apesar de fenômenos de dominação serem bastante antigos, sendo marcados, na modernidade, pelas expansões marítimas, é bem verdade que também se registraram resistências de subjugados pelo poder. A luta por novos direitos já encontrou como adversários o poder religioso, o poder político e o poder econômico. Hodiernamente, os novos direitos

enfrentam, também, o obstáculo do poder das conquistas da ciência e de quem está apto a usá-lo. Despontam-se carecimentos. Diante desse intenso e irreversível processo, percebe-se não se tratar simplesmente de uma transformação tecnológica, mas sim tecnocrática do mundo. Como a ciência hoje é o poder, o domínio das técnicas científicas entra no rol dos meios que podem ser utilizados pelo ser humano para dominar uns aos outros (BOBBIO, 2004, p. 96).

Em relação à compreensão dos novos direitos, tem-se que os “Direitos Humanos” estão imbricados nos “Novos Direitos”, pois, adotando-se uma concepção operacional de Direitos Humanos que tem como núcleo conceitual a concretização à proteção à dignidade humana, é improvável imaginar o surgimento de novos sujeitos que violem essa dignidade. Ainda dentro dessa perspectiva, considera-se que a tutela de bens pode recair sobre quaisquer elementos passíveis de ser juridicamente resguardados (PASOLD, 2005, *passim*).

Menciona-se também a necessidade de “instrumentos de efetivação”, que constituem uma série de ações e instrumentos de base processual/procedimental que têm como principal finalidade o reconhecimento e a materialização de um novo direito. Cabe a alusão, igualmente, à ligação entre os novos direitos e as inovações tecnológicas - tomadas aqui como resultados que advêm de operações submetidas a rígidos padrões de P & D (Pesquisa e Desenvolvimento), numa estreita relação homem/pesquisa/“máquina” - e as inovações não tecnológicas, que também podem provocar/integrar relações jurídicas que envolvam novos direitos (PASOLD, 2005, *passim*).

O estudo dos novos direitos também se relaciona às “gerações” de direitos, as quais, ainda que passíveis de crítica, auxiliam a compreensão dos novos direitos porque explicitam as demandas emergentes da sociedade em diferentes momentos da história. Assim, por meio de critérios como o conteúdo, titularidade, efetivação e sistematização, elencam-se 5 (cinco) “gerações” do Direito (WOLKMER, 2013, p. 125).

Se os direitos de primeira geração têm como objetivo a promoção de direitos negativos individuais que garantam, em especial, a liberdade, a igualdade e a propriedade contra o Estado, os direitos da segunda geração são marcados pela busca da concretização de direitos sociais, econômicos e culturais fincados em um sentido de igualdade com aspecto positivo, que não se destinam a serem opostos contra o Estado, mas, sim, que pelo poder público sejam garantidos e concedidos a todos os indivíduos (WOLKMER, 2013, p. 126-128).

Os direitos de terceira dimensão destacam-se pela metaindividualidade. São os direitos coletivos e difusos, direitos de solidariedade. Tais direitos não têm como titular a pessoa enquanto indivíduo, pois se destinam a certos grupos de pessoas. No que tange à quarta geração, o que a caracteriza é a vinculação à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética. Relacionam-se, assim, com uma complexa e interdisciplinar rede de agentes, como médicos, juristas, biólogos, filósofos, teólogos, psicólogos, sociólogos, humanistas e profissionais da saúde em geral. Por fim, a quinta geração tem ligação direta com a regulamentação da ciência informática e tudo que a permeia, como o direito à privacidade, à informação e ao controle dos crimes via rede (WOLKMER, 2013, p. 126-134).

A análise das gerações permite realçar um importante aspecto dos novos direitos como resultados de necessidades históricas dentro de uma relatividade e de uma pluralidade regida pelos agentes envolvidos. Essa divisão em gerações ou dimensões, que não é estanque e serve para fins didático-explicativos e compreensivos do momento histórico de sua expansão ou reconhecimento, parte da premissa de que, no que tange à qualidade de vida, bem-estar e materialidade social, não se pode excluir as questões individuais, políticas, religiosas, psicológicas, biológicas e culturais. Assim, tendo em vista que as necessidades humanas são inesgotáveis e ilimitadas, os novos direitos estão em permanente construção. Nesse contexto, o “novo” nem sempre é permeado de novidade em seu conteúdo, mas pode ser considerado novo devido ao modo de sua obtenção ou

concretização, alheio às vias tradicionais. Enfim, as gerações evidenciam a maneira com a qual o processo histórico faz com que haja criação ininterrupta dos "novos" direitos por meio de novas necessidades que moldem novos atores sociais (WOLKMER, 2013, p. 133-137).

Os novos direitos pertinem, dessa forma, diretamente, ao cenário brasileiro, tendo em vista que, assim como a realidade latino-americana, possui uma série de sujeitos históricos emergentes que lutam ou aguardam por atenção jurídica às suas necessidades básicas, que se exprimem como exigências sociais, por alimentação, educação, saúde, saneamento, moradia, dentre tantas outras carências vividas no país. Assim, diante uma tradição histórica de exclusões, de imposições e carências, “as práticas emancipadoras insurgentes das novas identidades sociais são portadoras em potencial de novas e legítimas formas de fazer política, além de fonte alternativa e diferenciada de produção jurídica” (WOLKMER, 2006, p. 93).

Nesse sentido, novos direitos podem emergir, por exemplo, como reflexo da busca pelo repensar das teorias feministas e do papel da mulher conforme as peculiaridades dos países do Sul, pois “às mulheres latino-americanas cabe modular e filtrar as teorias feministas Norte-Globais, de maneira a tomar e retomar a autoria do discurso, do protagonismo e da própria elaboração do arsenal teórico a si aplicável” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 38-39). Novos direitos, também, podem representar novas epistemologias acerca da teoria das (in)capacidades, considerando a nova visão multidisciplinar e biopsicossocial acerca das pessoas com deficiência; de institutos tradicionais como a curatela e a interdição e, como antecedente, do próprio conceito de autonomia privada, como possibilidade de expressão de vontade (SOUZA, 2016, *passim*).

Essa concepção de novos direitos possui alguma identificação com o movimento chamado Direito Achado na Rua, expressão cunhada por Roberto Lyra Filho, cujo objetivo é expressar uma concepção de Direito que é emergente e transformador “dos espaços públicos – a rua – onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação

democrática” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 14). Essa expressão também remete a abordagem epistemológica organizada na Universidade de Brasília com o objetivo de capacitar assessorias jurídicas de movimentos sociais, bem como de buscar investigar espaços sociais no fito de compreender e inserir o sujeito coletivo dentro do sistema jurídico, para que essas práticas possam constituir novas categorias jurídicas (SOUSA JÚNIOR, 2008, p.193).

Em comum com os novos direitos, o Direito Achado na Rua tem a questão da emancipação dos invisibilizados, haja vista que parte da proposição de Direito que

[...] não poderá desprezar todos esses aspectos do processo histórico, em que o círculo da legalidade não coincide, sem mais, com o da legitimidade, como notava, entre outros, inclusive o grande jurista burguês Hermann Heller. Diríamos até que, se o Direito é reduzido à pura legalidade, já representa a dominação ilegítima, por força desta mesma suposta identidade; e este “Direito” passa, então, das normas estatais, castrado, morto e embalsamado, para o necrotério duma pseudociência, que os juristas conservadores, não à toa, chamam de “dogmática”. **Uma ciência verdadeira, entretanto, não pode fundar-se em “dogmas”, que divinizam as normas do Estado, transformam essas práticas pseudocientíficas em tarefa de boys do imperialismo e da dominação e degradam a procura do saber numa ladainha de capangas inconscientes ou espertos.**

[...]nosso objetivo é perguntar, no sentido mais amplo, o que é Direito (com ou sem leis), mas é preciso esclarecer, igualmente, que nada é, num sentido perfeito e acabado; que tudo é, sendo. Queremos dizer, com isto, que as coisas não obedecem a essências ideais, criadas por certos filósofos, como espécie de modelo fixo, um cabide metafísico, em que penduram a realidade dos fenômenos naturais e sociais. **As coisas, ao contrário, formam-se nestas próprias condições de existência que prevalecem na Natureza e na Sociedade, onde ademais se mantêm num movimento constante e contínua transformação.** E deste modo que elas se entrosam na totalidade dos objetos observáveis e das forças naturais e sociais, que os modelam e orientam a sua evolução. Cada fenômeno (fenômeno é, etimologicamente, coisa que surge) pode, então, revelar o seu fundamento e sentido, que só emerge em função daquela totalidade móvel. Isoladamente, cada um perde a significação própria e a conexão

vital, assim como o órgão sem o organismo em que funciona, ou o homem, sem a sociedade, fora da qual ele não existe humanamente e regride na escala zoológica (LYRA FILHO, 1982, p. 3-6, grifou-se).

O Direito Achado na Rua, portanto, também tem como base o pluralismo epistemológico, na medida em que, no âmbito das ciências jurídicas, leva em consideração a diversidade das manifestações informais, que se caracterizam por serem não estatais (OLIVEIRA, 2015, p. 565). O Direito Achado na Rua, desse modo, não só concretiza novos direitos, como também se relaciona com uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento humano, ao considerar que o Direito “se faz no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos” (LYRA FILHO, 1986, p. 312).

Novos direitos podem, ainda, guardar intimidade com a noção de liberdade substantiva, considerada como meio para o desenvolvimento das capacidades das pessoas (SEN, 2000, p. 26). Assim, ao partir da premissa de que cada pessoa é um fim em si mesmo, privilegia-se a promoção efetiva da liberdade, visto que isso possibilita que uma série de direitos pressupostos (capacidades) possa ser implementada e exercida em conformidade com as convicções mais particulares (NUSSBAUM, 2011, p. 18-19).

Nessa perspectiva, o desafio de lidar com os novos direitos é atinente ao Direito Privado como um todo, tendo em vista a necessidade de seus institutos amoldarem-se às demandas sociais atuais para que possam ser instrumentos estratégicos de uma sociedade fraterna, plural e livre de preconceitos. É dessa forma que a vontade e a liberdade passam a ser cada vez mais revisitadas, o que permite o redesenho de sistemas específicos que consigam tutelar e promover direitos aos sujeitos e grupos menos favorecidos, sem lhes retirar a autodeterminação, bem como em conformidade com os seus próprios contextos e peculiaridades (FIUZA; NOGUEIRA; SILVA, 2016, p. 163).

Dessa forma, todas as relações jurídicas, inclusive as cunho privado, vêm recebendo forte influência de premissas que adentram no

ordenamento, como, por exemplo, a releitura do contrato em razão dos ditames da boa-fé objetiva, que atinge o conteúdo relacional das mais diversificadas maneiras. Discussões sobre igualdade substancial também passam a ser inseridas nas questões atinentes à comutatividade contratual e à distribuição equitativa de riscos em um contrato, o que resulta na crescente busca pelo equilíbrio econômico e o tratamento paritário na relação contratual. A função social passa a ser pauta de discussões da propriedade e do contrato, dando nova roupagem à autonomia privada (FIUZA; NOGUEIRA, 2014, p. 250-251).

Novos direitos, assim, tendem a resultar do processo de confronto do direito com transformações sociais reveladoras de ocultamentos ou invisibilidades, num movimento de flexibilização procedimental e, residualmente, conteudístico. Dessa forma, pode-se afirmar que os novos direitos não necessariamente são direitos novos, pois os novos direitos são aqueles relacionados a uma perspectiva plural e mutável de Direito que compreende o sistema jurídico para além de mero perpetuador de legitimidades e modelos cristalizados.

Os novos direitos partem da concepção de Direito que é, sim, disruptiva, pois possibilita que novas posturas interpretativas sejam adotadas, por meio de epistemologias adequadas aos fundamentos de validade jurídicos intrassistêmicos (ligados aos direitos e garantias fundamentais), que tendem a não perder de vista, ainda, o horizonte da experiência humana construída de modo compartilhado e transversal.

Significa dizer que novos direitos parecem ser ressignificações de institutos jurídicos existentes ou frutos de carecimentos e espaços merecedores de tutela, evidenciados ininterruptamente tanto em panoramas de novos cenários ou possibilidades sociais (inclusive tecnológicas) quanto em lutas ou disputas por prerrogativas, titularidades, posições, conhecimentos e/ou representatividades, possivelmente oriundos de perspectivas ligadas a direitos humanos, mas sempre atrelados a uma teia recursiva que admita o pluralismo epistemológico aplicado aos saberes diversos e contextualizados, numa inter-relação teórico-prática indissociável

entre culturas, identidades e experiências. Essa dinâmica considera a possibilidade de ajustes procedimentais e, residualmente, substanciais. O processo de gênese e/ou revelação de novos direitos não se confunde com o surgimento de novas legislações ou de novas figuras jurídicas alheias a esse delineamento, haja vista que direitos novos implementados por velhas visões, pouco plurais e prevalentemente hegemônicas, nada mais representam que a explícita continuidade ou intensificação de posturas expansionistas de direitos de grupos e de posições historicamente privilegiados.

3. Notas finais sobre o (novo) direito privado

As aptidões e condições para exercício efetivo de capacidades humanas devem ser privilegiadas pelo Direito, na medida dos espaços de ressalva às racionalidades comutativas próprias do Direito Privado (DRESCH, 2013).

Se os novos direitos são possíveis repercussões da dinâmica de interação do Direito com transformações sociais reveladoras de ocultamentos ou invisibilidades, modelos jurídicos não se formatam, fundamentalmente, como direitos cronologicamente novos. Novos direitos são, a rigor, direitos pertinentes a uma perspectiva plural e mutável do ordenamento jurídico que admitem a mutação e a rejeição de legitimidades e modelos consolidados. Logo, novos direitos impescindem do panorama do pluralismo epistemológico, para um saber jurídico contextualizado, integrado e aberto a culturas, identidades e experiências.

Vale dizer, ressignificações de institutos jurídicos existentes ou frutos de demandas sociais, regimes jurídicos desenhados para adequação a novas tecnologias e circunstâncias correlatas, reações aos influxos de disputas e de consecução de direitos humanos são algumas das possibilidades arquetípicas atreladas aos novos direitos.

A questão que subsiste é o reconhecimento desses espaços propícios ao intuito distributivo e alocativo de limites às liberdades individuais, bem como de seus fundamentos autorizativos.

Pode o Direito Privado enclausurar-se, de modo a ignorar aspectos ensejadores de novos direitos?

Como já dito outrora, a provocação para amoldar, interiorizar e articular novos direitos é também própria do Direito Privado. Os cenários sociais deflagradores da necessidade de implementação de programas constitucionais promovem a revelação, também para o Direito Privado, de estratégias técnico-jurídicas aptas à colaboração para a concreção de uma sociedade que, além de prezar pela liberdade e pela igualdade, admite o compromisso da solidariedade.

Sistemicamente, o Direito Privado já demonstrou sua aptidão para tutelar posições vulneráveis. Trata-se de imposição que decorre dos Direitos e Garantias Fundamentais. O (novo) Direito Privado atua no sentido de enfrentamento ou tutela de desafios em contextos nos quais a racionalidade meramente comutativa deve ceder espaço, excepcionalmente, a uma perspectiva de justiça distributiva, de modo a emanar efeitos de uma adequada abordagem desse fenômeno transversal.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BECK, Ulrich; CARONE, André. **O que é a globalização? Equívocos do globalismo repostos à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DRESCH, Rafael de Freitas Valle. **Fundamentos do direito privado: uma teoria da justiça e da dignidade humana**. São Paulo Atlas 2013.

FELIPE, Sônia T. Racionalidade e vulnerabilidade: elementos para a redefinição da sujeição moral. : **Veritas (Porto Alegre)**, v. 52, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/1868>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

FERREIRA, Paula Camila Veiga; NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto. Teoria política feminista sul-global: perspectivas do feminismo transnacional para uma transposição epistemológica rumo à alteridade e à igualdade substancial. *In: **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito***, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 22-42, Jul/Dez 2017.

FIUZA, César Augusto de Castro; NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto; SILVA, Leila Bitencourt Reis da. Vulnerabilidade como parâmetro interpretativo necessário à vedação do conhecimento, de ofício, da abusividade de cláusulas em contratos bancários de consumo. *In: SÁ, Maria de Fátima Freire; NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto; SCHETTINI, Beatriz. (Org.). **Novos direitos privados***. Belo Horizonte: Arraes, 2016, p. 157-169.

FIUZA, César. NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto. Relações Jurídicas Interempresariais e a Artificialidade da Atribuição da Natureza Consumerista em Razão da Vulnerabilidade. *In: BRAGA NETTO, Felipe Peixoto; SILVA, Michael César (Org.). **Direito Privado e Contemporaneidade: Desafios e perspectivas do direito privado no século XXI***. Belo Horizonte: D´Plácido, 2014, p. 243-263.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais***. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005, p. 08-23.

Parte II

Da *práxis* no ensino jurídico: paradoxos e desafios

Formação prática do bacharel em direito no Brasil: influência do MEC e da OAB nos cursos jurídicos e a responsabilidade das instituições de ensino

*Amauri Cesar Alves*¹

*Daniela das Graças Soares do Carmo*²

*Riani Ferreira Guimarães*³

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo principal analisar a formação prática dos bacharéis em Direito no Brasil no século XXI, com destaque para a influência do Ministério da Educação (MEC) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos cursos jurídicos. Para tanto haverá a análise das regras relativas à formação prática dos estudantes de Direito, com base nas anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e no novo texto aprovado pelo Ministério da Educação como perspectivas para os próximos anos. Outro referencial importante para a compreensão da essência daquilo que deve ser a formação prática do Bacharel em Direito diz respeito aos novos instrumentos de avaliação de cursos do MEC, aprovados em 2017 e com

¹ Doutor, Mestre e Bacharel em Direito pela PUC.Minas. Professor (Graduação e Mestrado) da Universidade Federal de Ouro Preto.Coordenador do Projeto Pró-Ativa "O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro". Presidente da Comissão de Reformulação das Regras do Estágio do DEDIR/UFOP. Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/MG. Avaliador de Cursos de Graduação, INEP/MEC.

²Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista Pró-Ativa, Projeto "O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro".

³ Bacharela de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista Pró-Ativa, Projeto "O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro".

aplicação inicial em 2018. Em tais documentos será possível perceber como serão avaliados os cursos de Direito em relação à formação prática de seus alunos, o que certamente influenciará na qualidade da oferta.

Além da atuação do Ministério da Educação nos cursos jurídicos é importante também considerar a influência que tem a Ordem dos Advogados do Brasil na formação dos Bacharéis em Direito, o que será feito a partir das regras e dos resultados dos Exames de Ordem no período compreendido entre 2010 e 2018. Os índices de aprovação de candidatos nos Exames de Ordem pós-unificação são baixíssimos, conforme é amplamente divulgado em todo o país e como será demonstrado no presente estudo com referência às instituições de ensino jurídico mineiras. A análise, restrita a Minas Gerais, trará o levantamento de dados referentes aos 25 últimos exames de ordem. Em um primeiro momento a análise será restrita às universidades federais mineiras que mantêm curso de graduação em Direito. Posteriormente serão vistos os dados referentes às instituições de ensino superior privadas que mantêm curso de Pós-Graduação em sentido estrito (Mestrado e/ou Doutorado). A justificativa da escolha é que esses dois conjuntos representam, em tese, o que há de melhor no ensino jurídico mineiro. Os dados específicos serão depois comparados à amostra geral das instituições de ensino superior com oferta de cursos de Direito em Minas Gerais.

O presente estudo pretende analisar a relevância que tem a formação prática do estudante de Direito para que ele possa, após a conclusão de seu curso, desenvolver com autonomia, equilíbrio, consciência e técnica a profissão jurídica de sua escolha. A responsabilidade é de todos os envolvidos: alunos, professores, MEC, OAB e principalmente das instituições de ensino que se comprometem a formar o profissional do Direito no Brasil.

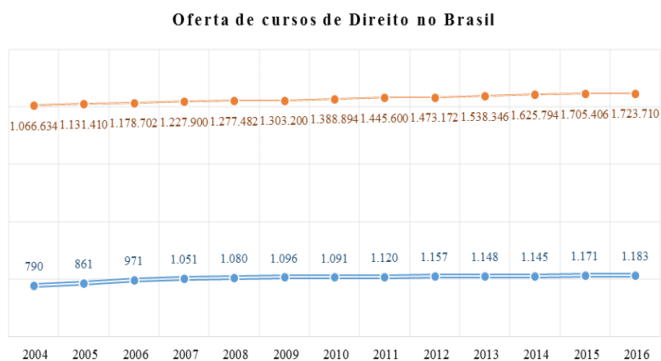
2. Bacharelado em direito no Século XXI e a formação prática.

Os cursos jurídicos no Brasil remontam ao Império, como se sabe. Sua relevância é reconhecida historicamente também na formação dos

principais nomes da política brasileira desde sempre. Apenas exemplificativamente, dos trinta e oito Presidentes da República que já governaram o Brasil dezenove são Bacharéis em Direito. A formação do Bacharel em Direito no século XXI, entretanto, não difere substancialmente daquilo que se verificava nos séculos passados, obviamente com as particularidades e especificidades das relações intersubjetivas e sociais de cada momento histórico.

A ampliação da oferta de cursos jurídicos no Brasil é algo preocupante. O crescimento do número de cursos de Direito nos últimos anos nem sempre veio acompanhado de melhoria na qualidade, conforme se verifica, sobretudo, dos resultados dos últimos Exames de Ordem. A expansão da oferta e a necessidade de melhor qualificá-la é um dos argumentos para a edição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, conforme será visto adiante. Gráfico 1, colacionado pela Comissão responsável pela elaboração das novas DCN's, mostra a ampliação da oferta de cursos de Direito no Brasil no período de vigência das diretrizes anteriores:

Gráfico 1. Oferta do Curso de Direito no Brasil de 2004 a 2016



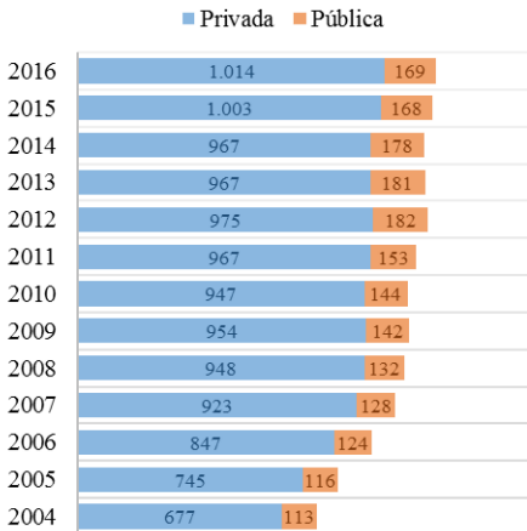
Fonte: Sinopse do Censo da Educação Superior

A expansão do ensino jurídico no Brasil se deu preponderantemente em âmbito privado. O Gráfico 2, também trazido pela Comissão

responsável pela elaboração das novas DCN's, mostra a ampliação do número de cursos e a atuação majoritária das instituições privadas no total da oferta:

Gráfico 2. IES que ofertaram Curso de Direito no Brasil de 2004 a 2016

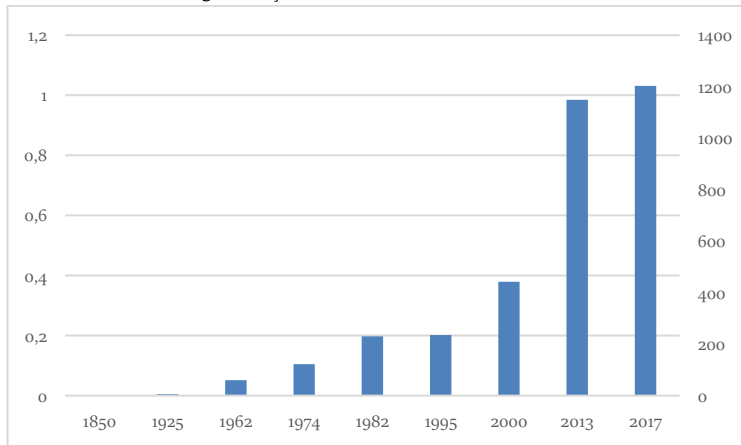
IES que ofertaram cursos de Direito no Brasil
- Por categoria Administrativa -



Fonte: Síntese do Censo da Educação Superior

Estudo da OAB em parceria com a FGV intitulado “Exame de Ordem em Números, volume IV” traz gráfico da evolução do número de cursos jurídicos no Brasil:

Gráfico 3 - Evolução do número de cursos de Direito no Brasil.

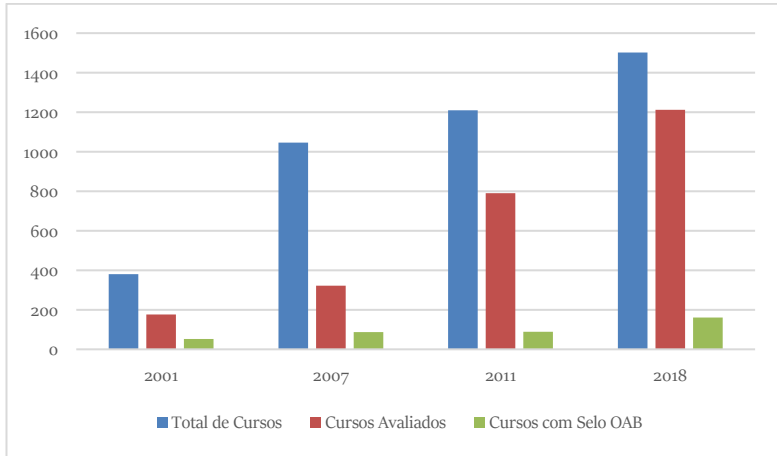


Fonte: Elza Maria Tavares Silva (2000). Sinopses Estatísticas - Censo da Educação Superior - Inep/MEC. Elaboração: FGV.

Em 1850 eram apenas 2 cursos. Durante o século XX pode-se dizer que o crescimento foi razoável, orgânico. Em 1925 havia 06 cursos de Direito no Brasil, com crescimento para 60 em 1962, 122 em 1974, 130 em 1982, 235 em 1995 e 442 em 2000. O crescimento exorbitante se verificou a partir do início do século XXI, com a facilitação e incentivo ao ensino superior privado. Em 2013 eram 1.149 cursos de Direito e 1.203 em 2017. A OAB identificava, em 2018, 1502 cursos jurídicos no Brasil.

Em 2001 a Ordem dos Advogados do Brasil instituiu o “Selo OAB Recomenda”, que como o nome indica é certificação que “reconhece e premia as IES e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com o que a OAB e a sociedade brasileira esperam.” Poucos são, entretanto, os cursos jurídicos certificados com o selo:

Gráfico 4 - Evolução dos Cursos de Graduação em Direito com “Selo OAB Recomenda”



Fonte: OAB. Elaboração: FGV.

Em 2001 a OAB recomendou apenas 52 dos 380 cursos existentes e 176 avaliados.⁴ Em 2007, dos 1046 cursos existentes, 322 foram avaliados, com 87 recomendações da OAB. Em 2011, 789 dos 1210 cursos foram avaliados, com apenas 89 recomendações. Por fim, em 2018, dos 1502 cursos jurídicos existentes 1212 foram avaliados, com apenas 161 selos entregues pela OAB.

O problema, em síntese, não é a oferta de cursos jurídicos em patamares elevados, mas, sim, a fiscalização direta dos órgãos de regulação no que concerne à qualidade do ensino oferecido, com destaque no presente estudo para a formação prática dos estudantes. É facilmente perceptível que as instituições de ensino superior privadas formam bacharéis em Direito sobretudo para a atuação prática, para o exercício profissional na Advocacia, Ministério Público, Magistratura e carreiras do serviço público. Sendo assim a preocupação com a formação prática de qualidade deve estar no centro da pauta das instituições de ensino, que deverão entregar ao estudante exatamente aquilo que ele espera, que é a sua profissionalização na área jurídica. As principais regras referentes à prática no ensino

⁴ A diferença numérica entre cursos existentes e cursos avaliados deve-se ao fato de que várias instituições de ensino, à época da avaliação, ainda não tinham formado sua primeira turma, para que seus alunos e egressos pudessem se submeter ao Exame de Ordem.

jurídico estavam até o final do ano de 2018 previstas na Resolução CNE/CES/MEC n. 09, de 29 de setembro de 2004, conforme será visto, com alteração pela Resolução CNE/CES/MEC n. 05, de 17 de dezembro de 2018.

2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e a prática jurídica: 2004-2018.

Durante a maior parte do período analisado no presente artigo esteve em vigor no âmbito do ensino jurídico brasileiro a Resolução CNE/CES/MEC n. 09, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Em tese e como regra geral, as diretrizes não são exaustivas e não impõem às instituições de ensino jurídico um padrão obrigatório a ser observado. A instituição de ensino tem relativa autonomia para projetar seu curso de Direito, desde que assegure aos seus bacharéis, nos termos da norma contida no artigo 3º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09, de 29 de setembro de 2004

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004).

É possível compreender que a essência da formação jurídica preconizada pelo MEC era e ainda é voltada à atuação do profissional que se pretende formar. Ele deve ter capacidade para exercer suas atividades de modo crítico e consciente, o que se dá, também e talvez principalmente, por meio de sólida formação prática.

Para alcançar os objetivos mínimos traçados pelo Ministério da Educação o Projeto Pedagógico do Curso deveria contemplar habilidades e

competências mínimas para a formação do profissional, fixadas anteriormente no artigo 4º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09, de 29 de setembro de 2004:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004).

Vale destacar aqui que sempre foi obrigação das instituições de ensino zelar pela atualização constante de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) independentemente de alterações normativas no âmbito do ensino jurídico. A necessidade de atualização decorre não de obrigação imposta pelo MEC ou pela OAB, mas, sim, da constante evolução das relações jurídicas e sociais, o que impõe a adequação do Projeto Pedagógico à realidade sociojurídica que irá o profissional do Direito enfrentar após a conclusão de seu curso.

A formação profissional prevista na regra citada revelava necessidade de aprofundamento prático durante a graduação, o que deveria ser propiciado obviamente pela instituição de ensino superior. As capacidades, habilidades e competências necessárias devem ser decorrentes de uma oferta estruturada em Projeto Pedagógico de Curso, que por sua vez deveria considerar três eixos de formação, conforme análise que seguirá em item próprio, dentre eles o Eixo de Formação Prática.

Com relação especificamente à formação prática, o texto original das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2004 previa Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório, nos seguintes termos de seu artigo 7º:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. (BRASIL, 2004).

As DCN's do Curso de Graduação em Direito aprovadas em 2004 inauguraram uma nova fase do estágio jurídico supervisionado no Brasil. A interpretação do parágrafo 1º do artigo 7º dada pela imensa maioria dos cursos foi a da obrigatoriedade da manutenção de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) interno à instituição de ensino. A redação do parágrafo 1º do artigo 7º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09/2004 levou à criação ou reestruturação de NPJ's em todo o país, na expectativa de que fossem capazes de possibilitar aos alunos boa parte da formação prática, cuja oferta se deu quase sempre internamente à instituição de ensino, sendo os eventuais

convênios vinculados ao núcleo, mas com a obrigatoriedade da integração de todo o corpo discente nele.

A partir de 2004 o MEC e a OAB em suas atividades avaliativas de cursos de graduação em Direito passaram a visitar *in loco* os Núcleos de Prática Jurídica, que deveriam ser estruturados e aptos a possibilitar a todos os alunos das instituições de ensino jurídico formação prática condizente com a normativa então em vigor. A interpretação majoritária e a consequente aplicação da norma indicaram a participação obrigatória de todos os graduandos do curso no NPJ, que passou a ser largamente utilizado como componente curricular obrigatório.

Importante destacar aqui recente alteração nas DCN's do Curso de Graduação em Direito especificamente no que concerne ao ponto central do presente estudo, que é o Eixo de Formação Prática. Em 14 de julho de 2017, após aparentemente estagnados os trabalhos referentes à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme desenvolvimento no próximo item, resolveu o Sr. O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação alterar única e especificamente o artigo 7º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09/2004, que por sua importância vale aqui transcrever:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

- I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar;

- II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

- III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

- IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. (BRASIL, 2017a).

A alteração da regra se deu durante os trabalhos de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, que teve início em 2017 e conclusão em dezembro de 2018. A aparência era de antecipação, por alguma urgência, de uma decisão que atingiu única e exclusivamente a prática jurídica, especificamente o Estágio. Posteriormente as novas DCN's trataram suficientemente não só da formação prática em geral, mas também especificamente do Estágio, do que resultou certo estranhamento com relação à urgência da alteração pontual. A comparação entre os dois textos do artigo 7º da Resolução CNE/CES/MEC n. 09/2004, original e reformado, permitiu algumas conclusões importantes. A primeira é que a redação de ambos é quase idêntica. O que houve aparentemente foi a tentativa de se enfrentar o entendimento consolidado anteriormente, no sentido de que o NPJ deveria ser obrigatório para todos os alunos e interno à instituição de ensino. Posteriormente, com a divisão das possibilidades da oferta na forma de incisos, sinalizava a regra para a possibilidade de escolha. Assim, o que parecia pretender a regra de alteração era que a instituição de ensino pudesse escolher entre as possibilidades fixadas nos incisos I a IV. A instituição de ensino teria, então, a possibilidade de oferecer prática jurídica internamente ao seu NPJ (inciso I) ou em serviços de assistência judiciária organizado pela instituição (inciso II) ou nos órgãos públicos relacionados na regra (inciso III) ou ainda em escritórios particulares (inciso IV).

Posteriormente, a Resolução CNE/CES/MEC n. 05, de 17 de dezembro de 2018, alterou o texto modificador e reafirmou a exigência de manutenção de NPJ internamente às instituições de ensino jurídico, na forma do novo artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito:

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão 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, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. (BRASIL, 2018b)

Destaque, aqui, para a regra do parágrafo 2º do artigo 6º, que, esperava-se, seria um óbice ou no mínimo um desincentivo para o ensino jurídico integralmente a distância.

2.2. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e a prática jurídica.

O Ministério da Educação (MEC) pretendia, pelo menos na gestão Temer na Presidência da República, ampla reformulação nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação em Direito, em substituição ao disposto na Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004. A comissão de elaboração das novas DCN's foi composta pelos Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (presidente) Antonio de Araujo Freitas Junior (relator), Gilberto Gonçalves Garcia e José Loureiro (membros) e tramitou na Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os trabalhos resultaram na Resolução CNE/CES/MEC n. 05, de 17 de dezembro de 2018.

Possível depreender inicialmente que as novas DCN's dos Cursos de Graduação em Direito são marcadas por necessidade de atualização das diretrizes para que acompanhem o desenvolvimento da sociedade e as exigências do mercado. Nas palavras dos membros da Comissão, essa “é a questão mais urgente: o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva do emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, produção de conhecimento e bem-estar da sociedade.” (BRASIL, 2018a).

A compreensão da relevância da formação prática se revela já no perfil do graduando:

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

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso. (BRASIL, 2018b).

A especificação do perfil do graduando nos Planos de Ensino (ou Planos de Curso) deverá ser um bom instrumento para que docentes e discentes reflitam sobre a formação jurídica e sobre as condições da oferta do curso pela instituição de ensino.

As novas DCN's substituem a expressão "Eixos de Formação" por "perspectivas formativas". No que concerne à formação prática, está prevista no inciso III do artigo 5º da Resolução CNE/CES/MEC n. 05, de 17 de dezembro de 2018.

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

(...)

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC. (BRASIL, 2018b).

A importância da prática jurídica nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais pode ser vista na regra do § 1º do citado artigo 5º da Resolução CNE/CES/MEC n. 05, de 17 de dezembro de 2018. "As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas" (BRASIL, 2018b). Assim, a previsão é de que a prática jurídica seja considerada também nas perspectivas formativas "formação geral" e "formação técnico-jurídica". A regra geral referente às perspectivas formativas é a seguinte:

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

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes

de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

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

Ao presente estudo interessa diretamente a formação prática, que em seu texto sintético tem por objetivo “a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.” (BRASIL, 2018b).

A Resolução CNE/CES/MEC n. 05/2018 prevê, como visto anteriormente, a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos

nas demais perspectivas formativas. A nova regra do parágrafo 1º do artigo 5º estabelece claramente que “as atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.”

Para a Comissão responsável pelas novas DCN’s a prática profissional deverá enfatizar a resolução de problemas, cuidando a instituição de ensino de fazê-lo “de modo transversal e permanente, em todas as três perspectivas formativas.” (BRASIL, 2018a). Eis o desafio a ser apresentado aos cursos de Direito, na expectativa de uma melhor formação prática de seus estudantes.

Possível compreender, também, que o Ministério da Educação define nas regras atuais como formação prática não só o Estágio Supervisionado, mas também o Trabalho de Curso.

Com relação ao Estágio Supervisionado a regra básica é a do já citado artigo 6º da Resolução CNE/CES/MEC n. 05/2018.

Sobre o Trabalho de Curso a Resolução CNE/CES/MEC n. 05/2018 prevê apenas que se trata de componente curricular obrigatório, sendo suas regras fixadas pelas instituições de ensino e previstas no Projeto Pedagógico do Curso (artigo 11). Não há previsão de desenvolvimento individual do TCC, tendo havido apresentação de sugestões de instituições de ensino privadas (principalmente) para que o referido trabalho possa ser apresentado em grupo, a critério de cada curso, conforme definição em seu Projeto Pedagógico.

2.3. Novos instrumentos de avaliação de cursos do MEC e a formação jurídica prática.

Recentemente, em outubro de 2017, o Ministério da Educação, por seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente em sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), publicou seus Instrumentos de Avaliação de Cursos de

Graduação, com destaque aqui para os instrumentos utilizados para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Importante destacar que os instrumentos serão aplicados nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação do país, e não somente daqueles relacionados à formação jurídica.

Ao presente estudo interessam apenas os indicadores 1.7, 1.11, 2.7 e 3.15 do “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Presencial e a Distância), Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento”, que conta ao todo com 39 itens (indicadores) aplicáveis aos cursos jurídicos.

Os novos instrumentos de avaliação, que começaram a ser aplicados em 2018, tendem a tornar mais ampla e qualitativa a análise dos avaliadores do INEP/MEC que fazem visitas *in loco* às instituições de ensino, em contraposição à anterior ênfase quantitativa da avaliação. Há, para todos os indicadores avaliados, conceito que varia de 1 a 5, sendo os conceitos 1 e 2 insuficientes e 3 a 5 suficientes.

O indicador 1.7 é “Estágio curricular supervisionado”. Para que a instituição de ensino obtenha conceito 3 é necessário que exista estágio curricular supervisionado institucionalizado, que contemple carga horária adequada, que haja orientação em número (orientador/aluno) que seja compatível com as atividades e que sejam firmados convênios. Para que a instituição de ensino obtenha nota máxima no indicador (conceito 5) é necessário implementar tudo o que está previsto para o conceito 3 e ainda que haja “estratégias para gestão da integração entre ensino e mundo do trabalho, considerando as competências previstas no perfil do egresso” (BRASIL, 2017b). Além disso deve a instituição de ensino comprovar que há interlocução institucionalizada entre ela e os entes que recebem seus estagiários. Por fim, deve haver geração de “insumos para atualização das práticas do estágio.” (BRASIL, 2017b).

O indicador 1.11 é “Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)”. Para que a instituição de ensino obtenha conceito 3 é necessário que o trabalho de conclusão de curso esteja institucionalizado e que considere “carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação” (BRASIL,

2017b). Para que a instituição de ensino obtenha nota máxima no indicador (conceito 5) é necessário implementar tudo o que está previsto para o conceito 3 e ainda que a instituição de ensino divulgue manuais atualizados de apoio à produção e que haja a “disponibilização dos TCC em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.” (BRASIL, 2017b).

O indicador 2.7 é “Experiência profissional do docente”. O que o INEP/MEC pretende avaliar é se o Corpo Docente do curso tem experiência profissional para além da sala de aulas. Para que a instituição de ensino obtenha conceito 3 é necessário que os professores possuam experiência profissional no “mundo do trabalho”, para que possam apresentar “exemplos contextualizados com relação a problemas práticos” relativos ao “fazer profissional”, além de demonstrar atualização constante com relação “à interação entre conteúdo e prática” (BRASIL, 2017b). Para que a instituição de ensino obtenha nota máxima no indicador (conceito 5) é necessário implementar tudo o que está previsto para o conceito 3 e deve ainda a instituição de ensino trabalhar para que seus professores promovam a “compreensão da aplicação da interdisciplinaridade no contexto laboral”, e que possam “analisar as competências previstas no PPC considerando o conteúdo abordado e a profissão”. (BRASIL, 2017b).

Compete aos cursos superiores, então, os de Direito dentre eles obviamente, buscar um equilíbrio na composição de seu Corpo Docente, que não deve ter apenas professores com sólida formação teórica, mas, também, com atuação profissional na área de formação dos estudantes. Eis aí um desafio sobretudo para as instituições de ensino jurídico públicas.

Por fim, o indicador 3.15 é o que mais interessa ao presente estudo. Trata de “Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais.” Percebe-se, desde o título do indicador, avanço significativo em relação ao que se observa atualmente no âmbito dos cursos jurídicos em geral. Para que a instituição de ensino obtenha conceito 3 é necessário que o NPJ possua regulamento próprio que trate de “práticas jurídicas simuladas e de

arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais.” (BRASIL, 2017b) Além disso para tal conceito é necessário que o NPJ promova “visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais” (BRASIL, 2017b). Para que os cursos obtenham então conceito mediano, embora suficiente, em seu NPJ muito deve ser oferecido ao discente, para que efetivamente haja possibilidade de sua formação prática. Para que a instituição de ensino obtenha nota máxima no indicador (conceito 5) é necessário implementar tudo o que está previsto para o conceito 3 e deve ainda haver avaliação periódica do atendimento das demandas do curso pelo NPJ e que tais avaliações sejam também utilizadas em “processos de planejamento para o adequado atendimento da demanda existente”. (BRASIL, 2017b).

Certamente os instrumentos de avaliação pretendem fomentar a criação de um novo NPJ nos cursos de Direito. Arbitragem, negociação, conciliação e mediação passam a ser atividades obrigatórias. O que se espera é que isso influencie positivamente as instituições de ensino para que invistam recursos e pessoal nessa importante ferramenta de formação do profissional do Direito. Se há um fator que isoladamente pode mudar a formação jurídica no Brasil, com reflexos inclusive nos resultados dos Exames de Ordem, esse é sem dúvidas um Núcleo de Prática Jurídica de excelência.

Um novo NPJ, reestruturado, obrigatório para todos os alunos (preencialmente) e para todas as instituições de ensino jurídico no Brasil certamente representará melhora na formação do Bacharel e esse avanço certamente irá repercutir no Exame de Ordem. O polêmico exame será visto no próximo item do presente estudo.

3. O exame de ordem no Brasil pós-unificação.

O Exame de Ordem, em sua formatação atual, é fruto do disposto na Lei 8.906/1994 e nas normas internas à OAB sobre a matéria. Até 2009 cada Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil, em cada Estado da

Federação, promovia seu próprio exame, atendidos os critérios legais. Decidiu o Conselho Federal da OAB unificar o Exame, partindo da premissa de que a “as carreiras jurídicas elencadas na Constituição tem na qualidade técnica a sua função e sua atividade. No Ministério Público e na magistratura a qualificação é aferida pelo concurso. Na advocacia é pelo Exame de Ordem.”, segundo defendia à época o então Presidente da OAB, Cezar Britto. Atualmente o Exame de Ordem Unificado é promovido pela OAB em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Com relação às provas, percebe-se preocupação constante da OAB e da FGV com a prática jurídica, mesmo nas questões objetivas. Tal atenção à prática parece decorrer da regra do artigo 11 do Provimento 114/2011 do Conselho Federal da OAB, que dispõe sobre o Exame de Ordem:

Art. 11. O Exame de Ordem, conforme estabelecido no edital do certame, será composto de 02 (duas) provas:

I - prova objetiva, sem consulta, de caráter eliminatório;

II - prova prático-profissional, permitida, exclusivamente, a consulta a legislação, súmulas, enunciados, orientações jurisprudenciais e precedentes normativos sem qualquer anotação ou comentário, na área de opção do examinando, composta de 02 (duas) partes distintas:

a) redação de peça profissional;

b) questões práticas, sob a forma de situações-problema.

§ 1º A prova objetiva conterá no máximo 80 (oitenta) questões de múltipla escolha, sendo exigido o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de acertos para habilitação à prova prático-profissional, vedado o aproveitamento do resultado nos exames seguintes.

§ 2º Será considerado aprovado o examinando que obtiver, na prova prático-profissional, nota igual ou superior a 06 (seis) inteiros, vedado o arredondamento.

(...)

§ 4º O conteúdo das provas do Exame de Ordem contemplará as disciplinas do Eixo de Formação Profissional, de Direitos Humanos, do Estatuto da Advocacia e da OAB e seu Regulamento Geral e do Código de Ética e Disciplina, podendo contemplar disciplinas do Eixo de Formação Fundamental.

§ 5º A prova objetiva conterá, no mínimo, 15% (quinze por cento) de questões versando sobre Estatuto da Advocacia e seu Regulamento Geral, Código de

Ética e Disciplina, Filosofia do Direito e Direitos Humanos. (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2011).

O Exame de Ordem cumpre bem duas funções básicas atualmente: aprovar quem está apto ao exercício da Advocacia e induzir melhorias na oferta de cursos jurídicos. Compete a cada instituição de ensino superior, ainda que não haja obrigação legal, observar detidamente o desempenho de seus egressos no Exame de Ordem e adaptar regularmente seu Projeto Pedagógico de Curso a partir dos resultados obtidos.

3.1. Relevância do Exame de Ordem no cenário brasileiro e a formação prática do Bacharel.

Para o Presidente da OAB à época da unificação do Exame de Ordem, Cezar Britto, o novo sistema viria cumprir alguns papéis de destaque: reduzir a mercantilização do ensino jurídico, facilitar o acesso das pessoas com deficiência às provas, unificar dados e resultados e influenciar a organização curricular dos cursos jurídicos. Neste sentido, notícia publicada no sítio eletrônico da OAB em 2009:

O Pleno do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil aprovou um novo provimento disciplinando o Exame de Ordem da OAB que torna o conteúdo e a aplicação da prova - indispensável para que o bacharel em Direito possa exercer a advocacia - definitivamente unificados em todo o País. Para o presidente nacional da OAB, Cezar Britto, "o Exame de Ordem unificado será o maior adversário da mercantilização do ensino jurídico". Outra inovação do provimento - que será publicado nos próximos dias - torna obrigatória a inclusão no conteúdo do Exame de questões sobre Direitos Humanos, Ética e Estatuto da Advocacia e da OAB.

Britto afirmou que uma novidade importante também, trazida pelo provimento, é a preocupação com a acessibilidade para portadores de deficiência. "Esta inovação tem relação direta com a necessidade de se adequar o Exame às pessoas com deficiência para que elas não sejam excluídas; a OAB terá que se adequar às pessoas que necessitam participar do Exame de Ordem e não estas à necessidade da OAB", observou. "A acessibilidade ao Exame de Ordem, assim, não é mais apenas uma palavra, passa a ser uma realidade".

Dentre as novas exigências está a obrigatoriedade de divulgação, no resultado final do Exame, do percentual de aprovação e da nota média de cada instituição. "São mais dois dados fundamentais a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino", comemorou Cezar Britto. Segundo ele, a decisão do Conselho instituiu uma nova filosofia para o Exame de Ordem. "Primeiro quando, definitivamente, o torna unificado, fazendo com que se tenha, a partir daí, um aferidor confiável da qualidade do ensino jurídico brasileiro", disse. "A unificação do Exame de Ordem permitirá ao MEC, às instituições do ensino do Direito e aos estudantes um acompanhamento mais eficaz da qualidade do saber jurídico oferecido no Brasil".

Ele destacou também a importância das inovações quanto ao conteúdo, sobretudo a compatibilização dos requisitos exigidos pela Comissão Nacional do Ensino Jurídico às provas do Exame de Ordem. "O Exame deixa de ser meramente dogmático e passa a ser elemento influenciador do conteúdo curricular de cada instituição de ensino de Direito brasileira; agora, se discutirá questões referentes a Direitos Humanos, Ética, Estatuto da OAB e outras fundamentais para a concretização do ensino comprometido com o ideal republicano".

O Exame de Ordem Unificado, nos moldes atuais, permite à OAB, às instituições de ensino, aos estudantes e à sociedade em geral uma boa percepção da qualidade da oferta de cursos jurídicos no Brasil. Regularmente a FGV e a OAB divulgam dados detalhados sobre o desempenho dos alunos e egressos de cada instituição de ensino jurídico do país em cada exame. Os dados são amplamente divulgados e estão acessíveis a todos os que pretendem analisar os resultados do Exame de Ordem. Ainda que se diga que o Exame de Ordem é apenas um de vários indicativos de qualidade de oferta, ainda que se argumente que o MEC não os considera para reconhecer ou renovar reconhecimento de um curso, ainda que se argumente que uma prova não mede exatamente o que se desenvolveu em cinco anos de curso, é inegável que uma análise temporal mais ampla revelará quem oferece qualidade e quem não consegue fazê-lo.

Cabe às instituições de ensino superior não só acompanhar os resultados dos Exames de Ordem, mas principalmente os conteúdos ali tratados, para que possam se adequar aos padrões, que são mínimos, para a melhor formação de seus estudantes. Desconhecer, ignorar, negligenciar o Exame de Ordem é irresponsabilidade institucional que deve ser coibida.

3.2. Dados estatísticos do Exame de Ordem em Minas Gerais.

Os índices de aprovação de candidatos nos Exames de Ordem pós-unificação são baixos, conforme é amplamente divulgado em todo o país. Dados da FGV e da OAB indicam que a aprovação média histórica fica em torno dos 30% depois da unificação do processo de ingresso na Advocacia. O presente artigo analisa os Exames de Ordem Unificados de I a XXV, o que corresponde ao período compreendido entre 2010 e 2018.⁵

Para fins do presente estudo houve um recorte na amostra referente aos índices de aprovação nos Exames de Ordem desde 2010. A análise se restringe, inicialmente, às instituições de ensino superior com oferta de curso jurídico em Minas Gerais, do 1º ao 25º Exame de Ordem Unificado. O melhor resultado médio das instituições de ensino mineiras aconteceu no XVII Exame, no 2º semestre de 2015, com 36,21% de aprovação. O pior resultado médio das instituições de ensino jurídico mineiras foi o do IX Exame, que teve início no 2º semestre de 2012 e término no 1º semestre de 2013, com 12,7% de aprovação. Eis os números:

Tabela 1 – Média de Aprovação Geral nos Exames de Ordem Unificados I a XXV. Minas Gerais. 2010 a 2018.
%

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
	17,90	13,30	18,70	27,63	31,40	17,00	20,20	12,70	31,90	17,30	16,10	19,80

XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV	XXV
27,13	30,78	26,70	36,21	28,87	14,87	25,56	28,79	25,48	19,61	25,85	24,62

Fonte: Projeto Pró-Ativa “O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro”, com base em informações divulgadas pela OAB e FGV.

Análise específica referente às universidades federais mineiras, que são em tese centros de excelência na formação jurídica, também revela um percentual de aprovação relativamente pequeno, considerado principalmente o investimento público envolvido. O percentual de aprovação dos

⁵ O presente artigo é resultado do Projeto Pró-Ativa “O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro”, desenvolvido e concluído em 2018, com financiamento (bolsa para discentes) da Universidade Federal de Ouro Preto, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a quem os autores agradecem.

estudantes de Direito de universidades federais mineiras é de 61,27% em média e com referência ao período pós-unificação. É claramente muito mais do que a média mineira, mas ainda assim é pouco. Vale dizer que em média as universidades federais com sede em Minas Gerais reprovam quase 40% dos seus estudantes. O melhor resultado médio das universidades federais mineiras aconteceu no XIII Exame, que teve início no 1º semestre de 2014, com 72,70% de aprovação. O pior resultado médio das universidades federais mineiras foi o do I Exame, realizado em 2010, com 16,56% de aprovação, percentual ínfimo de aprovados. Outro resultado ruim foi o do IX Exame de Ordem Unificado, que teve início no 2º semestre de 2012 e término no 1º semestre de 2013, com 50,01% de aprovados. Os números são os seguintes:

Tabela 2 - Média de Aprovação das instituições de ensino superior públicas federais. Exames de Ordem Unificados I a XXV. 2010 a 2018. Minas Gerais. %

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
16,56	60,12	51,92	63,09	68,95	71,72	56,56	60,27	50,01	71,36	68,01	58,93	72,70
XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV	XXV	
66,41	69,63	70,15	70,50	71,20	50,89	56,33	54,83	71,33	54,92	66,75	58,64	

Fonte: Projeto Pró-Ativa “O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro”, com base em informações divulgadas pela OAB e FGV.

Consideradas na amostra as instituições de ensino jurídico mineiras que oferecem curso de Mestrado em Direito os dados são também preocupantes. O suposto é que tais instituições conseguem reunir em seu Corpo Docente professores qualificados e que investem em pesquisa científica de ponta, o que deveria influenciar também a qualidade de sua Graduação em Direito. Ocorre que somadas as universidades federais mineiras com aquelas instituições privadas que oferecem curso de Mestrado em Direito o percentual de aprovação é de apenas 42% dos seus inscritos, em média, no período pós-unificação. O melhor resultado médio das instituições da amostra (públicas federais e privadas com Mestrado) aconteceu no XXII Exame, no 1º semestre de 2017, com 55,88% de aprovação. O pior resultado médio de tais instituições também foi no I Exame, com 12,21% de aprovação em 2010. Outro resultado ruim foi o do IX Exame, que teve

início no 2º semestre de 2012 e término no início de 2013, com apenas 29,7% de aprovação:

Tabela 3 – Média de Aprovação das instituições de ensino superior públicas federais e das instituições privadas com Pós-Graduação em sentido estrito. Exames de Ordem Unificados I a XXV. Minas Gerais. %

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
12,21	43,95	34,09	41,74	49,32	53,17	37,46	42,18	29,70	51,82	41,15	36,62	42,77

XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV	XXV
45,88	52,97	44,97	52,63	50,43	33,32	40,79	41,13	55,88	38,98	53,21	42,83

Fonte: Projeto Pró-Ativa “O Curso de Direito da UFOP nos Exames de Ordem: passado, presente, futuro”, com base em informações divulgadas pela OAB e FGV.

É muito investimento, público e privado, do Estado e dos alunos, para pouco resultado. Uma simples leitura das provas permite concluir que o problema não está nos Exames de Ordem, mas, sim, na formação precária que os estudantes recebem, no geral, das instituições de ensino que deveriam prepará-los para a Advocacia.

4. Considerações finais.

O problema da formação jurídica não é insuficiência normativa ou ausência de regulação. As regras, ainda que possam ser sempre atualizadas, são suficientes à mínima regulamentação da oferta, pública e privada, de cursos jurídicos no país. Falta fiscalização e punição exemplar às instituições de ensino que não entregam minimamente formação jurídica de qualidade, embora todas, em tese, se proponham a fazê-lo. A mudança nos resultados da graduação pode e deve passar pela melhora na formação prática dos estudantes, sendo Exame de Ordem um bom referencial para tanto.

Os resultados dos Exames da Ordem dos Advogados Brasil são o reflexo da formação dos bacharéis de Direito nas instituições nacionais, seja no âmbito público ou privado. Tendo em vista os pontos abordados anteriormente, é necessário investigar e compreender quais são as causas dos baixíssimos resultados obtidos pelos bacharéis. Há a necessidade de fiscalização efetiva por parte do MEC e da OAB, com averiguação constante do

cumprimento das regras que estabelecem os pilares centrais de formação do estudante de direito.

É imperioso que as instituições de ensino jurídico atualizem constantemente seu Projeto Pedagógico de Curso, para que o ensino acompanhe minimamente o desenvolvimento da sociedade. Tal atualização pode e deve ter como referência não só as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, também, os resultados dos Exames de Ordem.

A prática não deve ser algo distante da realidade do futuro profissional. Deve ser algo constante, dada a complexidade que seu ambiente de trabalho lhe exigirá, independentemente do exercício da Advocacia.

Outro ponto relevante a ser considerado é o Estágio, que deve ser o espaço sociojurídico privilegiado de complementação da aprendizagem do aluno, que deve desenvolver na prática o que aprendeu na teoria. O estágio em direito não pode ser mera exploração de força de trabalho barata. Deve ser ato formativo, supervisionado, condizente com o processo de construção do conhecimento acadêmico teórico.

O que se espera, enfim, é que os estudantes recebam das instituições de ensino aquilo que é sua obrigação elementar: formação profissional suficiente à atuação no mercado de trabalho com qualidade, autonomia, consciência, ética e respeito. Investir em formação prática de qualidade é um excelente caminho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação. Presencial e a distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 150/2013, processo n. 23001.000024/2013-87, aprovado em 05/06/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 3/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de julho de 2017, Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES/MEC 09/2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01/10/2004, Seção 1, p. 17-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES/MEC 05/2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18/12/2018, Edição 242, Seção 1, p. 122.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Provimento 114/2011 do Conselho Federal da OAB. Dispõe sobre o Exame de Ordem. Brasília, 2011.

**Experiência de formação diferenciada:
a contribuição das oficinas jurídicas e
das atividades integradas na formação do estudante
de direito do Centro Universitário Izabela Hendrix**

Maria Luisa Costa Magalhães ¹

Luciana Calado Pena ²

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem jurídico tem sido objeto de reflexão nos últimos anos. Atentos à necessidade de se repensar e de se modificar o ensino jurídico no Brasil, as universidades de todo país vêm promovendo discussões sobre a adoção de novas práticas pedagógicas que coloquem o discente no centro do processo de construção do conhecimento, privilegiando a autonomia, a reflexão e o pensamento crítico, bem como a reformulação do lugar e da função ocupada pelo docente nessa trajetória.

O presente trabalho científico visa contribuir para essa reflexão, apresentando as práticas realizadas pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, notadamente com relação às Atividades Integradas e à adoção das Oficinas Jurídicas.

¹ Doutora em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Docente do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

² Mestre em Direito pela FUMEC. Docente do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix

2. Considerações sobre o ensino jurídico e a adoção de novas práticas pedagógicas

O curso de Direito do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, desde 2011, vem passando por um constante processo de revisão e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. O Projeto de revitalização foi construído coletivamente, considerando os princípios de aprendizagem estabelecidos na DCN do Curso de Direito³ e que posiciona o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador e mediador desse processo.

Em linhas gerais, o atual projeto pedagógico busca a formação integral e adequada do estudante, articulando ensino, pesquisa, extensão e internacionalização, da seguinte forma:

- I – Utilização de metodologias que privilegiam a participação ativa do aluno, na construção do seu próprio conhecimento;
- II – Inclusão de dimensões éticas e humanísticas, que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de atitudes e valores orientados para a cidadania;
- III – Inserção das Oficinas Jurídicas - disciplinas que propiciam a articulação da teoria com a prática, promovendo a aproximação do aluno com o mercado de trabalho e com as demandas sociais, desde o início de sua formação, avizinhandoo dos problemas reais de sua comunidade.

O entrelaçamento dessas três dimensões objetiva a formação de profissionais generalistas sensíveis às demandas sociais e cuja competência ultrapasse o âmbito de suas especialidades. Mais que operadores do Direito, busca-se por meio dessas novas práticas a formação de profissionais que sejam capazes de atuar, também, como incentivadores do debate democrático e como mediadores, nas questões suscitadas pela diversidade cultural, com vista à proteção e a melhoria da qualidade de vida, em todas as suas manifestações:

³ Resolução n.º 09/04 do CNE

O Direito deve ser visto como difuso nas diversas interações discursivas dos cidadãos, em sua vida social. Não pode ser tomado como privilégio dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de bacharelado em Direito, nem tampouco restringir-se ao ambiente dos tribunais. O Direito é feito desde os atos mais corriqueiros (v.g. consumo de gêneros alimentícios) até atos de extremo impacto social e/ou global (v.g. greve por melhores salários, protestos ambientalistas). O processo educacional jurídico deve, assim, envolver todos os sujeitos capazes de ação. (STANCIOLI; CARVALHO, 2008, 105)

A razão para se repensar o ensino jurídico parte da constatação de que o conhecimento é melhor assimilado quando ensinado, praticado e avaliado por meio da participação ativa e do protagonismo do aluno. O ensino jurídico formalista, pautado apenas em uma perspectiva legalista do Direito e centrado no docente, dificilmente conseguirá formar operadores comprometidos com os saberes adquiridos. É necessário compreender que o ensino do direito hoje deve permitir a construção de uma postura reflexiva e de crítica, que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Como bem afirmou Gustin:

Há bem pouco tempo, em torno de duas décadas ou mais, havia uma concepção tradicional de ciência, nas Faculdades de Direito, que se estruturava a partir da valorização excessiva de critérios lógico-formais e unidisciplinares e que, inevitavelmente, fragmentava o campo científico e atribuía maior valor à produção do conhecimento especializado, estanque e autossuficiente. (GUSTIN, 2010, p.43)

A propalada crise do ensino jurídico apontava para a necessidade de se estabelecer uma nova estratégia, impondo nova forma de ensino. Era necessário promover alterações que privilegiassem a aproximação da academia com a sociedade, estabelecendo uma matriz orientada por competências, promovendo a integração precoce da teoria com a prática, possibilitando que o discente adquirisse, desde o início do curso, habilidades que serão necessárias para sua futura prática profissional, sem se perder a dimensão humanística do curso.

No caso do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, com a curricularização da pesquisa e da extensão, a internacionalização de disciplinas e a integração da teoria com a prática, na abordagem educacional, propôs-se alterar profundamente o processo tradicional de aquisição do saber jurídico baseado em memorização, transferência unidirecional e fragmentada de informações.

A interdisciplinaridade de conteúdos também alcançou posição de relevo, pois para a formação de um saber crítico-reflexivo era necessário integrar efetivamente as diversas disciplinas ministradas, no momento de enfrentar os temas de estudo propostos.

Esse conjunto de medidas foi pensado para que o estudante iniciasse a construção ativa seus saberes, estimulando-o a articular seus conhecimentos prévios e os recém-adquiridos, na resolução de problemas, situações e projetos de pesquisa e extensão propostos para estudo. O objetivo inicial foi permitir que o discente desenvolvesse o raciocínio crítico e suas habilidades de comunicação na solução de problemas reais e simulados, nacionais e internacionais, colocando em prática as habilidades desenvolvidas no Ensino Superior e despertando a consciência para a necessidade de aprendizado constante, ao longo da vida.

Com a utilização das metodologias propostas, pretendia-se desenvolver, ainda, no estudante, a habilidade de trabalhar em grupo, estimulando o estudo individual, especialmente do conteúdo do seu interesse, em seu próprio ritmo. O estudante, assim, deixa de ser mero receptor de informações para tornar-se responsável pela construção do seu conhecimento. O docente, por sua vez, muda de papel, ao ser facilitador do trabalho dos alunos, guiando-os nessa construção.

3. O papel das metodologias ativas

Nesse contexto, o processo ensino-aprendizagem proposto privilegiou as metodologias ativas, nas quais a participação e o protagonismo dos alunos foram elementos fundamentais. Para tanto, foi dada prioridade ao

estudo e à discussão em pares ou em pequenos grupos, com o uso da sala invertida.

A abordagem de temas atuais, a problematização, a discussão e a análise das questões fundamentais ao conhecimento jurídico e a utilização de ferramentas como o método socrático, o *case*, o júri simulado, o *role play*, o Aprendizado Baseado em Problemas (do inglês “*Problem-Based Learning – PBL*”), entre outras metodologias, utilizadas sempre em grau crescente de complexidade, foram a base para a construção do modelo de ensino sistematizado para o curso de graduação em Direito.

O fundamento para a mudança promovida está no fato de que a diretriz pedagógica deve enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, para além da simples retenção dos conteúdos significantes.

As atividades acadêmicas foram realizadas, em conjunto, por docentes, discentes, fazendo com que sua aplicabilidade seja imediata, o que torna o aprendizado extremamente dinâmico.

Especialmente as disciplinas Oficinas Jurídicas e a Atividade Integrada foram pensadas de modo a munir o estudante dos conhecimentos teóricos essenciais, preparando-o para atuar como sujeito ativo, dinâmico, reflexivo, criativo e solidário. Por esse motivo, os objetivos da aprendizagem nas referidas atividades não consistiram na elementar memorização de informações, nem na execução mecânica de comportamentos preestabelecidos.

Todas as mudanças curriculares propostas e todas as ações visaram à criação de condições para que o discente pudesse construir ativamente o seu conhecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem foi entendida como um processo de compreensão ativa que ocorreu a partir de práticas pensadas e construídas com o próprio sujeito e das sucessivas mudanças provocadas pela assimilação gradativa de informações. Os objetivos de cada atividade educativa visaram, assim, refletir essa postura ativa e analítica do aprendiz, em seu processo de construção do conhecimento.

Observou-se que as experiências denominadas, na literatura, como complementares, eletivas, extramuros, extracurriculares e não obrigatórias têm composto, satisfatoriamente, a trajetória acadêmica dos estudantes, na construção das habilidades e das competências estabelecidas na DCN específica e nas demais legislações pertinentes à graduação em Direito. Isso explica a orientação e experiência atual.

É certo que o espírito científico, aliado ao protagonismo e à autonomia do aluno, demonstra a adequação da metodologia à concepção do curso de Direito. A adoção das Oficinas Jurídicas e das Atividades Integradas representam oportunidade de formação interprofissional e interdisciplinar, o que se requer de um profissional para os tempos atuais:

Que a aprendizagem seja inovadora não é só questão de conteúdos, de dados assimilados e relacionados, mas sim, fundamentalmente, de sentido crítico e de atitude. Em relação a esta última, é necessário vencer uma resistência posta pelo meio. Este tende a fomentar a competitividade, o individualismo, e não solidariedade. Muitas pessoas protegem o saber como se alguém fosse arrebatá-lhes a comida: procuram não compartilhar sua informação, simulam possuir o que não têm, ocultam seus resultados, apresentam como próprios os alheios... isto é incompatível com a atividade intelectual em si mesma, aquela em que cada sujeito é altamente interdependente dos demais, mas está induzido por um modo competitivo de reprodução social com que tenha deparado no mundo realmente lhe entusiasmo (e neste caso, já deveria ter abandonado esta leitura), o mais sensato é abandonar toda pretensão de competitividade na aprendizagem (inclusive a competição com você mesmo, que obscurece a sensibilidade intelectual) e substituí-la pela colaboração. (CAPELLA, 2011, 43-44)

Passa-se, assim, ao relato das principais iniciativas implementadas no curso: as Atividades Integradas e a adoção das Oficinas Jurídicas.

4. Relato das atividades integradas do curso de direito

A primeira tentativa de se desenvolver uma atividade interdisciplinar de maneira sistematizada no curso de direito ocorreu no segundo semestre

de 2011. A iniciativa foi desenvolvida pelos docentes das disciplinas de Deontologia Jurídica e Estatuto da Ordem e Prática Administrativo/Constitucional.

Naquele ano, observou-se que os alunos apresentavam dificuldade para o desenvolvimento do Projeto e do Trabalho de Conclusão de Curso e que tais dificuldades perpassavam tanto a inabilidade para a pesquisa, quanto o desconhecimento das normas gerais que regulam a escrita dos trabalhos científicos. O projeto visava, então, proporcionar ao discente a possibilidade de interação com os trabalhos acadêmicos desde o início do curso, propiciando o necessário desenvolvimento do saber para a produção de textos científicos, a partir da prática frequente da escrita, da defesa de ideias, do desenvolvimento da capacidade de análise, de síntese e de argumentação. O produto final da atividade foi um debate organizado pelos alunos sobre a constitucionalidade da obrigatoriedade do Exame de Ordem.

Já no ano seguinte, no primeiro semestre de 2012, a Atividade Integrada foi incorporada ao projeto pedagógico do curso como modalidade de iniciação científica, mediante aprovação do colegiado e Regulamento Próprio.

Foi, assim, constituída como atividade obrigatória, realizada pelos alunos regularmente matriculados, do primeiro ao oitavo períodos do curso de Direito e tinha por objetivo fomentar a produção acadêmica, desenvolver o espírito crítico e a postura reflexiva dos estudantes, no desenvolvimento de sua formação jurídica e humanista, levando-os a estabelecer uma comunicação entre as diversas disciplinas da matriz curricular.

Em linhas gerais, a Atividade Integrada objetivou a escrita de trabalhos científicos. Para os alunos do primeiro período era exigida a leitura, debate e produção de resenha de obra literária pré-definida pelo colegiado do curso e, para os alunos matriculados no segundo ao oitavo períodos foi definido como produto final da atividade uma revisão bibliográfica do tema escolhido ou a produção de artigo científico.

A atividade, frequentemente, realizava-se em grupos encaminhados a um professor orientador que houvesse aderido à Atividade Integrada, de acordo com o número de alunos matriculados e a disponibilidade dos professores participantes de cada período. Os trabalhos escritos (artigo científico, revisão bibliográfica ou resenha) poderiam ser realizados em duplas, livremente formadas pelos alunos ou indicadas pelo professor orientador.

Cada grupo de estudantes vinculava-se a um professor orientador, a quem competia avaliar os trabalhos escritos e a atividade teórico-prática, podendo requerer a participação dos demais professores nas questões interdisciplinares que se faziam necessárias. Os professores poderiam, a seu critério, indicar uma atividade teórico-prática a ser desenvolvida antes da entrega do trabalho escrito, a fim de fomentar a discussão do tema, tais como: a simulação de audiências; a simulação de júris; a apresentação de vídeos ou filmes para discussão; a organização de debates; de seminários; dentre outros.

Após a avaliação, os trabalhos acadêmicos que se destacavam eram selecionados para apresentação nos eventos institucionais e publicação na Revista Jurídica.

Do ano de 2012 até 2016 vários foram os critérios utilizados para a seleção dos temas objeto da pesquisa e vários os desafios enfrentados para a consecução da atividade.

No primeiro período de 2012, o objeto central da pesquisa desenvolvida, bem como do Seminário ocorrido no Centro Universitário, foi o Direito de Família. Aborto de feto Anencéfalo, Violência Doméstica e a Lei Maria da Penha, Pluriparentalidade, Lei da Palmada e o combate à Homofobia foram alguns dos temas trabalhados por alunos, professores e palestrantes.

Já no segundo semestre de 2012, o eixo central foram os direitos sociais e políticos insculpidos na Constituição de 1988. Os temas específicos foram: “A origem e a importância dos Direitos Políticos e Sociais; A liberdade de expressão como fundamento do Direito de Manifestação; Direitos

Políticos na perspectiva Constitucional Democrática; Reforma Trabalhista e Direitos Sociais; Sistema Representativo e Participação Popular; Direitos das minorias na perspectiva do Estado Democrático de Direito; A necessidade de Reforma Política como meio garantidor de uma Democracia participativa efetiva; Participação popular no Processo Legislativo enquanto manifestação de cidadania”.

A partir de 2013, até o primeiro semestre de 2016, os temas eram construídos a partir da escolha de uma obra literária de referência e um filme, embora o produto final fosse sempre um artigo científico, uma revisão bibliográfica ou uma resenha.

Foi somente a partir do segundo semestre de 2016 que a atividade passa a assumir um novo formato, rompendo com a tradicional tarefa de produção científico-literária.

Mais alinhada à proposta de dinamização do curso e de valorização da autonomia acadêmica e do novo papel do professor na construção do conhecimento, a Atividade Integrada se abre para a produção de novos formatos, convidando o aluno a trabalhar outras linguagens, tais como a produção de banners, instalações e vídeos.

A adesão por parte da comunidade acadêmica do Centro Universitário foi fundamental para o sucesso dessa empreitada e está provocando reflexos diretos nos processos de criação e de transmissão dos saberes e nas estratégias de ensino e de aprendizagem.

A título de exemplo, como produto final da leitura do livro “A inclusão do outro”, de Jurgen Habermas, foi proposto como parte das Atividades Integradas do curso de Direito, um novo olhar sobre as questões relacionadas à desigualdade, à diferença, aos privilégios e à necessidade de “inclusão do outro”. O jogo intitulado “Inclusão é gesto” teve por objetivo representar a desigualdade e os privilégios sociais de uma maneira inovadora, por meio da interação dos participantes às perguntas que foram formuladas pelos alunos e da percepção de que nem todos se encontravam no mesmo ponto de partida e de chegada.

O jogo “Inclusão é gesto” pretendeu, assim, provocar uma reflexão sobre igualdade, diferença, privilégio e inclusão. O potencial transformador da empatia desatada a partir daí foi um dos objetivos do jogo. Ao final, os diferentes contextos sociais dos participantes foram revelados, lembrando que se existe desigualdade, é necessária a inclusão do outro e que o Direito se apresenta como um protagonista nos processos de reconhecimento e garantia de direitos.

Do mesmo modo, do filme “O experimento de aprisionamento de Stanford (2016)” e da adoção do tema da “Pós-verdade: ética, poder e política” a Atividade Integrada contou com a produção de uma instalação, elaborada pelos alunos do quinto e do sexto períodos do curso de Direito.

Nesse contexto, na esteira do que afirma a Declaração Mundial sobre a Educação do Século XX, a Atividade Integrada conseguiu ampliar os espaços de discussão promovendo atividades mais dinâmicas e convidativas ao aprendizado, ultrapassar os limites da prática tradicional, atendendo às demandas oriundas da contemporaneidade, estimular o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, ao associar o conhecimento produzido a partir de conceitos comuns das disciplinas e de outras ciências ligadas ao Direito, buscam-se alternativas de interação e integração entre as diversas experiências acadêmicas de forma que as mesmas estejam plenamente harmonizadas com a prática profissional.

Trata-se do “aprender a conhecer”; do “aprender a fazer”; do “aprender a conviver com o outro” e, finalmente, do “aprender a ser”.

5. A adoção das oficinas jurídicas no contexto do curso de direito

As Oficinas Jurídicas foram introduzidas na matriz curricular no primeiro semestre de 2017. Embora sejam disciplinas formais, pois fazem parte da grade curricular do curso, trazem certa flexibilidade, pois possibilitam conteúdos variáveis. Essa flexibilidade possibilita aos docentes, ao mesmo tempo, a oferta de disciplinas pontuais, que permitem a reflexão

de temas atuais e complexos, sem prejuízo de uma sólida formação, adensando seu conhecimento.

A metodologia utilizada nas disciplinas é a metodologia ativa, com o largo emprego de técnicas e de exercícios práticos e de métodos de simulação de situações concretas em sala de aula. Com isso, enfocam-se as mais diversas possibilidades de trabalhar com o Direito, exercendo-o de fato, desde o Primeiro período.

Modificação profunda, a inserção dessas disciplinas práticas proporciona mobilidade de conteúdo, estruturando um sistema de aprendizado que valoriza a prática do Direito com uma reflexão crítica provocada por disciplinas que estimulam a investigação intelectual de cunho zetético.

Além de conciliar os aspectos teórico e prático na formação jurídica, foram incorporados temas que levam em consideração as mudanças da sociedade, contemplando questões do mundo moderno, como processo eletrônico, debates sobre identidade de gênero, sexualidade, feminismo e machismo, discussão sobre espaço urbano e espaço rural, Decolonialidade, BREXIT, questões notariais e registrais e internacionalização da profissão, tráfico de pessoas, dentre outras.

Ao incentivar o pensar e o fazer constantes, prioriza-se o maior envolvimento dos alunos com conteúdos formais e, também, com conteúdos interdisciplinares, promovendo um ensino híbrido e envolvente. As salas de aulas invertidas, com o redesenho do espaço físico, possibilitam uma metodologia muito eficaz, baseada em desafios, com aprendizagem participativa, sob a supervisão do docente. O reflexo dessa nova concepção é a otimização do aprendizado.

O “aprender fazendo” aliado à prática efetiva, bem como o estímulo ao envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, desde o início do curso, promovem a inserção do aluno/futuro profissional em um ambiente de atuação permanente, motivando sua interferência no mundo em que vive como observador e protagonista. O pensar-fazer-analisar-refazer o Direito se estabelece como um círculo virtuoso, constante e dinâmico, dominado pelo discente e renovado a cada período.

Certo é que o caráter prático e dinâmico dessas ações pretende revolucionar o sistema educativo atual, que sustenta e evidencia o universo tecnicista dos cursos de Direito.

Oportuno registrar que a liberdade para a oferta dos temas das Oficinas Jurídicas e das Atividades Integradas mantêm-se vinculada às linhas e aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos docentes.

Por fim, considera-se que a adoção de disciplina flexível e compatível com a dinâmica dos tempos atuais na Matriz Curricular, como é o caso da “Oficina Jurídica”, voltada para o futuro, sem abandonar o que de relevante e permanente o passado nos legou, permite que os nossos discentes estejam preparados para lidar com a dinâmica social e com a complexidade crescente dos problemas típicos das sociedades globalizadas.

6. Conclusão

A mudança na dinâmica dos negócios, a circulação das pessoas e do capital, a modernização dos meios de produção e o aumento das crises requerem habilidade criativa associada à dinâmica reflexiva e crítica.

É preciso repensar as práticas pedagógicas, bem como a estrutura curricular do curso do Direito para atender a esses novos desafios.

A busca por fomentar o espírito empreendedor e capaz de reconhecer as demandas de grupos de pressão e de minorias, o saber acerca das questões de soberania e as relacionadas com a economia de mercado; o pensamento crítico voltado para uma atuação diferenciada, a competência para lidar com as mudanças sócio-político-econômicas, bem como o compromisso pela permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensáveis à adequada compreensão interdisciplinar e transdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais deve ser sempre a motivação que nos inspira a fazer e a pensar o novo.

Assim, por meio da adoção da harmonização de disciplinas obrigatórias com as Oficinas Jurídicas e as Atividades Integradas foi possível investigar fenômenos sociais e jurídicos, capacitando os alunos para bem

atender as demandas de uma sociedade em contínua transformação. Foi-se da estrutura à função, na construção do saber.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. ver.ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

CAPELLA, Juan-Ramón. Tradução de: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **A aprendizagem da aprendizagem. Uma introdução ao estudo do direito**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza. **Uma pedagogia da emancipação**. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coordenadoras). *Pedagogia da emancipação. Desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no Século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

LIMA, Leonardo Tibo Barbosa (Organizador). **Temas relevantes do Ensino Jurídico**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

STANCIOLI, Brunello; CARVALHO, Nara Pereira. **O ensino do Direito como base da autonomia da pessoa humana e sua legitimação ética**. In: *Cidadania e inclusão social. Estudos em homenagem à professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin*. PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca (organizadores). Belo Horizonte: Fórum, 2008.

Oficinas de prática jurídica: tendências para o ensino jurídico

*Luciana Fernandes Berlini*¹

1. Introdução

A necessária aproximação entre a práxis e o ensino jurídico é hoje uma tendência que precisa ser consolidada. Muito embora essa necessidade seja uma preocupação antiga, o que se observa é que a realidade que se tem no Ensino Jurídico atual ainda não conseguiu de forma efetiva alcançar esse objetivo.

Daí se revela a importância dessa obra que propõe a necessária revisão dos paradigmas do Ensino Jurídico e, dentro dessa perspectiva, o presente capítulo tem por escopo analisar o ensino da prática jurídica.

Para tanto, será apresentada a experiência com o ensino da prática jurídica desenvolvida pela Oficina de Direito das Famílias no contexto da Universidade Federal de Lavras.

Assim, será possível, atendendo ao objetivo geral deste livro, propiciar a revisitação de uma experiência prática de ensino jurídico, para que o leitor alcance, de forma crítica, o panorama do ensino da prática jurídica realizado através da metodologia das oficinas jurídicas no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Pós-doutora em Direito das Relações Sociais pela UFPR. Doutora e Mestre em Direito Privado pela PUC/Minas. Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras. Autora de livros e artigos jurídicos. Advogada.

2. A necessária implementação da prática jurídica nos cursos jurídicos

É preciso contribuir para uma melhor formação do discente, de tal maneira que seja possível suprir déficits de conhecimento, aprofundar conteúdos, desenvolver competências, habilidades e atividades, especialmente para que o aluno esteja apto a ingressar no mercado de trabalho. Essa é uma preocupação real e ainda atual.

No início da década de 1990, as estatísticas davam conta de que havia 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado (MELO FILHO, 1993, p. 9).

Além disso, o que se observa, diante da fragilidade de um sistema de ensino que não fomenta a prática jurídica, é que a deficiência nesta formação compromete não apenas sua atuação profissional futura, mas o próprio desempenho acadêmico. Quem faz a opção pelo curso de Direito geralmente o faz imbuído pelo espírito de transformar o mundo, com a possibilidade de fazer justiça (embora utópica) e de modificar a realidade na qual está inserido.

No entanto, se o curso de Direito não promove de forma adequada a aproximação entre teoria e prática o processo de desmotivação do aluno torna-se mais provável, em um contexto em que a universidade parece não o preparar para realidade e, mais do que isso, a universidade sequer se parece com a realidade.

Nesse sentido, é fundamental que o conhecimento seja relacionado a aspectos relevantes na estrutura cognitiva dos discentes em contraposição à “memorização automatizada de definições e de conceitos ou proposições sem a compreensão do significado das palavras na definição.” (AUSUBEL, 1980, p. 65).

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandarizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce. (AGUIAR, 2004, p. 186)

Como se nota, este modelo afastado da realidade está superado, devendo ser substituído por uma formação conectada com a prática, baseada em aspectos dinâmicos e sociais. Nos ensinamentos de Paulo Freire, em referência ao processo de aprendizado, “não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1996, p. 45). Por esta razão,

A estruturação pedagógica atrasada, as aulas ministradas em salas lotadas, a pouca exigência acadêmica condenam esses cursos ao papel de formadores de despachantes, que operam perifericamente com as normas, usando seu fraco bom senso, já que não tratam os comandos normativos com um mínimo de rigor. Essa fragilidade dos cursos faz com que seus professores só trabalhem com textos, no máximo referidos às vivências pessoais dos docentes, tudo isso iluminado pelas poucas velas de doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados (AGUIAR, 2004, p.185).

E, assim, urge procurar alternativas, novas metodologias, técnicas e recursos a fim de fomentar a autonomia do discente, aguçando seu interesse pelo conhecimento e sua consequente apreensão, das mais diversas

formas, pela teoria e pela práxis, devidamente conectadas ao contexto jurídico.

Esse cenário, inclusive, é o que consta como diretriz na Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

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

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (RESOLUÇÃO CNE/CES 09/2004).

A partir desses três eixos, devidamente conectados é que se espera a formação integral dos acadêmicos. Exatamente por isso, defende-se uma metodologia de ensino que propicie aos discentes a oportunidade de aproximar-se da realidade, solucionar problemas e, com isso, apreender o conteúdo e também desenvolver sua capacidade de transformar a realidade.

Como adverte Pozo (1998, p.16), “A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa e um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento.”

Essa noção aplicada ao Curso de Direito é ainda mais pertinente, haja vista que a resolução de problemas é uma competência necessária ao profissional da área. Aliás, o discente não deve ser conduzido a simplesmente aprender o conteúdo jurídico apresentado em sala de aula, mas também ensinando a aplicar a teoria, a raciocinar juridicamente e solucionar problemas.

O ensino não se qualifica em si e por si mesmo, mas em relação a uma sociedade mais ampla com determinados valores, padrões de comportamento, modelos de referências e expectativas. O conhecimento dessa realidade abrangente poderá fornecer parâmetros para a medição da qualidade que se deseja implementar.” (MACIEL, 1995, p. 92).

Assim, cumpre ao discente aplicar o conhecimento jurídico, como vertente de sua formação integral, para que se capacite como cidadão crítico, consciente de sua importância social e política.

Como adverte Fachin, “no horizonte a vencer, o que se diz é tão relevante quanto como se diz. Daí, a perspectiva inadiável de revirar a práxis didática. Sair da clausura dos saberes postos à reprodução e ir além das restrições que o molde deforma.” (FACHIN, 2000, p. 6).

Desse modo será possível desenvolver as potencialidades, habilidades e competências do aluno, já que a formação prática, em matéria jurídica, permitirá que o profissional da área atue com excelência em qualquer seara do Direito que escolher, seja no setor público, seja como advogado, professor ou qualquer atuação que pretenda.

Compete, portanto, a cada instituição, adotar as melhores estratégias para conjugar o processo de transmissão do conhecimento aliado à realidade na qual os acadêmicos estão inseridos, contextualizando teoria e prática.

Porque, dessa forma, o aluno terá desenvolvido sua postura profissional, incrementado sua aprendizagem autônoma, compreendido a importância de estar sempre atualizado e saberá solucionar os problemas que surgirem.

Disso resulta a importância de se estimular a conexão entre teoria e prática, aproximando o aluno da realidade a ser enfrentada, de tal modo que ele possa desenvolver o raciocínio necessário à solução de problemas e às exigências do mercado, o que pode ser feito a partir das oficinas de prática jurídica, como será demonstrado a seguir.

3. Oficinas de prática jurídica: teoria x realidade

A aprendizagem é um fenômeno eminentemente social, que deve considerar o aluno como sujeito de seu processo educativo. Nesse processo, o ensino jurídico deve propiciar a construção e a reconstrução do conhecimento, aliando teoria e prática.

Dentre muitas definições que se apresentam, pode-se afirmar, muito singelamente, que teoria é o conjunto de princípios, de regras, de leis científicas, de conceitos que descrevem e explicam um certo conjunto de fatos, que fundamentam uma atividade, uma arte, e que lhe determinam a prática. Por outro lado, prática diz respeito à ação, à aplicação de regras ou princípios de uma ciência ou de uma arte. Praticar é realizar, aplicar regras teóricas, exercitar. Os significados das palavras teoria e prática demonstram que uma não sobrevive sem a outra. De nada adiantará a um aluno conhecer profundamente a teoria se não souber aplicá-la. Do mesmo modo, será inútil ter ciência dos procedimentos práticos para a realização de algo se não se tem domínio sobre este algo. (ALMEIDA JÚNIOR, 2014).

Nessa medida, a competência jurídico-profissional em formação deve ser elaborada de forma dinâmica, o que significa dizer que a sua construção demanda a adoção de um método de ensino que envolva a habilidade prática, como pretendem as oficinas de prática jurídica.

Com isso, a grade curricular, cuidadosamente elaborada, deve privilegiar metodologias ativas, engajadas com os objetivos e os conteúdos de

ensino e que considerem a experiência concreta do aluno como ponto de partida.

O que se pretende é que as Oficinas de Prática Jurídica possam atender o eixo de formação prática previsto na resolução do Conselho Nacional de Educação, para que ocorra a “integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares” (RESOLUÇÃO CNE/CES 09/2004).

Nesse aspecto, torna-se imprescindível a promoção de ações pedagógicas direcionadas, que sejam capazes de articular o conhecimento com a sua adequação à realidade, sem perder de vista a responsabilidade ética, a solidariedade e a empatia de forma contextualizada.

Assim, as Oficinas de Prática Jurídica são ofertadas para habilitar o estudante para o mercado de trabalho, fomentando seu engajamento social, sua expressão oral, seu raciocínio lógico, bem como incrementando a capacidade de escrever, pesquisar, manejar a legislação, solucionar conflitos e orientar clientes, em consonância com as diretrizes do MEC.²

Trata-se de uma metodologia capaz de promover a prática através do conhecimento científico, haja vista que o Direito é uma ciência que depende da compreensão da complexidade dos fenômenos da realidade, o que demanda uma capacidade de investigação e análise.

Para tanto, a metodologia utilizada combina prática e teoria, permitindo a integração da formação humanística com a formação técnica, em uma abordagem sempre atual e dinâmica, com a contextualização dos saberes.

² Como estabelece o artigo 4º, o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (RESOLUÇÃO CNE/CES 09/2004).

Dessa forma o discente estará apto a compreender a complexidade do fenômeno jurídico e das transformações sociais, através da aplicação dos conceitos e fundamentos jurídicos apreendidos nas disciplinas teóricas às situações práticas. Bem como desenvolver o senso-ético profissional, postura crítica e ao mesmo tempo sensível às nuances da realidade na qual se pretende interferir.

A importância de se conjugar teoria e práxis, objeto das oficinas, não se esgota nesse aprimoramento e aplicação da teoria.

Para ilustrar as inúmeras possibilidades trazidas pelas Oficinas de Prática Jurídica será apresentada a experiência realizada na Universidade Federal de Lavras, mais especificamente será relatada a vivência da Oficina de Direito das Famílias, já que não seria possível explicitar e adentrar de forma aprofundada na dinâmica de cada oficina, porque é pensada e estruturada por cada professor, de acordo com a temática e com a demanda da turma, dentro dos limites e parâmetros da autonomia e experiência de cada docente e dos parâmetros estabelecidos pelo Projeto Pedagógico do Curso de Direito.

3.1 A Experiência da Oficina de Direito das Famílias na Universidade Federal de Lavras

A Oficina de Direito das Famílias teve início em 2015, juntamente com as demais oficinas do curso de Direito da UFLA.

As oficinas foram pensadas e idealizadas pela coordenação do curso, que à época estava sob a responsabilidade do professor Pedro Ivo Diniz, com a colaboração dos demais docentes.

De acordo com o que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFLA,

Nas Oficinas de Prática Jurídica, o estudante experimentará atividades típicas de variadas profissões jurídicas para além da advocacia contenciosa. Espera-se que o estudante realize tarefas relacionadas ao cotidiano de advogados públicos, magistrados, promotores de justiça, defensores públicos, delegados de

polícia, assessores jurídicos e outros. A partir da identificação de problema concreto diante de um conjunto de fatos, passando pela avaliação das possibilidades de ação, concluindo com a escolha e adoção de alternativa de solução, o estudante produzirá, sob orientação de professor, pareceres jurídicos, planos de políticas públicas, projetos de lei, instrumentos contratuais, peças e expedientes processuais judiciais e administrativos, relatórios de intervenção, júri simulado, inquérito policial simulado, inquérito civil simulado, entre outros. Havendo demanda, as atividades das oficinas de prática jurídica poderão ser realizadas a partir da representação de causas e de clientes, permitindo que o estudante apoie organizações da sociedade civil ou entidades governamentais. Desse modo, o estudante poderá, em alguma medida, lidar com a complexidade que envolve as demandas da contemporaneidade, nas variadas áreas do fenômeno jurídico, além de refletir sobre a prática profissional. Convém destacar que as Oficinas de Prática Jurídica estão sistematizadas em múltiplos módulos, ofertados semestralmente, de maneira alternada, contemplando as diversas áreas do conhecimento jurídico. Em atenção ao caráter flexível da estrutura curricular, caberá ao estudante determinar, com ampla liberdade e responsabilidade, 4 módulos de oficinas de prática jurídica a serem integrados, levando em conta os seus interesses e suas vocações (UFLA, 2018).

Dentro dessa perspectiva, a Oficina de Direito das Famílias objetiva propiciar uma visão integrada dos aspectos jurídicos dentro da complexidade do núcleo familiar.

O recorte metodológico da Oficina de Direito das Famílias consiste na aplicação da teoria apreendida nas disciplinas dogmáticas à realidade do município de Lavras, especialmente nos litígios envolvendo entidades familiares que chegaram ao Poder Judiciário.

Para tanto, estabeleceu-se parceria com o Ministério Público de Minas Gerais e com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais da Comarca de Lavras. Tal parceria viabilizou o acesso aos processos de Direito das Famílias que tramitam na comarca, com a devida ocultação dos nomes das partes e envolvidos, de forma a não comprometer o segredo de justiça.

A prática experimentada pelo aluno, viabilizada por tais parcerias, reforça sua formação básica e também incrementa seu aprendizado, já que contextualiza seu conhecimento.

A Oficina de Prática Jurídica constitui, assim, um espaço de vivência da realidade jurídica, com a análise de casos, exercícios e dinâmicas desenvolvidas, que dialoga com o Observatório das Famílias (Núcleo Integrado de Estudos, Pesquisa e Extensão em Direito das Famílias também desenvolvido na Universidade Federal de Lavras)

A partir dos casos coletados os alunos analisam os casos, discutem as possíveis soluções, elaboram pareceres, contratos e peças processuais pertinentes, conjugando sempre teoria e prática.

Em cada encontro semanal, que tem a duração de 2 (duas) horas, os casos concretos são debatidos pela turma, composta por no máximo 20 (vinte) alunos, que já tenham cursado a disciplina de Direito das Famílias. O número reduzido de alunos facilita a dinâmica. Com os debates retoma-se o conhecimento teórico para fins de contraposição. Após a análise, pesquisa jurisprudencial é realizada para se verificar se situações semelhantes estão sendo decididas de forma semelhante em todo Brasil.

Assim, a partir da verificação dos conflitos familiares que chegam ao Judiciário no Município de Lavras, foi possível fazer um mapeamento das principais demandas e verificar como os casos vêm sendo solucionados. Com isso, tem-se a dimensão da situação local e é possível estabelecer as melhores práticas de tutela das relações familiares, especialmente na promoção e articulação dos direitos correlatos, de forma comparada com as demais localidades.

Para se ter uma ideia, uma das atividades realizadas pela Oficina de Direito das Famílias, promoveu um levantamento sobre o entendimento de cada um dos 26 (vinte e seis) tribunais estaduais, mais o Tribunal de Justiça do Distrito Federal, para se comparar como estavam sendo julgados os casos de negatória de maternidade no Brasil.

Essa dinâmica possibilitou conhecer e contrapor a realidade, de tal modo que a partir da reflexão que o caso concreto traz sobre ela é possível esboçar ações para a transformação da realidade pretendida.

A Oficina de Direito das Famílias pretende alcançar, dessa forma, o aprofundamento do conhecimento teórico relativo aos institutos de Direito

das Famílias, correlacionando normas, princípios, doutrina e jurisprudência, com a análise de casos concretos coletados de situações reais, especialmente as que chegaram ao judiciário de Lavras.

O discente, desse modo, apropria-se das técnicas que precisará para atuar como profissional, como por exemplo, domínio da linguagem científica e da argumentação jurídica ao redigir peças e simular audiências. Ademais, inter-relaciona a doutrina, as normas e princípios de Direito Constitucional, Direito das Sucessões e Direito Processual Civil, em um exercício dialógico de resolução de conflitos.

Estimula-se, com isso, a reflexão e o debate de situações práticas dentro do contexto jurídico contemporâneo, articulando e integrando ensino, pesquisa e extensão, como mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é concebida não apenas como um processo cognitivo, mas também um processo comportamental, reflexivo e contextualizado. O estudante deve assumir postura ativa e o professor desempenhar o papel de facilitador, de mediador, de estimulador, de apoiador, de encorajador. Compete ao professor apresentar desafios, levando o estudante a explorar as informações disponíveis ao seu redor, relacionando-as, de maneira reflexiva, com os seus conhecimentos já existentes e, assim, propor soluções aos problemas enfrentados. Para tanto, privilegia-se as aulas dialogadas em detrimento das tradicionais aulas expositivas, além de ser estimular o uso de estratégias diferenciadas, especialmente nas oficinas de prática jurídica, como estudo de caso, simulação, seminário, problem-based learning e role-play. (UFLA, 2018)

A dinâmica metodológica das oficinas do curso de Direito da Universidade Federal de Lavras permite ainda o diálogo entre as oficinas, de tal modo que implementou-se o Desafio de Oficinas, um simulação de audiência na qual os alunos da Oficina de Processo Civil atuam em conjunto com os alunos da Oficina de Direito das Famílias, conjugando-se o direito material e o direito processual de forma dinâmica e bem próxima da realidade.

A efetiva parceria entre docentes e discentes da instituição pelo compromisso com o ensino, seja em relação à dogmática, seja em relação à

prática e sua necessária conjugação, corrobora o objetivo traçado no projeto pedagógico do curso e já traz resultados. Para se ter um panorama, vários egressos do curso de Direito da UFLA foram aprovados em programas de pós graduação *stricto sensu* e também no Exame da OAB.

Na XXIV edição do exame, com resultado divulgado em março, foram 74% de aprovação para a UFLA, percentual muito acima da média geral obtida pelas instituições, que foi de apenas 23,17%, de acordo com a planilha geral de resultados por Instituição de Ensino Superior (IES)³. O desempenho dos profissionais formados na UFLA foi um dos melhores do País. De 1422 instituições que tiveram egressos inscritos para o XXIV Exame da OAB, apenas 29 apresentaram resultado superior a 70% nas aprovações. Se forem consideradas apenas instituições com no mínimo dez participantes, a UFLA, que registrou 50 inscritos no Exame, está entre as 15 com maiores índices de aprovação. (UFLA, 2018).

Acredita-se que os resultados obtidos pelos egressos da UFLA ocorrem principalmente pela qualidade do ensino, comprometimento do corpo docente, valorização dos discentes e estrutura adequada.

A qualidade de ensino, por sua vez, perpassa pela excelência na conexão entre teoria e práxis, o que é viabilizado pelas Oficinas de Prática Jurídica, Prática Simulada e Prática Real.

Nessa perspectiva, especialmente em relação às Oficinas de Direito das Famílias, entre outras competências, é possível desenvolver nos alunos a capacidade de atendimento jurídico familiar; planejamento de estratégias familiares de resolução de conflitos, a formulação e execução de soluções jurídicas capazes de promover o bem-estar das famílias e a proteção de crianças e de adolescentes.

Assim, com a conclusão da Oficina o aluno estará apto a aplicar as normas que regem o Direito das Famílias de forma articulada, analisando o seu impacto nos processos de transformação social e desenvolvimento econômico. Será, ainda, capaz de promover os direitos da criança e do adolescente, a partir do acompanhamento familiar e intervir nessas relações

³ Planilha disponibilizada pela OAB: <https://www.oab.org.br/arquivos/2017-3-xxiv-eou.pdf>.

de modo a promover a mediação ou conciliação de acordo com os interesses ou objetivos dos sujeitos envolvidos.

O panorama aqui apresentado limita-se ao aprofundamento da experiência vivenciada pela Oficina de Direito das Famílias que, integrada à disciplina de Direito das Famílias e ao Observatório das Famílias, visa a promover uma capacitação integral do estudante de Direito da Universidade Federal de Lavras que opta pelo estudo aprofundado da matéria, conjugando teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão.

Pelo exposto, com a experiência apresentada, ressalta-se a necessidade de se revisitar os paradigmas do ensino jurídico nas universidades sem perder de vista a importância da adequada metodologia de ensino da práxis jurídica, evitando o distanciamento do Direito em relação à realidade que o envolve.

4 .Considerações finais

A importância do ensino da Prática Jurídica revela-se pelo exercício da necessária conexão entre teoria e práxis, quebrando as barreiras do conhecimento engessado e distante da realidade.

As Oficinas de Prática Jurídica, por essa razão, realizam importante função ao contemplar o diálogo e fomentar a interpretação, seja do fato, da norma ou da doutrina jurídica, nesta permanente interseção.

Como se verificou, a partir da experiência da Oficina de Direito das Famílias da Universidade Federal de Lavras, é possível integrar o conhecimento de forma conexa e multidisciplinar, aliando teoria e prática. Ademais, é possível contextualizar esse conhecimento, a partir da verificação de casos concretos da localidade, para que as contribuições teóricas alcancem de forma rápida e eficaz a comunidade local, sem, contudo, se distanciar da realidade do ordenamento jurídico brasileiro.

A dinâmica adotada pelas oficinas no processo de ensino-aprendizagem da prática integra saberes jurídicos, articula o raciocínio jurídico do discente, viabiliza a solução adequada de litígios jurídicos bem como

habilita o estudante a atuar como profissional do Direito, promovendo-se uma influência mútua e necessária entre teoria e prática.

A valorização da práxis, nesse cenário, contribui para formação integral do aluno, evitando a apreensão do conhecimento de forma fragmentária e desconectada da realidade, viabilizando a permanente atualização e contextualização desse conhecimento.

Assim, por todo o exposto, a implementação de um processo adequado de ensino jurídico perpassa pelo estabelecimento de uma metodologia eficiente que contemple teoria e prática, o que pode ser adequadamente realizado através das Oficinas de Prática Jurídica, nos moldes apresentados.

Referências

- AGUIAR, Roberto. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Educação jurídica: uma proposta de metodologia de ensino. **Revista de Direito das Faculdades Integradas de Jaú**, 2014.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma Análise do Ensino Jurídico no Brasil**. Disponível em: <[http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/ Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf](http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: 29 de nov de 2018.
- FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- FERRAZ JÚNIOR Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saber necessário a prática educativa**. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

MACIEL, Getulino do Espírito Santo. Por um ensino jurídico crítico. In: ENCARNAÇÃO, João Bosco da; MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral editora, 1995.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v.322, ano 89, abr./jun. p.09-15, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Abordagens didáticas. In: **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

POZO, J.I. (Ed.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**. 11^a ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto pedagógico**. Disponível em: <http://www.dir.ufla.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Direito-Caderno-Principal.pdf>. Acesso em 05, dez de 2018.

As novas tecnologias e o seu impacto no ensino do direito

*Ana Luiza Pinto Coelho Marques*¹

*Lucas Porto Perillo*²

1. Introdução

Neste trabalho, busca-se refletir sobre os impactos, atuais e futuros, das novas tecnologias na área do Direito, bem como sobre as perspectivas para os novos profissionais e a necessidade premente de absorção destas mudanças no âmbito do ensino jurídico.

Assim, inicialmente, será traçado um breve panorama acerca do quadro atual de implementação das inovações tecnológicas na prática jurídica, para que, a seguir, possamos discorrer sobre as repercussões da utilização crescente destas tecnologias no exercício do Direito e as relevantes mudanças nas atividades a serem desempenhadas pelos profissionais da área.

Esclarecidas estas questões, passaremos a expor algumas reformas no ensino jurídico, imprescindíveis para a formação de profissionais capazes de compreender as novas tecnologias e o modo como estas inovações podem ser utilizadas para melhorar os serviços prestados, proporcionando mais celeridade, efetividade e redução de custos. Para isto, mencionaremos as estratégias que já estão sendo adotadas por algumas universidades ao

¹ Mestranda e Graduada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Advogada e membro do Grupo de Estudos em Direito, Tecnologia e Inovação da Universidade Federal de Minas Gerais - DTI/UFMG.

² Graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Advogado.

redor do mundo para o ensino de profissionais capacitados para a realidade do século XXI.

Além disso, será ressaltada a importância da devida compreensão destas inovações, para que elas não sejam implementadas sem o controle dos profissionais da área, o que é imprescindível para assegurar que não sejam violadas as garantias do Estado Democrático de Direito.

Ao final, será possível constatar a maneira como os avanços tecnológicos já impactaram o ensino jurídico, bem como quais alterações ainda são necessárias para a formação de profissionais aptos a atuar neste novo contexto e capazes de se adaptar às constantes alterações proporcionadas pela crescente e irrefreável inserção de inovações tecnológicas no âmbito do Direito.

2. O panorama atual: como as novas tecnologias estão sendo utilizadas no direito?

A implementação de ferramentas tecnológicas no âmbito do Direito é crescente, apesar da resistência de muitos profissionais quanto à sua aplicação. A título de exemplo, pode-se mencionar os sistemas de inteligência artificial (IA), já utilizados por muitos escritórios advocatícios ao redor do mundo, com a finalidade de proporcionar maior rapidez, precisão e qualidade na realização de trabalhos maçantes e repetitivos.

Com efeito, estudos realizados pela empresa de consultoria McKinsey Global Institute atestam que, com a tecnologia atual - já disponível nos dias de hoje ou em fase de testes em laboratório - 23% do trabalho de um advogado pode ser automatizado (LOHR, 2017), com expressivo aumento na eficiência e velocidade do serviço desempenhado (MELO, 2018).

Por este motivo, muitos países já vêm experimentando significativas mudanças na forma de prestação de serviços jurídicos. No Reino Unido, por exemplo, 89% dos escritórios advocatícios localizados na capital já

estão utilizando sistemas de inteligência artificial ou possuem planos para a implementação destes sistemas³.

De forma semelhante, nos Estados Unidos, 49% dos escritórios de advocacia estão utilizando soluções tecnológicas em substituição aos recursos humanos, com a finalidade de aumento de eficiência, sendo que 36,5% utilizam ou planejam a instalação de ferramentas de IA (CLAY; SEEGER, 2017). Em escritórios de grande porte (com mais de 250 advogados), esta tendência é ainda maior, e já ultrapassa 50% dos escritórios advocatícios.

O Poder Judiciário também passa por transformações ao redor do mundo. A Estônia, por exemplo, desenvolveu um “juiz robô” (NIILER, 2019) para o julgamento de causas administrativas que não ultrapassem o montante de sete mil euros. O sistema automatizado de decisão é capaz de analisar os documentos e alegações das partes, comparando-os com a legislação vigente, de modo a proferir decisões automatizadas (GNETII, 2020). A perspectiva é de que a atuação do software seja expandida.

Não é diferente o panorama que vivenciamos no Brasil. Já existem escritórios que investiram na implementação de sistemas de IA para a automatização de serviços repetitivos, reportando uma elevação na média de acertos de 75% para 95% (SATURNO, 2018). Outros, utilizam a tecnologia para a análise da estratégia de atuação em varas e tribunais, bem como para a apuração do risco da demanda (BAETA, 2018).

O Poder Judiciário brasileiro vem tomando iniciativas neste mesmo sentido. Um exemplo é o programa Victor, desenvolvido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em parceria com a UnB e utilizado desde agosto de 2018, com o objetivo de aumentar a velocidade de tramitação dos processos. Em sua fase inicial, o programa tem a função primordial de analisar

³ Informações obtidas em pesquisa realizada pela CBRE, segundo a qual: “Nearly half (48%) of London law firms are already utilising Artificial Intelligence (AI) and a further 41% have imminent plans to do so, according to a survey of over 100 law firms from CBRE, the world’s leading real estate advisor. Of the firms already employing AI, 63% of firms are using it for legal document generation and review, and the same proportion for e-discovery. Due diligence (47%) and research (42%) were also common applications, along with compliance and administrative legal support (each 32%).” Disponível em: <<http://news.cbre.co.uk/london-law-firms-embrace-artificial-intelligence/>>, Acesso em: 02.05.2020.

todos os recursos extraordinários que chegam ao STF e verificar se algum deles se enquadra em determinado tema de repercussão geral, facilitando eventual aplicação de precedentes (BRASIL, 2018).

Igualmente, o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais implementou a ferramenta Radar, que identifica e separa recursos com causas similares. Em 07 de novembro de 2018, foi realizada sessão de julgamento com a utilização do sistema Radar, que, mediante a identificação de recursos com pedidos idênticos, possibilitou o julgamento de 280 processos de forma simultânea, com apenas um click no computador (TJMG, 2019).

Outros sistemas semelhantes podem ser mencionados, como o Elis, do Tribunal de Justiça de Pernambuco⁴ e o Sócrates, no âmbito do Superior Tribunal de Justiça⁵. A Advocacia Geral da União também conta com um sistema de automação, desde 2014: o Sistema de Apoio à Procuradoria Inteligente (Sapiens)⁶, capaz de ler os processos e sugerir a peça jurídica a ser usada, auxiliando na produção do conteúdo jurídico.

Além disso, vislumbramos o surgimento de novos institutos, como as plataformas de ODR (*online dispute resolution*), que permitem a realização de procedimentos de arbitragem, mediação, conciliação ou negociação, por meio de ferramentas automatizadas *online*, inclusive com o uso de inteligência artificial para atuar diretamente na resolução de conflitos,

⁴ Os resultados obtidos com a implementação do sistema são expressivos: “Elis confere, de forma acelerada, os documentos, datas e dados dos processos e faz o encaminhamento para os juízes. Em 15 dias, a ferramenta conseguiu dar andamento a 70 mil processos.”(CASTRO, 2019).

⁵ O Sócrates tem o objetivo de produzir o exame automatizado do recurso e do acórdão recorrido, além da apresentação de referências legislativas, a listagem de casos semelhantes e a sugestão da decisão cabível ao caso em análise. (NORONHA, 2019).

⁶ “O SAPIENS é um Gerenciador Eletrônico de Documentos (GED) que possui avançados recursos de apoio à produção de conteúdo jurídico e de controle de fluxos administrativos, focado na integração com os sistemas informatizados do Poder Judiciário e do Poder Executivo. Procura simplificar rotinas e expedientes, além de auxiliar, com suas ferramentas de inteligência, no Processo de tomada de decisão e na elaboração de documentos. O SAPIENS unifica e relaciona os elementos constantes dos Processos administrativos, inclusive dossiês judiciais, colocando a AGU definitivamente na era da virtualização e do processo administrativo eletrônico. Promove a orquestração dos vários sistemas informatizados da administração pública, de forma transparente para o Usuário. Gerencia e oportuniza a adoção de modelos e teses de direito padronizadas em âmbito nacional, de forma a tornar coesa a atuação dos Advogados Públicos Federais em todo o território nacional e em todas as instâncias”. Informações obtidas no manual de utilização do sistema. Disponível em: <http://sapienswiki.agu.gov.br/index.php/P%C3%A1gina_principal#O_que_C3.A9.o_SAPIENS.3F>.

extrapolando a racionalidade das técnicas alternativas de resolução de conflitos (ADRs).

A própria linguagem jurídica tem sofrido impactos, com a implementação de ferramentas de design jurídico (legal design), como o *visual law*, e inserção de Tecnologias da Informação e do Conhecimento – TICs, como formas de melhoria do sistema jurídico de efetivação do contraditório (NUNES; HOLANDA, 2020). Estas inovações tornam-se especialmente relevantes em um contexto de tramitação processual eletrônica.

Constata-se, portanto, que vivenciamos um movimento de irrefreável inserção de mecanismos tecnológicos no Direito e não há dúvidas que este fenômeno impacta (e impactará de forma ainda mais profunda no futuro), denominado virada tecnológica no Direito. Como explica NUNES (2020b, p. 132):

(...) a virada tecnológica no direito não se refere tão somente à informatização/automação judicial e ao emprego de tecnologias no exercício das profissões jurídicas, com v.g. o processo judicial eletrônico ou o email/whatsapp para auxiliar no fluxo de comunicação, mas no impacto destas tecnologias, com destaque hoje para a inteligência artificial, na mudança dos institutos jurídicos desde seu âmbito propedêutico até o dimensionamento de uma nova racionalidade de sua implementação, sem olvidar a criação de novos institutos (como v.g. algumas plataformas de Online dispute resolution – ODR) e de práticas jurídicas absolutamente inovadoras (v.g. classificadores e clusterização, juízos preditivos, análise semântica latente -LSA - Latent Semantic Analysis -, tomada de decisão automatizada, coleta e separação as informações e até impactando no design das peças processuais- legal design/visual law). A coleta e análise automáticas de dados de disputas afetarão conceitos, tradições e valores, além dos próprios processos.[...] Como informa Susskind, no emprego da tecnologia de automação de funções jurídicas, “os sistemas podem ser usados para melhorar, refinar, aperfeiçoar, otimizar e turbinar nossas formas tradicionais de trabalho [...] sobre tarefas e atividades rotineiras, repetitivas e frequentemente antiquadas em seus negócios e imaginam (corretamente) que algum conjunto de sistemas pode ser introduzido para trazer novas eficiências e facilitar a vida”. Nesta abordagem meramente instrumental se introduz novas tecnologias em antigas práticas de trabalho. No entanto, o fenômeno que nominamos de virada tecnológica diz respeito ao que o autor chama de transformação pela tecnologia, alterando os institutos e

criando novas formas mais adequadas de dimensionamento dos conflitos. O autor, inclusive, cita a transformação do mercado da música e das atividades bancárias como exemplos desta revolução de antigas práticas que se naturalizaram. Em face da duplicação da capacidade computacional a cada 18 meses (conhecida como Lei de Moore 1965 - atribuída a Gordon Moore, co-fundador da Intel), torna-se evidente que o impacto que a tecnologia nos ofertará a cada dia não se limitará ao seu emprego instrumental (automação de atividades), mas também modificará profundamente as práticas jurídicas.. [...] A virada não se trata, assim, no campo processual tão somente da organização de uma cadeia organizacional do fluxo de trabalho (workflow) dos atos e fatos processuais que aumenta a eficiência e diminui o tempo de um processo eletrônico. Isto somente diz respeito à estruturação das etapas e redução dos tempos mortos de juntada, impulso oficial etc. que podem ser automatizados, sem qualquer emprego de Inteligência Artificial (IA). No entanto, a IA permite parametrizar uma grande massa de dados (big data), tratamento das informações, que se encontram desestruturados e com a informação estruturada jurimetricamente se obter uma revolução nos institutos esse dimensionar um modo absolutamente inovador de atuação nas profissões jurídicas.

Por outro lado, inexistem dúvidas que estas alterações irrefreáveis impactam – e impactarão de forma cada vez mais expressiva – o modo de atuação dos profissionais da área, ensejando a necessidade de se repensar o tradicional ensino jurídico, para que sejam formados indivíduos capacitados a se adaptar a esta nova realidade, bastante distinta do trabalho jurídico no século XX.

3. Os impactos das novas tecnologias no direito

Como visto, vivenciamos, no Direito, a chamada *virada tecnológica*, que consiste na crescente e irrefreável implementação de novas tecnologias para desempenhar tarefas tradicionalmente executadas por seres humanos. As tarefas mais propícias à automatização (tendo em vista a tecnologia com que contamos atualmente) são aquelas repetitivas ou que possuem algum padrão subjacente.

Segundo os ensinamentos dos professores John O. McGinnis e Russell G. Pearce (MCGINNIS; PEARCE; 2014, p. 3.046), cinco áreas serão

mais drasticamente afetadas com a virada tecnológica: (i) *discovery* - ou pesquisa, localização e seleção de documentos relevantes para utilização como evidência em processos judiciais; (ii) pesquisas jurídicas; (iii) geração de documentos; (iv) produção de memorandos, resumos e relatórios; (v) previsão de resultados de julgamentos⁷.

E, conforme salientado pelos autores, estas tarefas são desempenhadas pela IA de forma mais rápida e eficiente. Por exemplo, quanto às pesquisas jurídicas, já existem *startups* que oferecem serviços de pesquisa de precedentes, que não só são mais velozes que os advogados, mas também realizam uma análise sobre a força (poder de persuasão) daquele precedente encontrado, levando em consideração o Tribunal, o julgador e a relevância daquele caso em outros julgados⁸.

Assim sendo, em razão da maior eficiência proporcionada pelos sistemas de IA, profissionais que desempenhem este tipo de tarefas (de menor valor intelectual agregado) serão afetados em maior escala pela automatização.

Entretanto, a automação de serviços tradicionalmente desempenhados por operadores do Direito não significa que estes profissionais serão dispensados - ao menos, não por enquanto. O que se verifica é que ocorrerá uma alteração no perfil do profissional do Direito, pois, com a realização de atividades repetitivas pelas máquinas, as tarefas primordialmente desempenhadas pelos seres humanos serão aquelas de alto valor agregado. Desta forma, os profissionais que compreendam e saibam lidar com estas novas tecnologias, utilizando-as de modo a beneficiar sua própria produtividade, adquirirão cada vez maior destaque.

⁷ Tradução livre. No original: “In this section, we briefly describe five areas that machine intelligence will dramatically change in the near future: (1) discovery; (2) legal search; (3) document generation; (4) brief and memoranda generation; and (5) prediction of case outcomes”. *MCGINNIS; PEARCE; 2014, p. 3.046)

⁸ A propósito, MCGINNIS e PEARCE (2014, p. 3.049) explicam que: “All cases are not created equally in their precedential value: they are more or less persuasive depending on the court and judge who decides the case and the force that the precedent has acquired over time. They may also have different weights depending on the kind of argument in which lawyers use them and on the court and judge to whom the lawyer presents them. Thus, even when lawyers find precedents by means of a computer, they rely on their judgment when deploying it. But machine intelligence will also make judgments about the strength of precedent. Network analysis can now evaluate the strength of a precedent by considering how much other cases rely on it.”.

Como alertado por Richard Susskind (SUSSKIND, 2017, p. 3):

Em menos de duas décadas, o modo como os advogados atuam será radicalmente modificado. Modos inteiramente novos de desempenhar serviços jurídicos irão aparecer, novos fornecedores se consolidarão no mercado e o modo de funcionamento das cortes será transformado. Caso não se adaptem, muitos escritórios de advocacia tradicionais sucumbirão. Por outro lado, inúmeras outras oportunidades surgirão para os novos advogados que sejam empreendedores e criativos.⁹

Nesse contexto, com o avanço da tecnologia na prática jurídica, o advogado convencional terá cada vez menos espaço no mercado de trabalho. Entretanto, em contrapartida, surgirão novas oportunidades e carreiras para os profissionais do Direito, que exigirão conhecimentos interdisciplinares por não se limitarem somente à área jurídica.

Segundo Richard Susskind (SUSSKIND, 2017, p. 135), alguns campos de atuação para os profissionais do Direito no futuro serão:

(i) o engenheiro de conhecimento jurídico; (ii) o técnico legal; (iii) o jurista híbrido; (iv) o analista de processos; (v) o gerente de projetos jurídicos; (vi) o cientista de dados legais; (vii) o trabalhador de P & D; (viii) o praticante de ODR; (ix) o consultor jurídico de gestão; (x) o gestor de riscos jurídicos;¹⁰

E, como explica SUSSKIND (2017, p. 135-139), em síntese, o “engenheiro de conhecimento jurídico” deverá ser um advogado qualificado, apto a perceber padrões e procedimentos legais existentes em determinada área de atuação, criando sistemas que organizam e otimizam o trabalho realizado. O “técnico legal”, por sua vez, será um técnico em computação, mas que também tem vasto conhecimento jurídico, não sendo

⁹ Tradução livre. No original: “*In less than two decades, the way in which lawyers work will change radically. Entirely new ways of delivering legal services will emerge, new providers will be firmly established in the market, and the workings of our courts will be transformed. Unless they adapt, many traditional legal businesses will fail. On the other hand, a whole set of fresh opportunities will present themselves to entrepreneurial and creative young lawyers.*” (SUSSKIND, 2017, p. 3)

¹⁰ Tradução livre. No original: “*(i) the legal knowledge engineer; (ii) the legal technologist; (iii) the legal hybrid; (iv) the legal process analyst; (v) the legal project manager; (vi) the legal data scientist; (vii) the R&D worker; (viii) the ODR practitioner; (ix) the legal management consultant; (x) the legal risk manager;*” (SUSSKIND, 2017, p. 135-139).

mais necessário, por exemplo, que o advogado explique o seu trabalho para o técnico, e vice-versa.

Também de forma interdisciplinar, o “jurista híbrido” será aquele que se qualifica em outras profissões, mas que são relacionadas com a sua área de atuação jurídica, como o advogado de família que se especializa também em psicologia.

Algumas novas carreiras serão instauradas dentro das próprias empresas, como o “analista de processos”, que será responsável por dilapidar uma demanda jurídica, subdividir as tarefas e gerenciar qual será a forma mais eficaz de lidar com o caso. Feito este trabalho, o “gerente de projeto jurídicos” ficará responsável por monitorar e controlar a qualidade e o cumprimento das tarefas criadas, reunindo-as ao final para entrega da demanda ao cliente.

Vale salientar, contudo, que ainda existirá espaço para o advogado tradicional, embora de forma mais restrita aos profissionais que exerçam atividades de alto valor agregado ou função em que as relações humanas sejam determinantes, pois, como já exposto, a tecnologia atual ainda não é capaz de replicar atividades humanas cognitivas mais complexas. A propósito, veja-se:

Advogados continuarão a prestar serviços que não podem ser comoditizados, caso eles sejam [advogados] *superstars*, atuem em áreas extremamente especializadas do Direito, que estão sujeitas à alterações rápidas, atuem em tribunais ou forneçam serviços em que as relações humanas sejam essenciais para a qualidade do serviço prestado.¹¹ (MCGINNIS; PEARCE; 2014, p. 3.065)

Nesse sentido, Harry Surden, professor de Direito da Universidade do Colorado, alerta que os futuros profissionais devem buscar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto valor agregado, que, muito provavelmente, não serão automatizadas em um futuro próximo (SURDEN, 2017, p. 1).

¹¹ Tradução livre. No original: “Lawyers will continue to provide services that cannot be commoditized if they are *superstars*, practice in highly specialized areas of law subject to rapid change, appear in court, or provide services where human relationships are central to their quality.”

Do mesmo modo, Richard Susskind entende que o advogado convencional ainda terá seu lugar no mercado. Entretanto, este será mais restrito aos profissionais qualificados, criativos e inovadores, que ofereçam um serviço personalizado, de alta complexidade, contando com alto grau de confiabilidade por parte dos clientes (SUSSKIND, 2017, p. 134).

Por fim, importante mencionar que o avanço tecnológico também trará impactos para os empregadores desta nova geração de profissionais, tendo em vista que os escritórios advocatícios tradicionais não serão capazes de absorver todas as novas funções¹². Igualmente, os consumidores serão afetados por essas mudanças.

Nos serviços de massa, por exemplo, com a substituição do advogado não qualificado por uma máquina, haverá uma diminuição nos custos e um ganho na eficiência do serviço prestado (MCGINNI; PEARCE; 2014, p. 3.055). Nesse sentido, o consumidor, em teoria, terá um serviço de melhor qualidade e por um preço mais acessível. Além disso, já existem estudos para criar sistemas que comparam preço e qualidade dos serviços jurídicos oferecidos, justamente com o objetivo de conferir maior transparência ao próprio consumidor.

3. A necessidade de reformulação do ensino jurídico

A percepção destas mudanças no cenário jurídico deve se refletir também no ensino do Direito, que necessita se voltar para a formação de profissionais capazes de acompanhar a evolução destas novas tecnologias, tendo em vista que haverá cada vez menos espaço para o exercício tradicional da profissão. Por outro lado, as oportunidades para profissionais flexíveis e capazes de se adaptar às constantes evoluções do mercado serão crescentes.

¹² A propósito, Richard Susskind (SUSSKIND, 2017, p. 147) aponta novos tipos de empregadores: firmas de contabilidade globais; grandes editoras jurídicas; provedores de conhecimentos jurídicos; fornecedores de serviços jurídicos online; legal techs; dentre outras. No original: “*global accounting firms; major legal publishers; legal know-how providers; legal process outsourcers; High Street retail businesses; legal leasing agencies; new-look law firms; online legal service providers; legal management consultancies; legal tech companies*”

Desta forma, imprescindível que as novas tecnologias sejam tanto objeto de estudos nos cursos de Direito, como ferramentas pedagógicas a serem utilizadas para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o profissional do século XXI, principalmente ao se ter em vista que, quanto mais o estudante de direito se aproxima do mercado de trabalho, maior a necessidade de que ele tenha contato com estas questões não jurídicas.

Uma pesquisa realizada pela Thomson Reuters durante o encontro anual da Association of American Law Schools', no ano de 2017, apontou que 62% das universidades dos Estados Unidos já incorporaram ou estão muito inclinadas a incorporar as novas tecnologias em seu currículo. Ainda, 56% das universidades informaram que estão motivadas a adicionar novos componentes e tecnologias em sala de aula, em uma tentativa de expor os estudantes às ferramentas utilizadas por profissionais do Direito (WALTER, 2017).

A universidade *Northwestern Pritzker School of Law*, por exemplo, possui matéria que versa sobre "*Artificial Intelligence and Legal Reasoning and The Law of Artificial Intelligence and Robotics*" (inteligência artificial e raciocínio jurídico e o Direito da robótica e inteligência artificial), buscando estimular os alunos a serem empreendedores, inovadores e promovedores da tecnologia dentro do Direito (DALTON, 2018).

Exatamente nesse sentido que a "*LegalRnD*", programa de extensão da Universidade de Michigan, proporciona aos graduandos um trabalho direto com parceiros externos, inclusive escritórios de advocacia, no sentido de criarem sistemas capazes de modernizar e simplificar a sua forma de trabalho (DALTON, 2018).

Essa lógica de parceria externa, em especial com escritórios de advocacia, pode ser uma boa opção, visto que há o interesse dos alunos em desenvolverem novas tecnologias e entenderem as necessidades do mercado, bem como dos próprios escritórios em se beneficiarem dos resultados obtidos.

Ademais, outras universidades americanas também já implementaram programas e aulas em suas grades curriculares, que visam atender as

necessidades provenientes do avanço tecnológico. Por exemplo, a *Yeshiva University's Benjamin N. Cardozo School of Law* criou a “*Tech Startup Clinic*”, que proporciona aos alunos um contato maior com as *Startups*, empresas que já dominam o mercado em Nova York, justamente no intuito de entender seu funcionamento e necessidades básicas (DALTON, 2018).

Por sua vez, a *University of Oklahoma College of Law*, criou o *OU Law Center for Technology and Innovation*, que visa entender e criar sistemas para atender as necessidades de outro tipo de mercado, qual seja as pequenas empresas e escritórios, que são grande parte da estrutura comercial da região (DALTON, 2018). A *Vanderbilt Law School*, da Nashville, também criou o programa *Law and Innovation*, que instrui os alunos sobre tecnologias jurídicas, inovações legais e empreendedorismo (TURNER, 2016).

Na Austrália, é possível verificar esta mesma tendência, sendo que 36 (trinta e seis) universidades já tomaram iniciativas para expor os estudantes às ferramentas de tecnologia jurídica, enfatizando a importância do desenvolvimento de conhecimentos técnicos sobre estas inovações em seu programa (GARBER, 2016).

No Brasil, também existem algumas iniciativas neste sentido. A Universidade de São Paulo - USP e a Fundação Getúlio Vargas - FGV oferecem cursos de atualização ou programas de educação continuada em Direito e Tecnologia¹³, com enfoque no estudo dos fundamentos jurídicos e dos impactos legais da utilização de tecnologia da informação pelas pessoas e pelas empresas.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ firmou, no segundo semestre de 2018, convênio com a Associação Brasileira de *LawTechs* e *LegalTechs* - AB2L, para oferecer curso de extensão sobre a tecnologia no mundo jurídico, visando, ainda, a implementação de laboratório de

¹³ Para mais informações: FGV. Direito da Tecnologia da Informação. Disponível em: <http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/sobre/Direito-Da-Tecnologia-Da-Informacao/DTEAD-01slsh2010-1/DTEAD_00/SEM_TURN0/>. Data de acesso: 07.04.2020; e USP. Escola Politécnica. Direito e Tecnologia da Informação. Disponível em: <<https://pecepoli.com.br/pt/DTI/>>. Data de acesso: 07.04.2020.

programação no âmbito da universidade, em que os alunos aprenderão a utilizar a inteligência artificial e suas tecnologias no mercado jurídico (RODAS, 2018).

A Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG conta com grupo de estudos em Direito, Tecnologia e Inovação - DTI UFMG, criado para que os alunos possam aprofundar seus conhecimentos na área, com eixo de discussões temáticas e semestrais, explorando conceitos como privacidade, proteção de dados, big data, inteligência artificial, governança e tecnologia, dentre outros. Ressalte-se que o grupo de estudos é vinculado à associação Centro de Pesquisa em Direito, Tecnologia e Inovação - Centro DTIBR, que frequentemente oferece cursos e seminários sobre o tema¹⁴.

A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG possui curso de pós-graduação denominado *LegalTech: Direito Inovação e Startups*, que proporciona ao aluno conhecimentos jurídicos imprescindíveis para o trato com empresas e empreendedores da área de inovação e tecnologia¹⁵.

Estas iniciativas, malgrado ainda não suficientes para atender à realidade do século XXI, mostram uma tendência para que as faculdades alterem as suas grades curriculares, incluindo novas disciplinas que ensinem aos alunos negócios, gerenciamento de projetos e habilidades técnicas gerais, além de outras matérias eletivas e grupos de estudos, que abordem questões mais específicas, como o gerenciamento de banco de dados, estatística, análise e comunicação digital.

Ademais, importante ter em vista que a reestruturação do ensino jurídico deve buscar o desenvolvimento de um olhar atento e crítico para com as novas tecnologias, até mesmo porque a utilização de máquinas no âmbito do Direito exige acompanhamento próximo dos profissionais da

¹⁴ A propósito, ver: Centro de Pesquisa em Direito, Tecnologia e Inovação - Centro DTIBR. Disponível em: <<https://www.dti.br.com/>>. Data de acesso: 20.03.2020.

¹⁵ Nesse sentido: PUC Minas. Disponível em: <[https://www.pucminas.br/PucVirtual/Pos-G raduacao/Paginas/Legal-Tech-Direito,-Inova%C3%A7%C3%A3o-e-Start-Ups.aspx?moda=1&polo=1&area=1&curso=2948&situ=1](https://www.pucminas.br/PucVirtual/Pos-G%20raduacao/Paginas/Legal-Tech-Direito,-Inova%C3%A7%C3%A3o-e-Start-Ups.aspx?moda=1&polo=1&area=1&curso=2948&situ=1)>. Data de acesso: 04.04.2020.

área, em virtude dos muitos riscos relacionados à sua implantação de forma descuidada orientada puramente pelos imperativos de eficiência que moldam o modelo processual neoliberal¹⁶. Como alerta NUNES (2020a):

(...) os pressupostos neoliberais somados aos novos ventos tecnológicos (virada tecnológica) exigem olhar cuidadoso e profundo dos juristas, para evitar a captura do código deontológico da correção, estruturante do Direito, por imperativos adulterados de eficiência. E aqui pontue-se: a eficiência em si nada possui de ruim, desde que a mesma se aplique buscando respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos e, desde que, não se mostre como um cavalo de tróia para os mesmos, de modo a fragilizá-los em prol de quem possui superioridade econômica e informacional.

Assim, o estudo destas novas tecnologias deve visar também o desenvolvimento de uma concepção crítica, essencial para que os profissionais do Direito tenham controle sobre a implementação das inovações, que não podem ser guiadas puramente sob a ótica do mercado das *LegalTechs*, tendo em vista os riscos de violação às garantias do Estado Democrático de Direito, em razão da opacidade e falta de transparência muitas vezes existentes nos mecanismos tecnológicos.

Deste modo, em que pese os muitos benefícios proporcionados pela inserção dos mecanismos tecnológicos, deve ser levado em consideração que

Os imperativos de eficiência do neoliberalismo processual e o próprio desconhecimento da virada tecnológica no direito vêm induzindo um encantamento com as potenciais simplificações de atividades jurídicas sem que se gere ao mesmo tempo a fixação de critérios de respeito a pressupostos jurídicos essenciais, como aqueles inerentes ao devido processo constitucional, que possam controlar o uso inadequado dessas novas ferramentas na atuação jurídica. (NUNES; MARQUES, 2018, p. 428)

¹⁶ Sobre alguns dos problemas atinentes à utilização de sistemas de Inteligência Artificial no âmbito do Direito ver: O'NEIL, 2016; NUNES, MARQUES, 2018; e NUNES, RUBINGER, MARQUES, 2018.

Tem-se, portanto, que, também neste aspecto, o estudo cuidadoso das novas tecnologias é imprescindível, para que sua inserção no Direito não se dê de forma irrefletida, com enfoque tão somente na otimização dos serviços prestados.

No contexto da pandemia vivenciada mundialmente em razão do COVID-19 (coronavírus), a necessidade de reflexão detida sobre as novas formas de ensino jurídico torna-se ainda mais imperiosa, pois o que se constata é uma mudança célere e irrefletida para o ambiente virtual em uma tentativa de adaptar o ensino jurídico tradicional a plataformas on-line. Estas investidas precipitadas de adequação do ensino à realidade de reclusão social, feitas de modo imponderado, podem representar, na realidade, graves prejuízos à qualidade do ensino no país¹⁷.

Por fim, deve-se salientar que esta reestruturação do ensino jurídico não significa o abandono das matérias jurídicas convencionais, pois, apesar de não serem suficientes, por si só, para a formação dos novos profissionais, elas ainda são importantes e necessárias para o aprendizado dos alunos, mesmo em um contexto de mudanças aceleradas. Afinal, é importante que o profissional tenha amplo conhecimento teórico para auxiliá-lo no desenvolvimento e utilização dessas novas tecnologias no mercado jurídico de modo a aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos à população.

Conclusão

Como exposto, vivenciamos, no Direito, o fenômeno da virada tecnológica, com a crescente e irrefreável inserção de novas tecnologias para o exercício de tarefas tradicionalmente desempenhadas pelos seres humanos, tendo em vista a maior rapidez e efetividade das tarefas realizadas por máquinas.

¹⁷ Alguns questionamentos sobre a implementação de irrefreada ferramentas de EAD no contexto do COVID-19 já vem sendo feitas pela academia. A propósito, ver SEFERIAN, 2020.

Os impactos deste fenômeno são muitos e representam, principalmente, uma alteração no perfil dos operadores do Direito, porquanto o espaço para os profissionais que desempenhem atividades repetitivas e com baixo valor intelectual agregado será cada vez mais reduzido.

Por outro lado, os profissionais que exerçam tarefas com alto valor agregado ou funções em que as relações humanas sejam determinantes não serão afetados em tão grande escala, mormente se compreenderem estas novas tecnologias e souberem utilizá-las de modo a melhorar os serviços por eles oferecidos e em benefício de sua própria produtividade.

Ademais, surgirão novas carreiras e oportunidade para os profissionais do Direito, as quais demandarão conhecimentos interdisciplinares e que não se restrinjam somente à área jurídica. Deve-se mencionar, ainda, que ocorrerá uma relevante mudança no perfil dos empregadores e dos consumidores de serviços jurídicos.

Todas estas alterações devem ser refletidas no ensino jurídico, pois os alunos devem aprender a pensar como um profissional do século XXI. Assim, o ensino do Direito deve se voltar para a formação de profissionais flexíveis e com a capacidade de se adaptar às constantes evoluções do mercado, uma vez que haverá cada vez menos espaço para o exercício tradicional da profissão.

Muitas universidades ao redor do mundo, atentas a esta nova realidade, já começaram a implementar a tecnologia como objeto de estudo e/ou ferramentas pedagógicas no ensino jurídico. Novas matérias e programas que tratam sobre direito e tecnologia, sob diversos enfoques, estão ganhando cada vez mais espaço, contando inclusive com parcerias externas, de escritórios de advocacia e grandes empresas, que também possuem interesse no desenvolvimento de novas tecnologias.

Entretanto, muitas alterações na grade curricular das universidades ainda são necessárias para a formação de profissionais atentos e capazes de lidar com a, cada vez mais profunda, interrelação entre Direito e Tecnologia. Nesse sentido, importante mencionar que a implementação de mecanismos tecnológicos no âmbito jurídico deve ser acompanhada, de

perto, pelos profissionais e estudiosos da área. Caso contrário, incorre-se no risco de que estas inovações sejam guiadas somente pela ótica do mercado e das grandes corporações de *LawTechs* e *LegalTechs*, em detrimento das garantias do Estado Democrático de Direito brasileiro, instaurado pela Constituição de 1988.

Desta forma, estudantes, professores e universidades precisam estar atentos a estas novas tecnologias e à necessidade de seu estudo aprofundado, para que sua implementação conte com as reflexões e com o acompanhamento dos profissionais da área, bem como para que não formemos profissionais obsoletos e incapacitados para a lidar com o ritmo acelerado das mudanças oriundas da crescente inserção de mecanismos tecnológicos no Direito.

É essencial, portanto, que o ensino do Direito seja vinculado à realidade em que vivemos, para que os alunos aprendam sejam treinados para a realidade que vivenciarão no mercado de trabalho nas próximas décadas. Como alerta Richard Susskind (SUSSKIND, 2014, p. 8), não podemos formar alunos para se tornarem profissionais do século passado, o ensino do Direito deve se voltar para a formação de alunos prontos para o mercado de trabalho do século XXI.

Referências

BAETA, Zínia. **Escritórios já usam robôs que ajudam na escolha de estratégias nos tribunais**. Valor, 16.01.2018. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/legislacao/5259801/escritorios-ja-usam-robos-que-ajudam-na-escolha-de-estrategias-nos-tribunais>> Data de acesso: 07.05.2018.

Brasil, Supremo Tribunal Federal. **Ministra Cármen Lúcia anuncia início de funcionamento do Projeto Victor, de inteligência artificial**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=388443>>. Data de acesso: 09.03.2019

Brasil, Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. **TJMG utiliza inteligência artificial em julgamento virtual**. Disponível em: <<https://www.tjmg.jus.br/portal->

tjmg/noticias/tjmg-utiliza-inteligencia-artificial-em-julgamento-virtual.htm>. Data de acesso: 30.03.2019

CASTRO, Beatriz. **Justiça de Pernambuco usa inteligência artificial para acelerar processos**. Portal G1, 04.05.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/05/04/justica-de-pernambuco-usa-inteligencia-artificial-para-acelerar-processos.ghtml>>. Data de acesso: 05.05.2020.

CLAY, Thomas S. SEEGER, Eric A. **Law Firms in Transition Survey 2017: An Altman Weil Flash Survey**. Disponível em: <<http://www.altmanweil.com/PR517/>>. Data de acesso: 06.04.2019.

DALTON, Brian. **Cognifying legal education**. Disponível em: <<https://abovethelaw.com/law2020/cognifying-legal-education/?rf=1>>. Data de acesso: 05.04.2019.

GARBER, Stefanie. **Technology in legal education**. LawyersWeekly, 28.07.2016. Disponível em: <<https://www.lawyersweekly.com.au/opinion/19243-technology-in-legal-education>>. Data de acesso: 04.03.2019.

GNETII, Vsevolod. **Robots To Deliver Judgement Very Soon**. Bitnews today, 10.02.2020. Disponível em: <<https://bitnewstoday.com/news/robots-to-deliver-judgement-very-soon/>>

Legal Trek Team. **We Must Redesign Legal Education for Better Tomorrow**. Disponível em <<https://legaltrek.com/blog/2016/10/we-must-redesign-legal-education-for-better-tomorrow/>>.. Acesso em 12.12.2018

LOHR, Steve. **A.I. Is Doing Legal Work. But It Won't Replace Lawyers, Yet**. New York Times, 19.03.2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/03/19/technology/lawyers-artificial-intelligence.html>>. Data de acesso: 09.02.2019.

MCGINNIS, John O. PEARCE, Russell G. Pearce. **The Great Disruption: How Machine Intelligence Will Transform the Role of Lawyers in the Delivery of Legal Services**, 82 Fordham Law Review 3041 (2014). Disponível em: <<http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol82/iss6/16>>. Data de acesso: 16.03.2019.

MELO, João Ozório de. **Inteligência artificial bate 20 advogados em testes de revisão de contratos**. Revista Consultor Jurídico - Conjur, 21.11.2018. Disponível em:

<<https://www.conjur.com.br/2018-nov-21/inteligencia-artificial-bate-20-advogados-revisao-contratos>>. Data de acesso: 09.03.2019

NILLER, Eric. **Can AI be a fair judge in court?** Estonia thinks so. Disponível em: <<https://www.wired.com/story/can-ai-be-fair-judge-court-estonia-thinks-so/>>. Acesso em: 30.03.2019

NORONHA, João Otávio de. **Artigo: Inteligência artificial no Judiciário**. Jornal O Globo, 06.04.2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/artigo-inteligencia-artificial-no-judiciario-23577409>>.

NUNES, Dierle. O neoliberalismo processual: características e seus riscos na virada tecnológica no direito processual. *In*: NUNES, Dierle; LUCON, Paulo Henrique dos Santos; WOLKART, Erik Navarro (Coord.). **Inteligência artificial e Direito Processual: os impactos da virada tecnológica no direito processual**. Salvador: Jus Podivm, 2020a.

NUNES, Dierle. Virada tecnológica no direito processual (da automação à transformação): seria possível adaptar o procedimento pela tecnologia? *In*: NUNES, Dierle; LUCON, Paulo Henrique dos Santos; WOLKART, Erik Navarro (Coord.). **Inteligência artificial e Direito Processual: os impactos da virada tecnológica no direito processual**. Salvador: Jus Podivm, 2020b.

NUNES, Dierle. HOLANDA, Larissa. O contraditório e sua implementação pelo design: design thinking, legal design e visual law como abordagens de implementação efetiva da influência. *In*: NUNES, Dierle. WOLKART, Erik Navarro. LUCON, Paulo Henrique dos Santos (Coord.). **Inteligência artificial e direito processual: os impactos da virada tecnológica no direito processual**. Salvador: Jus Podivm, 2020.

NUNES, Dierle. MARQUES, Ana Luiza. **Inteligência artificial e direito processual: vieses algorítmicos e os riscos de atribuição de função decisória às máquinas**. Revista de Processo - RePro, vol. 285/2018, p. 421 - 447, nov / 2018.

NUNES, Dierle; RUBINGER, Paula Caetano; MARQUES, Ana Luiza. **Os perigos do uso da inteligência artificial na advocacia**. Revista Consultor Jurídico - CONJUR, de 09.07.2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-jul-09/opiniao-perigos-uso-inteligencia-art-ificial-advocacia>>. Data de acesso: 10.03.2019.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown Publishers, 2016.

RODAS, Sérgio. **AB2L e UFRJ promoverão curso sobre tecnologia e Direito no 2º semestre**. Revista Consultor Jurídico - Conjur, 26.07.2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-jul-26/ufrj-curo-tecnologia-direito-segundo-semester>>. Data de acesso: 16.12.2018.

SATURNO, Ares. **Inteligência artificial da IBM está ajudando escritório de advocacia brasileiro**. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/inteligencia-artificial/inteligencia-artificial-da-ibm-esta-ajudando-escritorio-de-advocacia-brasileiro-106622/>> Data de acesso: 07.05.2018.

SEFERIAN, Gustavo. **Dez considerações sobre a pandemia, o ensino à distância e a Portaria n. 343/2020 do MEC**. Disponível em: <<https://aosquevirao.home.blog/2020/03/19/dez-consideracoes-sobre-a-pandemia-o-ensino-a-distancia-e-a-portaria-n-343-2020-do-mec/>>. Data de acesso: 05.04.2020.

SURDEN, Harry. **What to Teach Law Students About Artificial Intelligence and Law?** (December 18, 2017). Northwestern Law Review Online (Bridges II), (2017). Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=3120123>>. Data de acesso: 15.03.2019.

SUSSKIND, Richard E. **Tomorrow's lawyers : an introduction to your future**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SUSSKIND, Richard E. **Tomorrow's Lawyers**: Paper for IADC Annual Meeting. 07.2014. Disponível em: <http://www.iadcmeetings.mobi/assets/1/7/13.1-Susskind-Tomorrow's_Lawyers.pdf>. Data de acesso: 04.04.2019.

WALTER, Katie. **Thomson Reuters Law School Survey: Technology Adoption in the Legal Classroom**. 13.06.2017. Disponível em: <<http://www.legalexecutiveinstitute.com/law-school-survey-technology-adoption/>>. Data de acesso: 13.04.2019.

Parte III

**Do saber-*práxis* no ensino jurídico:
o híbrido como possibilidade epistemológica**

**Ensino do direito administrativo:
relato de experiências de ensino-aprendizagem em sala
de aula que visam à autonomia dos discentes**

*Maria Tereza Fonseca Dias*¹

1. Introdução

Desde que iniciei a docência no ensino superior dos cursos de graduação em direito, ingressei nas intermináveis discussões acerca das idiossincrasias, desafios e perspectivas do ensino jurídico contemporâneo e percebi que há um diagnóstico bastante comum e reiterado acerca desse assunto: que vivemos um cenário de “crise” no ensino jurídico e de que é preciso reformulá-lo. (Cf. DIAS; FURTADO & NEVES, 2017 e DIAS & GUSTIN, 2012) Essa reformulação do ensino jurídico passa pela necessidade de construir os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) a partir da indissociabilidade entre as esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, que é diretriz constitucional da educação superior, pouco refletida nas experiências concretas e com honrosas exceções (Cf. DIAS; GUSTIN, CARVALHO NETTO et al. 1999 e DIAS, 2010)

Mesmo com a exigência da legislação brasileira de que os cursos superiores devem manter em funcionamento um Núcleo Docente Estruturante (NDE), de caráter consultivo, responsável pelo acompanhamento do curso e com função de conceber, consolidar e atualizar o PPC,

¹ Professora Associada do Departamento de Direito Público da UFMG. Pesquisadora do CNPq. Mestre e Doutora em Direito Administrativo pela UFMG.

visando a contínua promoção de sua qualidade, a existência e funcionamento desses núcleos costumam ser meramente formais e pouco influenciam nas transformações permanentes que os cursos deveriam experimentar. E quanto influenciam, o fazem de maneira pontual e pouco inovadora. Percebe-se que o principal problema fático acerca das mudanças a serem feitas nos cursos encerra-se na falta de debate e diálogo permanente entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, cristalizando nos cursos de direito o que se costuma denominar de “cultura bacharelesca”, conforme diagnósticos já bastante conhecidos sobre o tema (Cf. ADORNO, 1988 e VENÂNCIO FILHO, 1982); além dos cursos em si estarem pouco relacionados ao contexto social onde são desenvolvidos.

As dificuldades para a transformação permanente dos cursos refletem-se na própria compreensão dos objetivos do curso e da natureza do processo de ensino-aprendizagem, bem como dos métodos e técnicas a serem utilizados. Comumente são utilizados métodos tradicionais de aprendizagem nas salas de aula, especialmente aulas expositivas e provas objetivas, refletindo-se num ensino jurídico conservador, tradicional e excludente (Cf. DIAS et al, 2013). A aula expositiva como metodologia de ensino jurídico pode representar um obstáculo à participação de alunos de diferentes níveis culturais e intelectuais nas atividades do curso. Mesmo havendo diversas outras perspectivas teóricas e metodológicas para reformular e melhorar o ensino do direito, como a realização de seminários em substituição às “disciplinas” (Cf. SHIMOMURA & DIAS, 2016); combinar a aula expositiva com métodos e técnicas participativas, como estudos de casos, *role playing*, entre outros; buscar a interação dos conteúdos trabalhados com as novas tecnologias de ensino que potencializam o aprofundamento e a discussão dos temas abordados em sala, como filmes, ambiente virtual de aprendizagem - tais como o *Moodle* - blogs, entre outros, pouco ainda é feito na prática. (Cf. DIAS; FURTADO & NEVES, 2017)

As propostas de reformulação dos cursos jurídicos, em regra, almejam tornar o aluno agente de seu conhecimento; a educação inclusiva e a pedagogia emancipatória. (Cf. GUSTIN; LIMA, 2010).

O próprio Ministério da Educação no Parecer CNE/CES N^o 635/2018, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, conclui que a questão mais urgente do curso, entretanto, diz respeito ao “[...] o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade.” (BRASIL, 2018)

Percebidos o pano de fundo, a “crise” do ensino jurídico e a necessidade de sua transformação, novos desafios surgem e se colocam exatamente em como, no dia-a-dia das instituições superiores de ensino – sejam elas públicas ou privadas – podem emergir novas formas de ensinar e de aprender o direito.

Considerando que algo latente está presente nessas instituições de ensino superior, algumas experiências, vão, pouco a pouco, sendo identificadas, mapeadas e discutidas. Existem iniciativas aqui e acolá, de implementar novas metodologias mais adequadas ao ensino do Direito Contemporâneo. Os alunos também anseiam por mudanças no modelo de ensino praticado: eles demandam a sua inclusão no processo ensino-aprendizagem e desejam ser percebidos e identificados no contexto da sala de aula. (Cf. DIAS et al, 2013; SHIMOMURA & DIAS, 2016; DIAS; FURTADO & NEVES, 2017; ORSINI et al, 2016)

O objetivo deste ensaio, considerando o contexto apresentado, é compartilhar justamente a maior dificuldade encontrada pelos docentes e discentes dos cursos de direito, que é a de buscar alternativas quotidianas de reformulação do ensino jurídico, a partir de novas experiências, aulas e metodologias de ensino-aprendizagem.

O presente relato vai tratar de experiências utilizadas no âmbito do Direito Administrativo, uma disciplina “viva” que, assim como todas as

demais, devem buscar construir suas reflexões, de maneira mais inclusiva e no sentido de tornar o aluno efetivamente o agente de seu conhecimento.

Os relatos que se seguirão visam promover um debate sobre experiências em sala de aula, que podem ou não ser exitosas considerando os objetivos a que se propõem cada curso de Direito. Tratam-se de propostas que, quando experimentados trouxeram retorno positivo dos participantes e desempenho satisfatório no processo avaliativo. Uma das razões para a escolha dessas experiências foi o fato de terem se iniciado na UFOP, cujo PPGD se propõe, nessa oportunidade e por meio da publicação desta obra coletiva, discutir as tendências do ensino jurídico.

2. O direito administrativo e seu ensino

Conforme consignado em trabalhos anteriores (Cf. DIAS, 2004; 2008; 2016), o Direito Administrativo passa, contemporaneamente, por profundas transformações, entre as quais foram destacadas:

a) A instabilidade dos modelos de Estado e as mudanças nas estruturas societárias; b) A difusão de novas formas de gestão da administração pública que procuram meios para superar as distorções provocadas pelos modelos patrimonialista e burocrático; c) A busca de legitimação da atuação administrativa que altere a tradicional relação de subordinação da Administração pública com os “administrados”, substituindo-a por uma relação de coordenação daquela com a sociedade civil organizada e com os cidadãos. d) Uma visão transdisciplinar do direito administrativo com os demais campos do conhecimento jurídico e não jurídico, de forma buscar novas explicações para as relações entre o direito administrativo e a política, o direito administrativo e a moral, o direito administrativo e os demais ramos do direito. e) o surgimento de uma economia globalizada que aponta para o declínio do Estado-nação como forma única de Estado e o surgimento das chamadas “convergências universais.” (DIAS, 2004, p. 132).

No âmbito dessas transformações mais amplas, outras tantas encontram-se no atual cenário sócio-político e se refletem na edição e novas normas sobre, entre outros temas: combate à corrupção; formas de

composição de conflitos no setor público; parcerias da administração pública; instrumentos regulatórios; procedimentos de composição e sanção dos particulares, responsabilização de agentes públicos; transparência pública, entre diversos outros.

Não sem razão, um dos grandes mestres mineiros de Direito Administrativo, o Professor Paulo Neves de Carvalho, legou-nos importante lição - imortalizada na sua recorrente afirmação - de que o “O direito deve servir a vida, do contrário, não serve” e na sua pregação sobre o que denominou “Direito Administrativo Vivo” (Cf. o relato em DIAS, 2016).

Assim, estando em constante transformação normativa e aplicada, trata-se de um dos mais recentes ramos do Direito Público que deve caminhar junto às mudanças também no tocante a suas formas de ensino-aprendizagem.

Deve buscar compreender o contexto de sua aplicação e refletir as reformas que são necessárias para alcançar o seu objetivo primordial, que ainda não deixou de ser a consecução dos interesses públicos e a mediação dos demais interesses no meio social.

Miracy Gustin há quase duas décadas indicou que o Direito Administrativo é uma área jurídica ainda resistente às especulações de conteúdo zetético e esse diagnóstico tornou-se mais ainda explícito nas obras dos administrativistas, nacionais e estrangeiros, independente da corrente de pensamento a que se filiam, como também descrito em trabalho anterior (Cf. DIAS, 2008).

Um dos primeiros passos que o Direito Administrativo precisa dar para redescobrir na sociedade e no processo político democrático seu substrato de legitimidade - para que as regras de que se utiliza com finalidades normativas possam se firmar como mecanismos de integração social - está no reconhecimento da necessidade de reconstrução dos processos de produção do conhecimento na ciência do Direito Administrativo, no sentido de se tornar uma ciência social emancipatória (DIAS, 2008).

E o ensino do direito administrativo deve considerar a cidadania como conquista cotidiana não só do sistema administrativo (organização

do Estado) como dos indivíduos, a começar por aqueles que se dispõem a conhecer e discutir o conteúdo e a aplicação de suas normas e do seu regime especial.

Duas questões são importantes para que esse fenômeno ocorra: que a Administração Pública e sua estruturação “real” sejam conhecidas e que sejam postos em debate os conhecimentos nas áreas mais sensíveis da Administração Pública, como o sistema de licitações e contratações públicas, por exemplo.

Assim, conforme objetivo traçado anteriormente, serão descritas duas experiências que se propuseram a qualificar o ensino do Direito Administrativo para promover o empoderamento de seus atores - notadamente professores e alunos.

As metodologias de ensino e as experiências a serem relatadas são: a) o estudo de casos no ensino do regime jurídico da Organização Administrativa, conteúdo que, geralmente é abordado no primeiro contato dos estudantes com o Direito Administrativo (Direito Administrativo I) e b) a aprendizagem baseada em problemas, no campo das licitações e contratos administrativos.

2.1 Ensino da organização administrativa (entes, órgãos e entidades administrativas) por meio de estudo de casos

Compreender o regime jurídico da organização administrativa brasileira não é tarefa fácil para o estudante que tem o seu primeiro contato com o Direito Administrativo. Esta é uma das primeiras matérias de conteúdo dogmático a serem ensinadas e as dificuldades encontradas dizem respeito à complexidade dessa organização; ao seu igualmente multifacetado regime jurídico e às diferentes formas de estruturação administrativa na realidade fática, considerando que podem ser diversas no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, haja vista a autonomia organizacional dos entes federativos. Quando percebi que os estudantes tinham curiosidade em conhecer a organização administrativa regional e

local – sem prejuízo da estrutura do Governo Federal - passei a incluir nas aulas o estudo do caso de entes, órgãos e entidades da administração pública para que, uma vez, conhecidas, fossem estudadas, classificadas e indicado o seu regime jurídico, a partir de atividades a serem realizadas individualmente e em grupos.

A atividade visa à aplicação dos conhecimentos obtidos no conteúdo 'organização administrativa brasileira' da disciplina Direito Administrativo I, na definição do regime jurídico de poderes, órgãos, entidades públicas e privadas em colaboração com o Estado. Nela os alunos obtém, aleatoriamente, a indicação de uma instituição para pesquisa e estudo prévio visando, em primeiro lugar, categorizá-la, identificando aquelas similares e que, posteriormente, serão agregadas em grupos de discussão, para, em seguida, definir as características do seu regime jurídico. As discussões dos resultados obtidos são feitas em seminário, momento em que são apresentadas, em alguns casos, as dificuldades de definição do regime jurídico em certos contextos e situações específicas. O planejamento da atividade e a distribuição das entidades constam dos Anexos I e II.

Esta atividade já foi desenvolvida de várias maneiras, tendo sido aplicada em diferentes turmas de 7º e 8º período do curso de graduação em direito da UFOP, UFMG e FUMEC, tendo se iniciado na Universidade Federal de Ouro Preto, no ano de 2009. Nas primeiras experiências, os próprios alunos escolhiam as entidades-caso para estudo. Visando diversificar as entidades estudadas e abranger todo o regime jurídico da organização administrativa brasileira, passei a selecionar as entidades, buscando, inclusive, o estudo daquelas que possuem divergências jurisprudenciais e doutrinárias quanto a definição do seu regime jurídico.

O objetivo geral da atividade é conhecer a realidade nacional, local e/ou regional, contextualizando empiricamente o estudo da Organização Administrativa Brasileira. Além disso, o estudo de casos tem por objetivos específicos: contribuir para o aprendizado do conteúdo ministrado; identificar as dificuldades de definição do regime jurídico de algumas entidades; observar as espécies distintas de regime jurídico

(administrativo e privado) aplicados no âmbito da administração pública; conhecer a complexidade da administração pública brasileira quanto a tipologia de seus órgãos e entidades; identificar o regime jurídico das instituições estudadas; perceber e discutir se há (e qual) o regime jurídico adequado tendo em vista a natureza das atividades desenvolvidas pelas instituições estudadas; aplicar os conceitos de administração direta e indireta, desconcentração e descentralização a casos concretos.

As habilidades e competências trabalhadas na atividade consistem em: leitura, levantamento de dados (bibliográficos, jurisprudenciais e documentais), estudo de legislações, oralidade, raciocínio jurídico, argumentação e debate, trabalho em equipe (no seminário de apresentação) e trabalho individual de identificação, classificação, raciocínio jurídico. A percepção crítica dos problemas do regime jurídico da organização Administrativa aflora na apresentação dos temas no seminário.

A atividade é desenvolvida da seguinte forma: 1) cada aluno classifica a instituição para a qual foi designado previamente, conforme Anexos I e II. Por exemplo: ao se deparar com a instituição “Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – EBCT”, o aluno irá pesquisar e identificar que a sua instituição trata-se de uma “Empresa Estatal” instituída como “Empresa Pública”. No início da aula deve identificar os demais colegas que possuem a instituição com a mesma natureza jurídica (tal como empresa pública, conforme o exemplo dado); 2) cada grupo de entidades semelhantes (ex: autarquias, fundações, sociedades de economia mista etc) reúne-se para discutir o regime jurídico das suas entidades, tais como forma de criação, atividades que desenvolvem, regime dos seus bens, regime tributário etc, conforme roteiro previamente estabelecido; 3) após o debate, cada tipo e grupo de entidade apresenta a síntese do regime jurídico de cada espécie de entidade (autarquias, fundações públicas, fundações governamentais, sociedades de economia mista etc); 4) na apresentação devem ser identificadas as divergências entre os membros de cada grupo para o debate das dificuldades na definição do regime jurídico que se lhes aplica, se for o caso.

Os alunos são avaliados de maneiras distintas, considerando a classificação encontrada, a apresentação oral e escrita dos resultados obtidos (individualmente e em grupo) Numa das avaliações individuais escritas (provas) previstas para o semestre letivo foi introduzida questão sobre a entidade estudada e o aluno deveria respondê-la com base na pesquisa desenvolvida, debates promovidos em sala de aula e divergências discutidas.

Como sugestões para a consolidação da atividade, apresentam-se as seguintes observações da prática desenvolvida.

O estudo das entidades, da forma como planejado, consegue explorar e aplicar o conteúdo da disciplina e promover conexões com os conteúdos anteriores ministrados, tais como regime jurídico administrativo, direito privado administrativo, princípios da administração pública e também outros conteúdos, notadamente de teoria geral do direito privado (classificação das pessoas jurídicas de direito público interno) e direito constitucional (república; federalismo; territórios; descentralização territorial). O estudo dos casos preparou os estudantes para o que será visto em Direito Administrativo nos semestres seguintes, tais como regime dos bens públicos, agentes públicos, contratações etc.

Os resultados positivos da atividade estão relacionados com o aprofundamento do tema buscado por alguns grupos, em que pesem não terem sido indicados na atividade. Percebeu-se, por exemplo, que houve pesquisa no Direito Comparado; entrevistas com os gestores das entidades; visitas *in loco* para conhecer melhor o seu funcionamento, quando possível; consultas diretas às instituições para aprimorar o levantamento dos dados, quando insuficientes. Acredito que isto tenha ocorrido em razão da concretude que a atividade proporciona no estudo da estrutura da administração pública brasileira e no envolvimento que os estudantes demonstram quando analisam situações concretas e não meramente abstratas.

Os aspectos negativos, na mesma linha dos aspectos positivos, estão relacionados com o não envolvimento de alguns estudantes, pois o sucesso da atividade depende do envolvimento de toda a turma. Assim, quando

algum aluno não desenvolve, a contento, a atividade, ele prejudica o seu grupo e a compreensão do tema pela turma. Na maioria dos casos, em que pese não prejudicar toda a sala, vez que outros alunos acabam suprindo a falta de alguns, quando isso ocorre a atividade gera a clássica relação de dependência destes alunos em relação aos outros, prejudicando, inclusive, o seu próprio aprendizado.

2.2 A Aprendizagem Baseada em Problemas no estudo das licitações e contratos administrativos²

A experiência metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas a ser relatada teve como objetivo - assim como no estudo dos casos da organização administrativa descrito anteriormente - aproximar o Direito Administrativo da realidade que ele pretende regular.

Foi desenvolvida na disciplina eletiva “Tópicos em Direito Administrativo – Licitações e Contratos”, ministrada no Departamento de Direito, da Universidade Federal de Ouro Preto, em 2011. A disciplina possuía a carga horária de 45 horas/aula, com um encontro semanal de 1h e 40min, e foi ministrada para uma turma de 30 estudante do curso de graduação em Direito, de períodos diversos (6º ao 10º períodos).

As disciplinas obrigatórias do curso, em geral, têm nas aulas expositivas a metodologia comum de formação de discentes. Elas baseiam-se na transmissão de conhecimentos teórico-dogmáticos já consolidados, a partir do direito positivo. Há, em regra, desvinculação entre o conhecimento teórico e prático e pouco enfoque à solução de problemas concretos.

Visando pensar novas maneiras de exercer a docência que rompam com a ideia de que o direito encontra-se confinado no sistema legal e de que o conhecimento dos textos legais é suficiente para formação de juristas, a disciplina eletiva “Tópicos em Direito Administrativo – Licitações e Contratos” foi concebida com base no método PBL (*Problem Based*

² Agradeço aos discentes desta disciplina na UFOP, que colaboraram para o relato inicial dessa experiência, a saber: Leticia Cruz Cerqueira, Mariana Cristina Pereira e Mussi Assad Mussi Koury.

Learning). O método da Aprendizagem Baseada em Problemas funciona de maneira diversa da sistemática mais comum dos cursos jurídicos, que é a aprendizagem baseada em conteúdos.

A aprendizagem baseada em conteúdos começa com o professor dizendo aos alunos o que eles têm que saber; o conteúdo é transmitido e, ao final, é relatado um problema para ilustrar como aqueles conhecimentos transmitidos foram utilizados para resolvê-lo. Na Aprendizagem Baseada em Problemas o processo de ensino aprendizagem começa com um problema; os estudantes, como o auxílio de professores, monitores e tutores identificam o que eles precisam saber para resolver o problema; eles estudam esses conteúdos e finalmente os aplicam na sua solução. (Cf. sobre o tema RIBEIRO, 2005 e GUSTIN & LIMA, 2010). Trata-se de metodologia de ensino utilizada em diversas áreas do conhecimento, como nas engenharias, medicina, entre outras. É adequada ao ensino-aprendizagem do direito, considerando tratar-se de ciência social aplicada, que visa justamente a solução de “problemas” no seu dia-a-dia.

A disciplina “Tópicos em Direito Administrativo – Licitações e Contratos” foi estruturada com base nas orientações gerais do PBL a partir do estudo de casos e problemas práticos elaborados previamente pela professora, alternando-se com aulas dialogadas voltadas não somente para a solução dos problemas propostos. Não se tratou de estudos de casos já ocorridos e nem de relato desses casos, mas de apresentação de situações-problema, oriundas de experiências práticas, que mereciam reflexões da turma sobre o “estado da arte” do tema para propor a melhor solução a ser dada ao problema, segundo a análise de cada grupo. As situações problema foram apresentados numa espécie de “Caderno de Problemas”, elaborado especialmente para a disciplina e disponibilizado para a turma previamente, conforme Anexo III.

A turma foi dividida em 7 grupos (com 4 ou 5 integrantes, dependendo de suas afinidades). Os grupos assumiam papéis de apresentadores, debatedores e relatores dos casos e havia rotatividade de funções, conforme novo problema fosse apresentado. Os apresentadores relatavam o

caso e indicavam as soluções preliminares aos problemas levantados, levando em consideração o material indicado para leitura (legislação, bibliografia e jurisprudência); o grupo de discussão debatia as soluções apresentadas, tendo em vista o que pesquisaram sobre o assunto. Um terceiro grupo responsabilizava-se por elaborar o relatório conclusivo do problema, fruto da discussão da aula, para leitura e avaliação da professora. No estudo de certos casos, a alguns grupos cabia a tarefa de elaborar peças, impugnações aos Tribunais de Contas, defesas a estas, atuando, por exemplo, como procuradores municipais ou advogados das empresas que participavam das licitações. Além disso, o estudo do problema devia ser realizado pelos demais alunos da disciplina, que também participavam do debate. A discussão dos problemas era alternada com aulas dialogadas ministradas antes da resolução de cada problema, conforme descrito anteriormente. Esta aula referia-se sempre a conteúdo pertinente à resolução do caso prático da semana posterior - o que colaborava para o entendimento do conteúdo presente no caso a ser solucionado.

A avaliação da disciplina - que previa a distribuição de 10 pontos para a integralização dos créditos - foi feita da seguinte forma: para as avaliações continuadas baseadas em problemas foram distribuídos 6,0 pontos (1,0 ponto para o relatório de cada um dos 6 casos estudados). A professora, após a correção do relatório, às vezes solicitava aprofundamento e modificação do texto escrito para reavaliação. No final do semestre foi aplicada prova escrita individual, no valor de 4,0 pontos, para aferir a aprendizagem de todo o conteúdo da disciplina, por meio de avaliações tradicionais.

No término da disciplina foi possível perceber que os alunos passaram a construir o seu aprendizado com base no estudo de problemas práticos e na solução de pontos determinados dentro dos casos, não sendo o discente apenas o receptor passivo do conhecimento, mas também o construtor deste. Esta construção desenvolveu-se a partir da investigação e resolução dos casos, mediante o diálogo, o raciocínio lógico,

autorreflexivo, contextualizado e, de certa forma, de prática jurídica acerca da matéria licitações e contratos administrativos.

Logo, conclui-se que a maneira como fora ministrada a disciplina em questão procurou romper com a metodologia da aprendizagem baseada em conteúdos, aproximando a teoria e o pensamento jurídico, da prática do direito.

A experiência em sala de aula ora relatada também possibilitou o aprendizado construído mediante debates e não somente baseado na leitura e ilustração por meio de casos.

3. Considerações finais

Após o relato dos casos, verificou-se que não basta apenas constatar que o ensino jurídico – especialmente o do Direito Administrativo - encontra-se em crise e de que é preciso reformá-lo.

As medidas para o seu aperfeiçoamento devem considerar a situação dos Projetos Pedagógicos de Curso vigentes para buscar novas metodologias para a compreensão dos fenômenos sociais cada vez mais complexos. Infelizmente as propostas de reformulação do ensino jurídico iniciam-se sempre pelas diretrizes e estruturas curriculares do curso, esquecendo-se que é preciso traçar os objetivos a serem alcançados com o curso; o perfil do egresso que se pretende formar; as habilidades que serão necessárias para que o egresso possua o perfil desejado. Feito isso, discute-se e se desenha o PPC, para então estabelecer a estrutura curricular necessária e as metodologias de ensino aprendizagem que serão necessárias e adequadas em todo esse processo.

Os cursos de direito, em geral, carecem de aperfeiçoamentos em vários aspectos, notadamente de: a) flexibilização curricular; b) diversidade das metodologias de ensino e a necessidade do discente ser agente de seu próprio aprendizado; c) valorização das atividades de extensão; d) compromisso com a prática jurídica; e) planejamento. (Cf. DIAS; FURTADO; NEVES, 2017)

Reconhece-se que não são alterações pontuais em algumas disciplinas que farão com que o curso mude o seu perfil “bacharelesco”, e nem mesmo que seja reformulado ou aperfeiçoado. Entretanto, a divulgação de experiências que ao menos refletem sobre as possibilidades de mudança do quadro atual é importante, para que se possa ter material reflexão e debate para o futuro. Nesse sentido, espera-se que o compartilhamento das experiências constantes deste ensaio, sirvam de ponto de partida (e não de chegada) para a reforma do ensino do Direito Administrativo nos cursos de Graduação em Direito.

Referências

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 635/2018.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, de 04/10/2018. Disponível em: < <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/10/art20181030-11.pdf>> Acesso em: dez. 2018.

CARVALHO NETTO, M. de; DIAS, M. T. F.; GUSTIN, M. B. S. et al. **Projeto Pólos Reprodutores de Cidadania:** Organização Popular em Vilas e Favelas In: 2º Congresso de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste, 1999, Rio de Janeiro. 2º Congresso de Extensão das Universidades Públicas da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 1999.

DIAS, M. T. F. A monografia de conclusão de curso sob a ótica da pedagogia emancipatória: análise de entrevistas com jovens profissionais do Direito no Município de Belo Horizonte In: **Pedagogia da emancipação:** desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no Século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, v.1, p. 149-170.

DIAS, M. T. F. Análise diagnóstica dos interesses e disponibilidade de tempo dos alunos do Curso de Direito para a realização de estágio, pesquisa, atividades complementares e extensão. **Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Izabela Hendrix.** Belo Horizonte, v.2, 2003.

- DIAS, M. T. F. et al. As metodologias de aprendizagem e de avaliação como ferramentas da educação inclusiva e superação da crise do ensino jurídico: análise da pesquisa survey realizada junto aos estudantes e professores do Curso de Direito da Universidade FUMEC In: **Idiosincrasias Jurídicas: Temas Contemporâneos do Direito Brasileiro**. Belo Horizonte: Initia Via, 2013, v.1, p. 462-494.
- DIAS, M. T. F. **How researches are done in the law field?** : reflections from the study of monographs of law courses in Brazil In: 25th IVR World Congress: Law, Science and Technology, 2012, Frankfurt am Main. 25th IVR World Congress Law, Science and Technology Frankfurt am Main 15–20 August 2011. Frankfurt am Main: Goethe- Univ., 2012. v.49. p.1 – 19
- DIAS, M. T. F. Influência das transformações econômicas mundiais no Direito Administrativo Brasileiro contemporâneo: estudo em homenagem ao professor e intelectual Paulo Neves de Carvalho. **Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Izabela Hendrix**. Belo Horizonte, v.4, 2004.
- DIAS, M. T. F. **Mediação, cidadania e emancipação social:** a experiência da implantação do Centro de Mediação e Cidadania da UFOP e outros ensaios. Belo Horizonte: Fórum, 2010, v.1. p.235.
- DIAS, M. T. F. O direito administrativo vivo de Paulo Neves de Carvalho: o olhar do passado e as perspectivas para o futuro. **Fórum Municipal & Gestão das Cidades**. Belo Horizonte, v.16, p.43 - 46, 2016.
- DIAS, M. T. F. O mestrado acadêmico em direito da Universidade Fumec e os desafios da pós-graduação stricto sensu In: **CAD 20 anos:** tendências contemporâneas do direito. Belo Horizonte D'Plácido, 2017, v.1, p. 751-765.
- DIAS, M. T. F. Rumo ao Direito Administrativo da cidadania e da inclusão social. In: PEREIRA, F. H. U; DIAS, M. T. F. **Cidadania e inclusão social:** estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008, v.1, p. 465-477.
- DIAS, M. T. F.; FURTADO, M. G.; NEVES, Rúbia Carneiro. A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em direito: a proposta de reformulação do projeto pedagógico do curso de direito da UFMG de 2016. **Revista da Faculdade de Direito** - Universidade Federal de Minas Gerais, v.70, p.669 - 719, 2017.

DIAS, M. T. F.; GUSTIN, M. B. S. Potencialidades da conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão na experiência do Programa Pólos de Cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v.40, p.219 - 233, 2012.

DIAS, M. T. F.; VALADARES FILHO, R. A interdisciplinaridade na pesquisa jurídica: reflexões acerca da utilização de outros campos do conhecimento em investigações científicas realizadas na faculdade de direito da UFMG In: XXV Semana de Iniciação Científica da UFMG, 2016, Belo Horizonte. Anais da XXV Semana de Iniciação Científica da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes. **Pedagogia da Emancipação: Desafios e Perspectivas para o Ensino das Ciências Sociais Aplicadas no Século XXI**". Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ORSINI, Adriana Sena et. al. (Coord.). **III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016. [livro eletrônico]

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2005.

SHIMOMURA, T. Y.; DIAS, M. T. F. Percepção discente sobre metodologias de ensino na graduação do curso de ciências do estado da UFMG (2009-2013). **Revice - Revista de Ciências do Estado - UFMG**. Belo Horizonte, v.1, p.69 - 92, 2016.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Anexo I



Universidade Federal de Ouro Preto

CURSO: Direito

DISCIPLINA: Direito Administrativo II

PROFESSORA: Maria Tereza Fonseca Dias

DATA APRESENTAÇÃO:	VALOR:	NOTA:
	3,0 PONTOS	

Tipo de avaliação: Trabalho em grupos sobre Organização Administrativa

Integrantes do Grupo:

Responder as seguintes indagações e questionamentos acerca dos órgãos e entidades da administração pública:

1) Nome dos órgãos ou entidades administrativas estudados:

2) Classificações dos órgãos ou entidades administrativas estudados:

A. Desconcentração Descentralização. Tipo de descentralização:

B. Administração direta; Administração indireta; Entidades paraestatais

C. Autarquias; Autarquias especiais; Fundações públicas privadas; Empresas públicas Sociedades de economia mista; entidades paraestatais. Quais?

_____.

3) Nos itens A, B, C da questão anterior apresentar cada um dos conceitos assinalados e explicar por que houve a referida classificação. [Indique com base em que autor de Direito Administrativo ou regra jurídica os conceitos se basearam]. [0,5 pontos]

4) Acerca do regime jurídico aplicável aos órgãos ou entidades estudadas, tendo em vista a doutrina e a legislação específica sobre as referidas entidades, explicitem os seguintes itens: [2,0 pontos]

- A. Personalidade jurídica
- B. Objeto/área de atuação
- C. Criação e extinção
- D. Responsabilidade
- E. Controle
- F. Patrimônio
- G. Prerrogativas especiais
- H. Quadro de pessoal
- I. Licitação
- J. Regime tributário

5) Selecionar o relator do grupo para apresentação oral das conclusões obtidas e entrega do trabalho escrito na aula do dia

_____ [0,5 pontos]

No que toca à configuração da estrutura do Estado, passa-se do postulado da “unidade orgânica” da administração pública à idéia de administração policêntrica. (Jacques Chevallier)

Anexo II

A organização administrativa e seu regime jurídico

Classificação

Nº	NOME	NATUREZA JURÍDICA
16	Conselho Regional de Farmácia - CRF-MG	Autarquia (http://crfmg.org.br/novosite/index.php/institucional/competencias)
53	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE	Autarquia (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp125.htm)
39	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama)	Autarquia (art. 2º, lei 7.735) (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7735.htm)
41	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSEMG	Autarquia (Lei Estadual 1.195/54) (http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=1195&comp=&ano=1954&aba=js_textoAtualizado#texto)
11	Comissão de Valores Mobiliários - CVM	Autarquia especial (http://www.cvm.gov.br/port/acvm/criacao.asp)
56	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Autarquia especial (https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG)
3	Agência Nacional de Transportes Terrestres - ANTT	Autarquia especial (agência reguladora) (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ag%C3%A9ncia_Nacional_de_Transportes_Terrestres)
4	Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA	Autarquia especial (agência reguladora) (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm)
1	Agência da Região Metropolitana de Belo Horizonte ARMBH	Autarquia especial: Autarquia territorial (http://www.metropolitana.mg.gov.br/agencias/agencias-metropolitanas)
50	Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Governador Valadares - SAAE	Autarquia municipal (http://www.saaeoval.com.br/v3/conteudo-Links.php?id=TVRVd09USTRPVGczTVRME1qTTROQT09)
18	Consórcio Intermunicipal Grande ABC	Consórcio público (http://www.consorcioabc.sp.gov.br/institucional)
19	Consórcio Metropolitano Mulheres das Gerais	Consórcio público (http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_1/formacao_de_consorcios_publicos_em_regioes_metropolitanas_o_caso_do_projeto_novos_consorcios_publicos_para_governanca_metropolitana.pdf)
8	Banco Nacional de Desenvolvimento Social - BNDES	Empresa pública (http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/O_BNDES/A_Empresa/)
9	Caixa Econômica Federal - CEF	Empresa pública (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo759.htm)

21	Empresa Brasileira de Administração de Petróleo e Gás Natural S.A.	Empresa pública (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12304.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8063.htm)
22	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - EBCT	Empresa pública (http://www.correios.com.br/sobreCorreios/empresa/legislacao/default.cfm)
23	Empresa Brasil de Comunicação S. A - EBC	Empresa pública (http://pt.wikipedia.org/wiki/Empresa_Brasil_de_Comunica%C3%A7%C3%A3o)
24	Empresa Brasileira de Infra-estrutura aeroportuária - INFRAERO	Empresa pública (http://www.infraero.gov.br/index.php/br/institucional/a-infraero.html)
2	Agência de Desenvolvimento da Região Norte de Minas Gerais - ADENOR	Entidade do terceiro setor: Associação privada sem fins lucrativos http://www.adenormg.com/?/institucional/apresentacao/#7)
5	Associação de Desenvolvimento da Radiodifusão de Minas Gerais - ADTV	Entidade do terceiro setor: associação privada sem fins lucrativos (OSCIP) (http://adv.org.br/)
6	Associação Brasileira de Tecnologia de Luz Síncrotron-ABTLuS (CPNEM)	Entidade do terceiro setor: associação privada sem fins lucrativos (Organização social) (http://www.cnpem.br/wp-content/uploads/2012/03/Estatuto-aprovado-pelo-Conselho_16Mai2013.pdf)
47	Rede Gênero e Geração - REGAR	Entidade do terceiro setor: Associação privada sem fins lucrativos (OSCIP) ediada em Ouro Preto (https://www.facebook.com/pages/Rede-de-G%C3%AAnero-e-Gera%C3%A7%C3%A3o-reGar-Ouro-Preto/277900288953820)
48	Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte	Entidade do terceiro setor: entidade declarada de utilidade pública
17	Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá	Entidade paraestatal ou do terceiros setor: Associação privada sem fins lucrativos (http://www.agua.org.br/conteudos/11/consorcio-pcj.aspx)
45	Ordem dos Advogados do Brasil - OAB	Entidade paraestatal <i>sui generis</i> (http://jus.com.br/artigos/18304/a-natureza-juridica-da-ordem-dos-advogados-do-brasil-sob-a-otica-do-supremo-tribunal-federal-e-suas-peculiaridades)
12	Companhia Brasileira de Participação Agroindustrial - BRASAGRO	Entidade paraestatal: Empresa privada com capital público não classificada como empresa estatal (Empresa pública privatizada pela União) (http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/pnd/PND_2009.pdf)
14	Companhia Energética do Ceará - COELCE	Entidade paraestatal: Empresa privada com capital público não classificada como empresa estatal (http://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_Energ%C3%A9tica_do_Cear%C3%A1)
28	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa - FUNDEP	Entidade paraestatal: Fundação privada de apoio à UFMG (http://www.fundep.ufmg.br/pagina/127/fundep.aspx)

34	Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa – FUNDEP	Entidade paraestatal: Fundação privada de apoio à UFMG (http://www.fundep.ufmg.br/pagina/127/fundep.aspx)
27	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos - FINATEC	Entidade paraestatal: Fundação privada de apoio à UNB (http://www.finatec.org.br/site/index.php/institucional/quem-somos)
26	Fundação de Assistência Social e Seguridade da Embasa – FABASA	Entidade paraestatal: Fundação privada de previdência complementar (regida pela Lei 109/2001)
32	Fundação Fortuminas de Seguridade Social - FORLUZ	Entidade paraestatal: Fundação privada de previdência complementar (https://www.forluz.org.br/paginas/Geral/Conhecaforluz.aspx?)
36	Fundação Rede Ferroviária de Seguridade Social – REFER (Rio de Janeiro)	Entidade paraestatal: Fundação privada de previdência complementar (http://www.refer.com.br/novosite/Documentos/pdfs/estatuto_social.pdf)
51	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE	Entidade paraestatal: Serviço social autônomo http://www.sebrae.com.br/customizado/sebrae/institucional/quem-somos/sebrae-um-agente-de-desenvolvimento
52	Serviço Social da Indústria - SESI	Entidade paraestatal: Serviço social autônomo (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D57375.htm)
7	Associação das Pioneiras Sociais	Entidade paraestatal: Serviço Social Autônomo (Lei nº 8.246/91) (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8246.htm e http://www.sarah.br/Cvisual/Sarah/)
43	Ministério Público do Estado de Minas Gerais	Entidade sui generis (independente e possui PJ) (fonte: doutrina)
29	Fundação Estadual dos Institutos de Saúde e da Central Estadual de Transplantes	Fundação governamental (personalidade jurídica de direito privado) (http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contLei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/011272a6559efee00832573b5006c94c9?OpenDocument)
30	Fundação Estatal dos Hospitais Gerais	Fundação governamental (personalidade jurídica de direito privado) (http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contLei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/011272a6559efee00832573b5006c94c9?OpenDocument)
31	Fundação Estatal Saúde da Família - FESF	Fundação governamental (personalidade jurídica de direito privado) (http://www.fesfsus.ba.gov.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=60)
33	Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes	Fundação pública (http://fcs.mg.gov.br/institucional/apresentacao/)
38	Fundação TV Minas Cultural e Educativa	Fundação pública (http://www.redeminas.tv/arquivos/legislacao/estatuto-tv-minas.pdf)
40	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA	Fundação pública (http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68)
35	Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte	Fundação pública (art. 130 – Lei Estadual 9.011/05)

		(http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236293/lei-9011-05)
37	Fundação Roquette Pinto	Fundação pública (extinta) (http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Roquette_Pinto)
10	Câmara Municipal de Belo Horizonte - CMBH	Órgão público (fonte: doutrina)
42	Ministério da Justiça e Direitos Humanos - MJ	Órgão público (fonte: doutrina)
49	Secretaria de Estado de Fazenda do Estado de Minas Gerais - SEF-MG	Órgão público (fonte: doutrina)
54	Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto - SRE	Órgão público (educação.mg.gov.br)
20	Departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da UFMG	Órgão público vinculado à UFMG (fonte: doutrina)
55	Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais - TCE-MG	Órgão público vinculado ao Congresso Nacional (sui generis) (fonte: doutrina e art. 71, CF)
15	Conselho Nacional de Saúde - CNS	Órgão público vinculado ao Ministério da Saúde (http://conselho.saude.gov.br/apresentacao/apresentacao.htm)
44	Município de Belo Horizonte	Pessoa jurídica de direito público interno (pessoa federativa) (fonte: doutrina e Código Civil)
13	Companhia de Saneamento de Minas Gerais - COPASA	Sociedade de economia mista (http://www.copasa.com.br/media/PRECEND.pdf)
25	Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte - BHTrans	Sociedade de economia mista (http://www.bhtrans.pbh.gov.br/portal/page/portal/portalpublico/Temas/BHTRANS/BHTRANS-2013)
46	Petróleo Brasileiro S.A - Petrobrás	Sociedade de Economia Mista (http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca/assembleias/assembleia-geral-extraordinaria-04-de-abril-de-2011.htm)

Anexo III

Aprendizagem baseada em problemas: licitações e contratos administrativos

“CADERNO DE PROBLEMAS”

PROBLEMA Nº 1³

O Município XXXX publicou recentemente edital de licitação, na modalidade pregão presencial, para contratação de “Serviço de cobrança administrativa dos créditos do Município, de natureza tributária e não tributária, inscritos em dívida ativa”. Assim que foi divulgado, o Banco Bradesco, interessado em participar da licitação, apresentou formalmente impugnação ao Edital, nos autos do Processo Administrativo nº xxxx/200X, Pregão Presencial no xxx /200X (Edital em anexo).

O licitante insurgiu-se contra cláusulas do Edital de Licitação e apresentou duas principais impugnações, a saber:

1) impossibilidade de realização de licitação para a contratação deste serviço, que é vedado pela Lei Orgânica do Município, visto ser atribuição de competência privativa da Procuradoria Geral do Município⁴;

2) violação do princípio da igualdade constante do art. 3º da Lei n. 8.666/93 e da competitividade, quando apresenta, no Edital do certame, duas exigências violadoras da Lei Geral de Licitações e Contratos Administrativos: a) exigência da prova de regularidade fiscal de todas as agências dos licitantes instaladas no Município XXXX (Cláusula 9.2.3.2 do Edital). O licitante alega que esta exigência cria uma dificuldade para a habilitação exatamente àqueles licitantes que possuem uma maior rede de

³ Caso fictício baseado em edital de licitação real, porém alterado para atender as peculiaridades do problema.

⁴ Art. 000 - A Procuradoria Geral do Município é a instituição diretamente subordinada ao Prefeito Municipal, incumbida da representação judicial do Município, da consultoria e assessoramento jurídicos do Poder Executivo, e, privativamente, da execução da dívida ativa.

atendimento, dificultando, pois, a sua competição no certame e estas dificuldades de obtenção das certidões de regularidade fiscal de todas as agências situadas no Município XXXX inviabiliza a participação de interessados, uma vez que não será possível obter as supracitadas certidões a tempo de apresentação no certame e, caso conste débitos em aberto, não haverá tempo hábil para a regularização das pendências; b) exigência do número mínimo de uma agência localizada no Município XXXX, até a data da sessão inaugural deste certame (Cláusula 9.2.4, item “c”), quando esta exigência, em verdade, deveria ter sido implantada.

Como procuradores municipais incumbidos de responder as impugnações apresentadas, apresentem as soluções cabíveis às impugnações apresentadas à luz da doutrina especializada, da legislação vigente e da jurisprudência dos Tribunais de Contas dos Estados e da União.

Além das questões propostas não deixem de analisar se há diferença entre “interessado em participar da licitação” e “licitante” para fins de apresentação de impugnação ao edital de licitação.

No Anexo 1, segue o Edital de Licitação referente ao caso

Referências bibliográficas para análise do caso - Revista eletrônica publicada pelo Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais sobre a temática em análise.

PROBLEMA nº 2

O Problema nº 2 diz respeito aos autos do Processo Administrativo nº xxxx/200X, Pregão Presencial no xxx /200X, que tem por objeto a contratação do “Serviço de cobrança administrativa dos créditos do Município, de natureza tributária e não tributária, inscritos em dívida ativa”, promovido pelo Município X, cujo edital foi utilizado no caso anterior (Anexo 1).

Trata-se de impugnação formulada por outros licitantes na licitação em epígrafe.

O Banco Itaú, o4 (quatro) dias úteis antes da data fixada para o recebimento das propostas (Cf. Cláusula 4.1 do Edital), apresentou

impugnação quanto a impropriedade da adoção da modalidade pregão presencial no referido certame. Alegou o requerente que os serviços prestados pelas Instituições financeiras não podem ser considerados “comuns”, característica esta que enseja a escolha da modalidade pregão, nos termos do art. 1º da Lei n. 10.520/2002.

O Banco do Brasil S/A, por sua vez, fora da licitação, enviou ofício ao Secretário de Fazenda do Município (que requisitou a contratação dos serviços de cobrança da dívida ativa) apresentando críticas acerca da própria realização de licitação para contratação do objeto citado. Segundo o citado Banco, que é uma sociedade de economia mista federal, há possibilidade de sua contratação direta, por dispensa de licitação, com base no art. 24, VIII, da Lei nº 8.666/1993. Também alega que, como o objeto do contrato envolve recebimento de recursos públicos que deverão ficar depositados em instituição bancária, somente as instituições financeiras oficiais poderiam executar o serviço, nos termos do art. 164, § 3º da Constituição da República.

Como procuradores municipais, vocês foram incumbidos de responder tanto a impugnação proposta no processo licitatório quanto o ofício enviado pelo Banco do Brasil ao Secretário de Fazenda. Para cada uma das situações, deverão ser apresentadas as soluções cabíveis, quanto ao procedimento e ao mérito, considerando a doutrina especializada, a legislação vigente e a jurisprudência dos Tribunais de Contas dos Estados e da União.

PROBLEMA nº 3

Parte 1

O Problema nº 3 versará sobre o EDITAL DE LICITAÇÃO NA MODALIDADE CONCORRÊNCIA Nº 01/2011; PROCESSO Nº 72030.000099/2011-64; TIPO DE LICITAÇÃO: TÉCNICA E PREÇO divulgado pelo Ministério do Turismo (disponível em:

<http://www.turismo.gov.br/turismo/editais/licitacao/licitacoes/20110302.html>) cujo objeto é a contratação de empresa especializada – agência de comunicação e relações públicas – para prestar serviços de consultoria, análise, planejamento estratégico, assessoria de comunicação e de relações públicas, conforme Projeto Básico.

Vocês possuem um escritório de consultoria em matéria administrativa e foram contratados pela Agência de Comunicação ZAZ para analisarem a legalidade do referido edital e se o mesmo oferece as condições razoáveis de participação desta empresa na licitação. A empresa quer saber, em síntese, se o edital oferece a competitividade necessária para que esta empresa, que não tem contratos anteriores com o Ministério do Turismo, possa participar desta licitação.

O setor jurídico da ZAZ, que não é especializado na matéria, fez uma leitura prévia do edital e apresentou algumas indagações que deverão ser respondidas pelo parecer jurídico.

A primeira questão é prévia ao edital, pois querem saber por que o Ministério do Turismo não selecionou a modalidade pregão para esta contratação.

Quanto ao conteúdo do edital, indagam, quanto ao objeto social da empresa (item 2.1.5 do Edital). Além de ser agência de comunicação e de relações públicas, a ZAZ possui em seu contrato social a atividade de agência de publicidade e, de fato, também realiza este serviço. Haveria algum impedimento para que ela possa participar desta licitação? Ainda quanto a este aspecto, o setor jurídico da empresa também levantou a dúvida se não se aplica a esta licitação Concorrência nº 01/2011 a Lei nº 12.232/2010, sobretudo pelo fato desta empresa possuir em seu objeto social a prestação de serviços de publicidade.

Quanto à exigência constante do item “5.3.2.4 Certidões negativas de débitos ou de não contribuinte expedidas por órgãos das Secretarias de Fazenda do Estado e do Município em que estiver localizada a sede da proponente;” indaga se o fato do contrato ser firmado com a União, não torna descabida e ilegal a exigência de regularidade fiscal com as demais esferas

federativas. A empresa informa que está com dívidas de IPTU e ICMS sendo discutidas nos Conselhos de Contribuintes respectivo e tais dívidas não foram pagas e se isso implicaria em impedimento em participar desta licitação e quais as providências precisam tomar caso queiram participar da licitação.

Outra indagação diz respeito ao (item 5.2.7 do Edital c/c 5.3.3.3). A exigência de comprovação de que possui patrimônio líquido mínimo de 10% (dez por cento) do valor da contratação ou índices de Liquidez Geral, Solvência Geral, Liquidez Corrente e Solvência maior que 1 (um) não são abusivas e afastam da licitação as empresas que possuem patrimônio menor do que este e têm condições de prestar o serviço?

Quanto ao julgamento das propostas pelo tipo “técnica” e “preço” indagam, primeiramente, se este seria o tipo adequado para a esta licitação e este tipo atende ao princípio da legalidade. Indagam, ainda, se não é desproporcional e subjetivo o julgamento da técnica (5.3.3.3) no Quesito 1 - PLANO DE COMUNICAÇÃO (fl. 52 e seguintes). A esta quesito será atribuído 60 pontos e a avaliação dos seus subitens é totalmente subjetiva. O mecanismo de pontuação não viola o princípio do julgamento objetivo das propostas que deve imperar em qualquer licitação? Esta mesma questão é feita em relação ao julgamento das propostas constante da Cláusula 11 e anexos do Edital. Foi previsto que o julgamento das propostas será realizado em conformidade com o tipo de Licitação TÉCNICA E PREÇO, correspondendo 60% a TÉCNICA e 40% a PREÇO. Não é desproporcional esta ponderação, ferindo a idéia de obtenção da proposta mais vantajosa para a Administração Pública?

Parte 2

Levantamentos de dados para apresentação e discussão em sala de aula.

O grupo deverá levantar 3 exemplos de licitações concluídas ou em andamento em qualquer órgão ou entidade administrativa que

exemplifique a utilização das seguintes modalidades, tipos de licitação e regimes de execução:

Modalidades:

Concorrência
Tomada de preços
Convite
Concurso
Leilão
Pregão

Tipos:

Menor preço
Melhor técnica
Técnica e preço
Maior lance ou oferta

Regime de execução

Empreitada por preço global
Empreitada por preço unitário
Tarefa
Empreitada integral

Indicar na pesquisa: Qual o objeto contratado em cada modalidade, tipo e regime de execução; o órgão ou entidade administrativa que realizou a licitação; a fonte da informação (endereço eletrônico e demais fontes de informação utilizadas).

PROBLEMA nº 4

O Problema nº 4 versará sobre o EDITAL DE CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 001/2010 que versa sobre o CREDENCIAMENTO DE EMPRESAS PARA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DE PATOLOGIA CLÍNICA INCLUÍDOS OS PROCEDIMENTOS ESTABELECIDOS NAS NORMAS VIGENTES PARA O ATENDIMENTO AOS USUÁRIOS DO SISTEMA

ÚNICO DE SAÚDE, NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM – MG (disponível no site: www.contagem.mg.gov.br)

Parte 1

Tendo em vista a tramitação normal do processo licitatório, seu grupo, formado por procuradores municipais, recebeu o processo licitatório para expedir parecer acerca da legalidade da licitação, nos termos do art. 38 da Lei nº 8.666/93, e irá verificar se todos os termos do edital (exceto aqueles referentes ao contrato) atendem as exigências da Lei nº 8.666/93. O parecer deverá ser formulado atendendo a forma padrão (Título, ementa, relatório, parecer, conclusão) e deverá discutir primeiramente o cabimento da forma chamamento público e seu fundamento legal, doutrinário e jurisprudencial. Ao final deverá concluir, de forma fundamentada na legislação vigente, se autoriza, autoriza com ressalvas ou não autoriza a publicação do aviso do Edital para dar início ao procedimento licitatório.

Além disso, o grupo deverá indicar, no Edital, destacado em vermelho, quais os fundamentos legais dos diversos conteúdos do Edital.

Parte 2

Seu grupo, constituído por advogados da Empresa Laboratório Precisão Ltda., ao tomar ciência do conteúdo do edital, resolveu impugná-lo junto a Administração Municipal e ao Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Deverão ser apresentados dois instrumentos de impugnação, formalmente apresentados (endereçando-os às autoridades respectivas, com a devida fundamentação legal da impugnação e das razões apresentadas, com a formulação dos pedidos cabíveis, dependendo do que o grupo estiver impugnando - exceto quanto ao conteúdo do contrato. Uma das questões deverão ser apresentadas para impugnação diz respeito

ao cabimento da forma de chamamento público a este objeto que está sendo contratado.

Além disso, o grupo deverá indicar, no Edital, destacado em vermelho, quais os fundamentos legais dos diversos conteúdos do Edital que estão sendo supostamente violados.

PROBLEMA nº 5

Considere as cláusulas exorbitantes presentes nos contratos administrativos apresentadas pela doutrina pátria:

- Alteração e rescisão unilaterais (Limites: art. 65, I, e § 1º da Lei n. 8.666/93);
- Reajustamento de preços e tarifas (art. 55, III); reajustamento ≠ revisão (art. 58, § 2º Lei 8666/93)
- Exceção do contrato não cumprido (exceptio non adimpleti contractus): art. 78, XV e XIV – Lei 8.666/93
- Controle do contrato e fiscalização: art. 58, III e art. 67 da Lei n. 8.666/93
- Aplicação de penalidades contratuais (Sanções administrativas – art. 86 a 88 e penais – arts. 89 e segs. Lei n. 8.666/93)
- Interpretação do contrato administrativo: Cláusulas regulamentares ou de serviço (em prol da Administração) versus Cláusulas econômicas (em prol do particular)
- Exigência de garantia - art. 56 § 1º Lei nº 8.666/93
- Retomada do objeto – art. 80 Lei nº 8.666/93
- Alteração bilateral – art. 65, II Lei n. 8.666/93 – Cogita de modificações do regime de execução ou modo de fornecimento para melhor adequação técnica
- Equilíbrio econômico-financeiro do contrato: a) alteração unilateral do contrato administrativo (art. 65 § 6º e 58 § 2º Lei n. 8666/93); b) fato do príncipe = medida geral que atinge o contrato apenas reflexivamente (art. 65, II, “d”); c) fato da administração = conduta ou comportamento desta que torne impossível, para o contratante particular, a execução do contrato; (art 54 Lei 8.666/93 C/C art. 389 novo CCB Lei n. 10.406/2002); Álea econômica (Teoria da Imprevisão – rebus sic stantibus - art. 65, II, “d” Lei 8.666/93)

A partir destas informações, analise as minutas dos contratos administrativos constantes nos três editais de licitação estudados até o presente momento (Pregão Presencial para Contratação de Instituições Financeiras, Edital de Concorrência do Ministério do Turismo e Edital de Chamamento

para credenciamento de laboratórios) e transcreva as cláusulas exorbitantes presentes nestes contratos administrativos. O trabalho deverá ser apresentado para toda a turma em síntese escrita ou slides em data show.

PROBLEMA nº 6

Considerando o EDITAL DE LICITAÇÃO NA MODALIDADE CONCORRÊNCIA Nº 01/2011 - PROCESSO Nº 72030.000099/2011-64 - TIPO DE LICITAÇÃO: TÉCNICA E PREÇO do Ministério do Turismo, notadamente o seu ANEXO VI - Minuta de Contrato Administrativo, responda, com base na doutrina e jurisprudência administrativa (dos Tribunais de Contas dos Estados e da União), as seguintes indagações:

1 A suspensão temporária de contratar com a Administração Pública, de que trata o art. 87, II, da Lei nº 8.666/1993 pode ser superior a 2 anos?

2 Há limite de percentual para a aplicação da multa contratual de que trata o art. 87, II, da Lei nº 8.666/1993?

3 A declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a administração, prevista no Art. 87, IV, da Lei nº 8.666/1993, uma vez aplicada por determinada entidade federativa, gera efeito nas demais? Exemplo: Tendo sido declarada inidônea para licitar ou contratar com a União, também o será no âmbito Estadual, Municipal ou Distrital?

4 Considerando o disposto no art. 55, III, da Lei nº 8.666/1993, é juridicamente possível declarar vencedor da licitação e efetuar contrato administrativo com valor R\$0,00?

5 Há previsão, na minuta de Contrato administrativo estudado, de Cláusulas que tratam de reajuste e revisão do seu valor?

6 Considerando o art. 72 da Lei nº 8.666/1993, é permitido a realização de subcontratação partes da obra, serviço ou fornecimento caso de contrato omissis e vago quanto ao tema? Qual o tratamento do Edital estudado sobre esta questão?

7 No que tange aos acréscimos ou supressões nas obras, serviços ou compras, nos termos do art. 65, §1º da Lei nº 8.666/93, o percentual

aumentado ou suprimido deve ser estabelecido no valor total do contrato (aumento ou diminuição linear) ou no valor de cada item separadamente?

Grupo expositor: Diogo Spinelli, Isabela Gouveia e Vanessa Furtado

Grupo debatedor: Dalila, Elisa, Érica e Nádia

Os dois grupos deverão apresentar o relatório escrito das respostas. Peço que também enviem as respostas escritas por e-mail.

PROBLEMA N° 7

Consulta da Comissão Permanente de Licitação do Município (conforme anexo) sobre a regularidade do edital de licitação que, através de procedimento licitatório na modalidade Carta Convite, objetivará a contratação de empresa para fornecimento de materiais para manutenção e reparo em praças e órgãos da Administração Pública Municipal, conforme Solicitação da Secretaria Municipal do Meio Ambiente. O grupo deverá emitir parecer nos moldes do art. 38 da Lei nº 8.666/1993 e indicar se há correções a serem feitas ou se o Edital foi aprovado pelos consultores.

Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks

*Flávia Coelho Augusto Silva*¹

*Flávia Souza Máximo Pereira*²

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." Paulo Freire

"A posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo" bell hooks

1. Introdução

Não raro os discentes e docentes dos cursos de Direito se queixam do hiato existente entre teoria e prática no ensino jurídico. Neste contexto de senso comum jurídico, teoria e prática são concebidas como dicotomias herméticas e opostas, o que faz com que o Direito perca todo o potencial transformador que poderia ter.

Ocorre, contudo, que a problematização da dissociação entre teoria e prática se dá em grande medida a partir de uma concepção tecnicista e eurocêntrica do Direito. Isto é, tal discussão advém da percepção, por

¹ Especialista em Direito Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora Substituta de Direito Civil e Empresarial no curso de Direito da UFOP. Advogada.

² Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período de co-tutela com a *Università degli Studi di Roma - Tor Vergata*. Professora Adjunta de Direito Processual do Trabalho e Direito Previdenciário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro do Corpo Permanente da Pós-Graduação "Novos Direitos, Novos Sujeitos" da UFOP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Ressaber: Grupo de Estudos em Saberes Decoloniais". Pesquisadora do Grupo "Trabalho e Resistências" da UFMG. Advogada.

exemplo, de o aluno ou aluna aprender sobre as teorias europeias dos negócios jurídicos e não sobre como fazer sua análise propriamente dita – em termos de (in)aplicabilidade – no contexto social brasileiro.

Outrossim, o ensino jurídico no Brasil, desde as primeiras escolas, pautou-se na lógica do positivismo jurídico europeu, do ensino da dogmática, na aprendizagem do Direito como norma exclusivamente imposta pelo Estado. A norma Estatal era considerada neutra e exata, própria da ciência moderna pautada em um paradigma de conhecimento científico racional-eurocêntrico³ (SANTOS, 1988, p. 48).

Somente a partir da segunda metade do século XX, o Direito começa a ser pensado a partir de uma perspectiva sociológica não necessariamente positivista. Não obstante, permanece eminentemente eurocêntrico, já que não problematiza a lógica do saber hegemônico, isto é, a imposição do saber europeu como narrativa universal do sujeito de direitos.

Diante de tal contexto, a proposta do presente artigo é indagar se a dissociação entre a teoria e a prática no curso de Direito apresenta-se, na verdade, como uma decorrência própria da colonialidade do saber, conceito central nos estudos decoloniais. Para tanto, metodologicamente, será utilizada a vertente jurídico-sociológica, que propõe compreender o fenômeno jurídico de forma mais ampla, ao analisar o Direito como variável dependente da sociedade e preocupando-se com as relações contraditórias que a Ciência do Direito estabelece com os demais campos: sociocultural, político e antropológico⁴

Nesse sentido, visa-se apresentar a pedagogia da educação como prática da liberdade engendrada pelo educador e jurista brasileiro Paulo

³ Segundo Boaventura de Sousa Santos (1988, p. 49) o modelo de racionalidade da ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes sob o domínio das ciências naturais. No século XIX, este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto, irracional): o senso comum e as chamadas humanidades. Para o autor (1988, p. 49), a nova racionalidade científica moderna-europeia é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

⁴ Este é o sentido elaborado por Miracy Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias (2013, p. 22).

Freire, que é também trabalhada sob a ótica interseccional⁵ pela intelectual negra bell hooks, efetivando-se o método de decolonialidade do saber na contemporaneidade, capaz de mitigar o tão discutido hiato entre teoria e prática no ensino jurídico.

O cerne desta proposta pedagógica é romper com a dicotomia teoria-prática, mediante um saber-*práxis* que se construa a partir da realidade vivenciada pelo aluno ou aluna, que passa a se compreender, na medida em que desenvolve uma curiosidade epistemológica, como ser histórico social capaz de entender criticamente a realidade na qual está inserido, para, assim, transformá-la.

2. A colonialidade do saber como promotora da dicotomia entre teoria e prática

A noção de colonialidade do saber é crucial no contexto dos estudos decoloniais. Tais estudos consistem em um movimento epistêmico, prático e político, que elucida eixos de dominação estruturados na modernidade, frutos do processo de colonização, mas que ainda permanecem nas relações sociais contemporâneas. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos:

Entendo por pós-colonialismo⁶ um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão de mundo contemporâneo. (SANTOS, 2008, p. 28)

⁵A interseccionalidade, conceito fruto dos estudos e movimentos feministas, refuta o enclausuramento dos grandes eixos de diferenciação social, como as categorias de religião, sexo, gênero, classe, raça, etnicidade, idade e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento das particularidades das opressões que se operam a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70)

⁶Sabe-se da discussão acadêmica sobre a variabilidade terminológica destes estudos: pós-coloniais, pós-colonialismo, descolonial ou decolonial, que, no entanto, não é objeto desta pesquisa. Contudo, ressalta-se que o termo decolonial foi adotado, pois acredita-se que o prefixo “pós” representa, de alguma forma, a superação da realidade moderna-colonial. Portanto, o termo decolonial seria o mais adequado para indicar que há mais permanências de estruturas de poder instauradas na colonização do que rupturas, mas também porque é o termo utilizado pelos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, que possui as pesquisas mais intensas sobre decolonialidade do saber.

A abordagem decolonial é permeada por correntes distintas e variadas, tendo como ponto comum o esforço metodológico de desconstrução dos essencialismos, na busca da consolidação de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, que estão intimamente relacionadas à experiência colonial (COSTA, 2006, p.117). Entender o saber como colonial significa compreender que mesmo após a independência dos países colonizados, restou um conhecimento colonizado, que coloca o pensamento europeu como referência, como central, e os demais como inferiores, subalternos. Conforme explica Sérgio Costa:

A abordagem pós-colonial constrói, sobre a evidência – diga-se, trivializada pelos debates entre estruturalistas e pós-estruturalistas – de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. Tanto as experiências de minorias sociais como os processos de transformação ocorridos nas sociedades "não ocidentais" continuariam sendo tratados a partir de suas relações de funcionalidade, semelhança ou divergência com o que se denominou centro (COSTA, 2006, p.117).

Entre os conceitos centrais utilizados nos estudos decoloniais encontra-se a colonialidade do poder, elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). Conforme Quijano, a modernidade foi caracterizada por um padrão de poder mundial que dominou e disputou o controle das diversas formas de existência social, formando um complexo estrutural, cujo caráter é sempre histórico e específico (QUIJANO, 2005, p. 123). Sob essa perspectiva, o fenômeno do poder na modernidade foi caracterizado como um tipo de relação social constituída pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afetam âmbitos de existência social, entre os quais podemos citar o trabalho; o espaço de autoridade coletiva; o sexo, com seus recursos e produtos; e os modos de produção de conhecimento, capazes de moldar subjetividades (QUIJANO, 2005, p. 123).

O padrão de poder moderno impôs, como modo de controle do trabalho, o capitalismo, aliado à codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados mediante a ideia de raça⁷, ou seja, uma suposta característica biológica que situava uns em posição natural de inferioridade em relação a outros; o Estado-nação nasce como forma central de controle da autoridade coletiva; a instituição da família burguesa predomina no controle do sexo; e, por fim, o paradigma racional-eurocêntrico, como forma hegemônica de produção de conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 123). Sobre este último aspecto, Quijano explica o que consiste a *colonialidade do saber* efetuada pelo eurocentrismo:

(...) Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 126).

Assim, como salienta Grosfoguel (2007, p. 64), o eurocentrismo trata de um sujeito epistêmico que não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade em um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Portanto, trata-se de um conhecimento surdo e sem rosto que é assumido pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (GROSFOGUEL, 2007, p. 65).

Mignolo (2010, p. 15) ressalta que a decolonialidade do saber, como um método de desobediência epistêmica, abriu possibilidades para

⁷ Quijano (2005) afirma que a imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo foi a pedra angular do referido padrão de poder. Nesse sentido, a categoria raça, originalizada e mundializada a partir da América Latina, opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (2005).

reconstrução e restituição de histórias silenciadas, de subjetividades, linguagens e conhecimentos reprimidos por meio da ideia da superioridade racional totalizante europeia. Conforme Mignolo (2010, p. 15), a decolonialidade do saber propõe um projeto de “desprendimento” do conhecimento eurocêntrico na esfera social, assim como no âmbito acadêmico, que é uma dimensão do social (MIGNOLO, 2010, p. 15).

Nesse sentido, quando se reflete sobre as referências teóricas no ensino jurídico pátrio, pensando-as a partir de uma perspectiva de decolonialidade do saber, passa-se a questionar criticamente até que ponto o conhecimento construído e pensado a partir de um ponto de vista eurocêntrico – tendo como sujeito universal de direitos o homem burguês, cisgênero, branco, heterossexual, sem deficiência – se coaduna com o contexto sócio-histórico brasileiro.

Na medida em que se questiona essa aplicabilidade é que se pode entender a colonialidade do saber como geradora de uma dissociação mais profunda entre teoria e prática, pois se o conhecimento é pensado a partir de outra realidade e de um ponto de vista externo, segundo critérios que não consideram contexto e história particular daquele povo, não há apropriação e reconhecimento desse saber pelos sujeitos capazes de transformar a própria realidade.

Portanto, é a partir da compreensão da existência de um saber jurídico colonizado que surge a proposta de decolonialidade do saber. Decolonizar significa transcender essa lógica hegemônica da modernidade que coloca a Europa como centro do sistema-mundo, como narrativa unívoca do pensar.

A retórica distorcida que naturaliza a modernidade eurocêntrica como um processo universal e homogêneo, ocultando a reprodução constante da colonialidade do saber no Direito no Brasil, precisa ser extravasada, o que demanda ser epistemicamente desobediente, no intuito de denunciar uma perspectiva acadêmica pretensamente neutra e científica.

Para tanto, propõe-se o diálogo entre a pedagogia da educação como prática da liberdade elaborada por Paulo Freire e a discussão pedagógica sócio-político-racial promovida por bell hooks, efetivando-se o método de decolonialidade do saber na contemporaneidade, capaz de mitigar o tão discutido hiato entre teoria e prática no ensino jurídico.

3. A pedagogia de Paulo Freire e Bell Hooks como propostas de decolonialidade do saber

Paulo Freire, na qualidade de educador e jurista, defende que o papel da escola é ser o ambiente capaz de apoiar o aluno a “ler o mundo” para transformá-lo. Em “Pedagogia do Oprimido” (1970), sua obra mais conhecida, o autor propõe formas de desconstruir o mito da estrutura opressora, assim como o fazem os autores decoloniais em face do eurocentrismo.

Por ambos introduzirem estratégias pedagógicas de resistência, muitas pesquisas já se propõem a estudar a relação entre as teorias de Paulo Freire e as correntes decoloniais. Penna aponta as noções de raciocínio dialético, a ideia de “colonização cognitiva” e o argumento de que a colonização se fundamenta em um mito - mito da estrutura opressora ou mito do eurocentrismo - como pontos convergentes nas duas matrizes (PENNA, 2014). Na mesma direção, Lima e Pernambuco (2018, p. 10) também descrevem eixos de conexão entre os estudos decoloniais e a pedagogia da libertação de Paulo Freire:

No rastro desse raciocínio, a educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, assim como em seus trabalhos anteriores, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo por meio do engajamento ativo em face de problemáticas de ordem social, cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento. Reside aqui, portanto, a razão pela qual a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite

aos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva.

Sob este aspecto, visa-se estreitar o diálogo entre o pensamento decolonial e a pedagogia da libertação, para a construção de um saber jurídico que promova uma educação plural baseada em vivências, para avançar para uma prática que liberte sujeitos e sujeitas subalternas das opressões provenientes da colonialidade. Assim, para descentralizar a teoria da pedagogia jurídica, apresenta-se como marco teórico a “Educação como prática da Liberdade” de Freire, bem como a obra de bell hooks “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, inspirada na obra de Freire, como metodologia de ensino capaz de questionar o hiato entre a teoria e a prática no ensino jurídico, efetivando a decolonialidade do saber no Direito.

Paulo Freire contextualiza a sociedade brasileira ao redigir “Esclarecimentos”, escritos no ano de 1965, no qual menciona uma possibilidade de desprendimento epistêmico construído na materialidade-histórica:

Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. (FREIRE, 1967, p. 35)

Como destacam Lima e Pernambuco (2018, p. 11), Paulo Freire aborda em seus estudos não somente a necessidade do protagonismo das classes dominadas no projeto de mudança social, mas também a centralidade participativa-cognitiva dos oprimidos na construção do conhecimento. Sob esta perspectiva, a pedagogia da libertação de Freire dialoga com as teorias de decolonialidade do saber, ao enfatizar uma

narrativa da educação como um projeto político de resistência construído na materialidade da realidade social. Nas palavras de Freire (1965, p. 99)

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem salvadora, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Para Lima e Pernambuco (2018, p. 12), apesar da pedagogia da libertação não se constituir uma teoria decolonial propriamente dita, existem fortes pontos de conexão, em específico na dicotomia teoria-prática: em ambas as pesquisas a esfera do mundo vivido é valorizada no ensino, em uma ação-reflexão-ação combinada à denúncia de práticas desumanizadas, que interditam sujeitos durante séculos por meio da opressão colonial. Os autores explicam (2018, p. 9):

Desse modo, a Pedagogia do Oprimido promoveu uma inflexão nas teorias e nas práticas pedagógicas na segunda metade do século XX ao apresentar as bases antropológicas de uma educação insubmissa a quaisquer formas de dominação, de opressão e de subalternidade, oportunizando a reescrita de uma narrativa da educação como projeto político capaz de romper com as plurais formas de desumanização e com os diversos matizes da colonialidade, ampliando a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.

Não obstante, há que se entender em que medida é possível afirmar que a proposta da obra “Educação como Prática da Liberdade” se insere no conjunto de correntes teóricas da abordagem decolonial. Na introdução da referida obra, o cientista político Francisco Weffort elucida o que é entendido como liberdade nessa proposta pedagógica:

Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de

um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (FREIRE, 1965, p. 10).

Nota-se que, assim como na decolonialidade do saber, a educação como prática trazida por Freire pressupõe a compreensão das relações de dominação coloniais engendradas no seio social, a fim de promover uma verdadeira libertação a partir de novas formas de aprendizado. Freire (1965) questiona a suposta neutralidade do ensino, a qual implica na manutenção das estruturas opressoras coloniais, que se manifestam em categorias hierárquicas-binárias do saber, impondo a inferiorização ou a falta de zonas de contato com o outro, a exemplo de: civilizado/selvagem; racional/místico; sujeito/objeto, prática/teoria.

Nesse sentido, hooks menciona uma frase de Freire que se tornou um mantra revolucionário para a autora “não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (HOOKS, 2013, p. 66). Em sua obra, hooks reconhece a si mesma e à Freire como autores permeados pela epistemologia decolonial. Isso é visível no capítulo em que a autora escreve um diálogo lúdico entre Glória Watkins (seu nome civil) e seu pseudônimo (bell hooks) para falar da influência da obra de Freire no desenvolvimento de sua metodologia de desobediência epistêmica:

GW: Na sua obra, você evidencia uma preocupação permanente com o processo de descolonização, particularmente na medida em que afeta os afro-americanos que vivem dentro da cultura da supremacia branca nos Estados Unidos. Você enxerga um elo entre o processo de descolonização e a insistência de Freire na “conscientização”? bh: Sem dúvida. Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim, a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação — aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013, p. 67)

Em relação ao pensamento crítico supramencionado, hooks (2013, p. 86) salienta que a teoria não é intrinsecamente libertadora e revolucionária, de modo que a posse de um termo não dá existência à prática. Portanto, em um distanciamento da materialidade histórico-social do ensino, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo (HOOKS, 2013, p. 87). Nesse sentido, muitas vezes, as pessoas que empregam livremente certos termos - como "teoria" "prática" ou "educação" - não são necessariamente aquelas cujos hábitos de ser e de viver incorporam a prática de teorizar ou de se engajar na luta por uma libertação de opressões coloniais.

A autora (2013, p. 11) relata a experiência de mudança da escola ocorrida a partir da integração racial nos Estados Unidos dizendo que, anteriormente, quando a escola era só para negros, os professores e suas práticas pedagógicas tinham o cuidado de transformar a mente e o ser dos alunos. Entretanto, depois da integração, o conhecimento passou a se resumir à pura informação/dominação, não mantendo relação com o modo de viver dos alunos e alunas (HOOKS, 2013, p. 11-12). Nas palavras da autora:

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não devia estar ali, me ensinou a diferença entre educação como prática da liberdade e educação que só trabalha para reforçar a dominação (HOOKS, 2013, p.12)

Assim, o ato privilegiado de somente nomear o termo, sem vinculá-lo à *práxis*, abre o acesso a modos de comunicação que projetam uma interpretação legitimadora de estruturas da colonialidade do saber, que interagem de forma interseccional para produzir e reproduzir desigualdades históricas (HOOKS, 2013, p. 87).

Hooks (2013, p. 72) observa que isso pode ocorrer até mesmo no interior das teorias decoloniais, nas teoria feministas e inclusive no pensamento de Freire. Enquanto feminista negra, a autora não deixa de

manifestar seu incômodo com o sexismo na linguagem de pensadores críticos decoloniais – a exemplo de Franz Fanon e Albert Memmi – que também permanece na obra de Freire. Conforme hooks (2013, p. 73), Freire constrói um paradigma falocêntrico da libertação – em que a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal são apresentadas, muitas vezes, como se fossem sinônimos.

Entretanto, hooks (2013, p. 73) ressalta que, embora presente o sexismo na linguagem de Freire, o próprio modelo de pedagogia do autor acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra, de modo que a autora se reconheceu mais como pessoa negra de origem rural na “Pedagogia do Oprimido” de Freire do que no feminismo branco-burguês do Norte da de Betty Friedan, em sua célebre obra “A mística feminina”.

Para hooks (1995, p. 465), a supremacia teórica branca-burguesa-colonial das epistemologias feministas modernas abriu um abismo em face das mulheres negras, representando uma colonialidade do saber que fragmenta o *continuum* teoria-práxis. A autora (2013, p. 89) acrescenta que esta estratégia é adotada frequentemente pela academia, para manter os espaços de poder intelectual destinados à branquitude elitista.

Desse modo, conforme hooks (2013, p. 90), a supremacia branca manifestada na aliança entre acadêmicas brancas e seus colegas brancos parece ter se formado para impor padrões que definem o que é teoria e o que não é. Esses padrões produziram o confisco ou a desvalorização dos trabalhos que não traduziam tais estruturas normalizantes “científicas”, que foram considerados não teóricos (HOOKS, 2013, p. 90).

Assim, os trabalhos de mulheres de cor da militância, especialmente quando escritos em um estilo que os torna acessíveis a um público leitor amplo, são frequentemente excluídos dos círculos acadêmicos por serem “não-científicos”, mesmo que tais pesquisas promovam a imbricação necessária entre teoria e *práxis* (HOOKS, p. 91).

Sob este aspecto, o Direito se torna um espaço exemplar de exclusão de sujeitos marginalizados mediante uma linguagem jurídica excessivamente rebuscada que perpetua a colonialidade do saber, na tentativa de

manutenção de um capital cultural que conserva uma distância planejada das vivências sociais. A teoria, neste caso, se torna instrumental, ou seja: ela é utilizada para criar hierarquias de pensamento que legitimam estruturas de dominação colonial, na medida em que as únicas obras consideradas realmente teóricas e científicas são aquelas altamente abstratas, escritas com jargões em latim, difíceis de ler e com referências eurocêntricas (HOOKS, 2013, p. 89).

Portanto, fica evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico do Direito é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais, nos quais a linguagem jurídica é hermética e deve somente ser entendida por um círculo mínimo de pessoas. Assim, o hiato entre teoria e prática jurídica é propositalmente preservado para perpetuar o elitismo de classe, raça, gênero e origem em termos de colonialidade do saber.

Sob o verniz do mito da neutralidade científica, baseado em um pretenso paradigma racional moderno, muitas das teorias ensinadas no curso de Direito, que é marcado por concepções de matrizes masculinas, brancas, heterocisnormativas e eurocêntricas, literalmente expulsam aqueles e aquelas que não se reconhecem nessa narrativa-metodológica, que os sujeita a um processo de interação humilhante, pois o objetivo dessa teoria é, de fato, o de separar e manter à distância daquilo que é considerado prática.

Nota-se, assim, seja no pensamento de hooks ou de Freire, uma pedagogia engajada que não reconhece nenhum discurso como neutro ou científico; marca esta também presente no paradigma de decolonialidade do saber, que se propõe a desmistificar a suposta neutralidade do pensamento eurocêntrico, na medida em que todo enunciado vem de algum lugar.

Desse modo, entende-se que o poder conferido pelas teorias jurídicas às metodologias impostas como “científicas” reforça a dicotomia com a *práxis*, limitando o potencial do Direito em suas articulações e reduzindo-o a um pretexto pelo qual se legitimam interesses historicamente dominantes (VENTURI, 2017).

Em razão dessa divisão criada pela colonialidade do saber, os campos “acadêmico” e “profissional”, teórico e prático, desenham destinos e preconceitos, de modo que em certas atividades não se é permitido transitar: ou se resolvem problemas concretos, seguindo as regras que apenas a experiência é capaz de fornecer, ou se fica no terreno considerado seguro da pesquisa, distante da realidade, de suas mazelas e incongruências (VENTURI, 2017). Diante deste falsa dualidade entre teoria e prática jurídicas, é necessário traçar estratégias de resistência no ensino que possam afirmar o direito dos sujeitos em definir a sua própria realidade.

4. Educação como prática da liberdade: uma forma de reconstruir o *continuum* teoria-prática no ensino jurídico

Nenhuma teoria jurídica que não possa ser comunicada em uma conversa cotidiana pode ser usada para educar (HOOKS, 2013, p. 89), pelo contrário: essa teoria será utilizada como instrumento para silenciar e desvalorizar várias vozes das experiências, sustentando o binômio fragmentado teoria/prática.

Necessário, portanto, indagar em que medida uma educação decolonial, que se propõe libertadora, aproxima e reconstrói a relação intrínseca entre teoria e prática. Hooks reforça tal imbricação a partir da construção de uma consciência crítica, que pode e deve ser utilizada no ensino jurídico:

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que, esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2013, p. 114).

Por meio da referida estratégia pedagógica, a teorização da nossa experiência vivida permanece fundamentalmente ligada a processos de

libertação coletiva, o que faz com que não exista brecha entre a teoria e a prática (HOOKS, 2013, p. 89). Nesse sentido, no ensino jurídico, o *continuum* teoria-práxis pode nos libertar da colonialidade do saber mediante a construção de estruturas curriculares que não produzam hierarquias intelectuais entre Norte e Sul. Tais hierarquias do saber jurídico privilegiam – ou tratam exclusivamente – de realidades europeias nas disciplinas do Direito no Brasil, inclusive na bibliografia indicada, o que alimenta a distância entre o curso universitário e a materialidade das vivências dos alunos e alunas.

Esta hierarquização de saberes perpassa por toda estrutura curricular do curso de Direito no Brasil, desde as disciplinas introdutórias – que tratam exclusivamente da história jurídica greco-romana – até disciplinas mais avançadas, que fazem um processo de importação eurocêntrica de raciocínios jurídicos, em termos de teorias da justiça, que são incompatíveis com a realidade sócio-histórica brasileira.

No entanto, sob uma perspectiva decolonial, no ensino do curso do Direito deve-se partir da noção de que a imensa diversidade de experiências sociais brasileiras – e, conseqüentemente, jurídicas – não pode ser explicada adequadamente por um única teoria, que se impõe como geral. No lugar de uma “teoria geral”, é necessário estabelecer uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis, em uma metodologia decolonial que desafia as ciências jurídicas convencionais, pois o fechamento disciplinar foi responsável pela redução das realidades à realidade imposta como hegemônica. Isso não significa que deve-se descartar matrizes jurídicas do Norte, pelo contrário: a estratégia pedagógica proposta pretende estabelecer zonas de contato epistemológicos entre as normatividades do Norte e do Sul, sem hierarquização de saberes e sujeitos.

Para tanto, Freire (1965, p. 53), assim como hooks (2013, p. 114), propõe uma pedagogia que dialoga com o panorama decolonial, na qual o aluno se compreende como ser histórico social e desenvolve um pensar-práxis crítico. Assim, é necessário um resgate histórico-social do Brasil não como externos, não a partir de um ponto de vista eurocêntrico, mas como

internos, sujeitos que problematizam e compreendem sua própria realidade para então transformá-la:

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as receitas antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito (FREIRE, 1965, p:53)

Com efeito, o que essa experiência pedagógica libertadora mais evidencia é o elo contínuo entre teoria e prática; um processo que, em última análise, é recíproco, no qual uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p. 85-86). Nota-se que a própria sala de aula já deve ser um espaço onde professor e aluno vivam a teoria, mediante a inserção do diálogo social, da experiência democrática.

Para ilustrar esta pedagogia de libertação, que rompe com a colonialidade do saber nos cursos de Direito, é necessário aplicar estratégias de construção dialógica do ensino jurídico. Pode-se citar como exemplo dois projetos realizados em universidades federais, que concretizam a representatividade de sujeitos marginalizados em espaços de poder acadêmico, assim como propagam esse conhecimento para além da academia. Ambos são projetos que visam a extensão, que é a vertente mais desvalorizada da academia, em termos de recursos financeiros e de produção de conhecimento considerado “científico”, justamente por criar conexões perenes entre o saber das universidades e as vivências da comunidade.

O primeiro exemplo é o “Projeto Enegrescer”, realizado nos espaços da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que consiste em uma ação proveniente de uma iniciativa espontânea do coletivo de alunos e alunas da Pós-Graduação, que age de maneira independente. Diante da pequena quantidade de negras e negros aprovados no processo seletivo de 2018 de Pós-Graduação em Direito da UFMG, alunas e alunos da faculdade

se mobilizaram para criar um projeto para garantir a efetividade da reserva de 50% de vagas para tais candidatos e candidatas. Trata-se de um projeto de tutoria, formado por professorxs, mestrands e doutorands, que acompanham o candidato ou candidata durante todo o processo seletivo, que consiste na prova de proficiência em língua estrangeira, estudo do edital, desenvolvimento do projeto e, por fim, a apresentação do projeto à banca examinadora.

O “Projeto Enegrescer” consiste em uma simples estratégia pedagógica horizontal, que não requer altos recursos, mas que gera impactos significantes em termos de desconstrução da dualidade entre teoria e prática no curso de Direito. Isso porque o mestrado e o doutorado são os lugares mais simbólicos de pesquisa “científica-teórica” nos cursos de Direito e, portanto, são espaços ocupados predominantemente pela branquitude-masculina elitista. Tais pesquisadores, sob uma perspectiva decolonial, se consideram, na maioria das vezes, como sujeitos produtores do saber jurídico relevante, que deve ser repassado em uma estrutura verticalizada.

Nesse sentido, o “Projeto Enegrescer”, por meio de uma ocupação estratégica, visa efetivar a representatividade das pesquisadoras e dos pesquisadores negros-periféricos nos espaços de poder acadêmico, subvertendo narrativas unívocas de pesquisa, em uma construção dialógica com professorxs e alunxs da universidade e de fora dela.

Já na Universidade Federal de Ouro Preto (2018), cita-se como exemplo o “Projeto de Extensão Parlamento Jovem e Educação Cidadã” que faz parte do programa Núcleo de Direitos Humanos do Departamento de Direito. O Projeto de extensão foi instaurado por meio de uma parceria entre a Câmara Municipal de Ouro Preto e Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com o objetivo de estimular a formação política, cidadã e a construção do pensamento crítico de estudantes de ensino médio das escolas públicas de Ouro Preto e seus distritos. Visa-se desenvolver atividades para que alunos e alunas possam compreender melhor o funcionamento e a

organização do Poder Legislativo e da política nacional, mediante oficinas, palestras e visitas técnicas.

As reuniões ocorrem semanalmente, quando monitoras e monitores da graduação elaboram a estrutura das oficinas sobre o tema escolhido pelos estudantes da escola, que será aprofundado para a formulação de propostas de lei pelos próprios alunos e alunas, que podem se tornar - como de fato o foram - projetos reais de lei estaduais. Assim, a ação extensionista tem um duplo resultado: de um lado, os discentes do curso de Direito desenvolvem suas competências com sensibilidade à realidade que os rodeia, e de outro, a comunidade participa de forma efetiva da atuação da universidade e dos espaços políticos-legislativos regionais.

Sob esta ótica advém o caráter decolonial da contribuição de Freire (1965) e hooks (2013) para o ensino jurídico, pois, ao abrir espaços para que o oprimido seja o centro do processo de construção do conhecimento no Direito, ele se torna visível, ocupando o seu direito de fala e de ser ouvido como voz, e não como ruído subalterno (LIMA, PERNAMBUCO, 2018, p. 15).

Deve-se ressaltar, no entanto, que a estratégia pedagógica de libertação, que promove a decolonialidade do saber, não diminui o papel e a importância do que se entende por teoria, mas acopla a teorização necessariamente à prática, em um processo recíproco de ensino-aprendizagem, como hooks observa:

Dentro dos círculos feministas, muitas mulheres, reagindo à teoria hegemônica que não fala claramente conosco, passaram a atacar toda teoria e, em consequência, a promover ainda mais a falsa dicotomia entre teoria e prática. Assim, entram em conluio com aquelas a quem se opõe. Interiorizando o falso pressuposto de que a teoria não é uma prática social, elas promovem, dentro dos círculos feministas, a formação de uma hierarquia potencialmente opressora onde toda ação concreta é vista como mais importante que qualquer teoria escrita ou falada. (HOOKS, 2013, p. 91)

Desse modo, ao propor uma pedagogia dialogal, os autores não se propuseram a falar *pelos* oprimidos, mas em construir espaços *nos e pelos*

quais sujeitos e sujeitas subalternas possam se fazer protagonistas de seu processo formativo, ressignificando a dicotomia construída entre teoria e prática (LIMA, PERNAMBUCO, 2018, p. 15).

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que a dissociação entre a teoria e a prática no curso de Direito trata-se, na verdade, de uma dicotomia estrategicamente imposta pela colonialidade do saber, pois um dos muitos usos daquilo que se entende por teoria no ambiente acadêmico do Direito é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais, nos quais a linguagem jurídica é hermética e deve somente ser entendida por um círculo mínimo de pessoas. Assim, o hiato entre teoria e prática jurídica é propositalmente preservado para perpetuar o elitismo de classe, raça, gênero e origem em termos de colonialidade do saber no curso de Direito.

O cerne da proposta pedagógica da educação jurídica como libertação é romper com a falsa dicotomia teoria/prática, mediante um saber-*práxis* que se construa a partir da realidade vivenciada pelo aluno ou aluna, que passa a se compreender, na medida em que desenvolve uma curiosidade epistemológica, como ser histórico-social capaz de entender criticamente a realidade na qual está inserido, para, assim, transformá-la.

Portanto, tanto Freire como hooks deixam claro que a importância da construção de um saber não colonizado dá-se na medida em que se promove alunas, alunos e comunidade enquanto sujeitos na formação do conhecimento jurídico, o que leva a uma necessária integração com a realidade. Por essa razão, é possível reconhecer a proposta de Freire e hooks com uma estratégia jurídica decolonial, pois ela implode a falaciosa dicotomia entre teoria e prática no Direito, fazendo com que ensino jurídico sirva como um instrumento de libertação e não de legitimação de estruturas de poder colonial.

Visa-se, assim, o desdobramento de um trabalho educativo capaz de questionar a ordem sociocultural vigente, que detém traços de

colonialidade, e, por consequência, criar dialogicamente ações direcionadas à construção de uma organização jurídica que seja pautada na alteridade, tanto no interior dos processos de ensino e de aprendizagem jurídicos, quanto nas cartografias sociais como um todo.

Referências

- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, Paris, v. 1 n. 225, p. 70-88, 2009.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Campinas, v. 21, n. 60, fevereiro, 2006, p. 117-134.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008, p. 115-147.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca Dias. **(Re) Pensando a Pesquisa Jurídica: Teoria e Prática**. Belo Horizonte, Del Rey Editora, 2013.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista de Estudos Feministas**, ano 3, segundo semestre, 1995.
- LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PENNA, Camila Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8. n. 2, 2014

SANTOS, Boaventura. Do pós-moderno ao pós-colonial: para além de um e outro. **Travessias: Revista de Ciências Sociais Humanas em Língua Portuguesa.** Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, Coimbra, 1988.

VENTURI, Eliseu Rafael. **Teoria e prática como (mais uma) dicotomia jurídica.** 2017. Disponível <<http://www.justificando.com/2017/06/22/teoria-e-pratica-como-mais-uma-dicotomia-juridica/>> Acesso em 28 mai. 2020.

Pesquisa-ação como metodologia e interseccionalidade(s) como método-*práxis*¹

*Rainer Bomfim*²

*Marina Souza Lima Rocha*³

*Alexandre Gustavo Melo Franco Bahia*⁴

1. Introdução

Sob a perspectiva dos estudos decoloniais apresenta-se, por meio da pesquisa crítico-metodológica, que “supõe-se uma teoria crítica da realidade” (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 23), como a modernidade/colonialidade (entendida como uma realidade de poder e um projeto de poder), é responsável pela construção moderna do Estado, da economia e do direito (MAGALHÃES, 2016). A norma jurídica produzida pelo Estado ainda é trabalhada nos bancos das Faculdades e dos Tribunais como exata e neutra, sendo esta uma característica da ciência moderna, que é fundada nos paradigmas de conhecimento científico racional-eurocêntrico-moderno-colonial (SANTOS, 1988, p. 48). Essa concepção é fundante para definir a

¹ A construção desse texto deriva das discussões realizadas no âmbito da Pós-graduação “Novos Direitos, Novos Sujeitos” e também do Grupo de Pesquisas “Ressaber – Estudos em Saberes Decoloniais” com as pesquisadoras e professoras Dra. Flávia Souza Máximo Pereira e Dra. Natália de Souza Lisboa.

² Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Direito da Previdência Social pela FAVENI. Bacharel em Direito pela UFOP. Membro do Grupo de Pesquisas “Ressaber – Estudos em Saberes Decoloniais”. Advogado.

³ Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) com bolsa de fomento UFOP Bacharela em Direito pela UFOP. Advogada.

⁴ Doutor, em Direito pela UFMG. Professor Adjunto na UFOP e IBMEC-BH. Bolsista de Produtividade do CNPq.

forma como foi feita a ciência dentro da modernidade e como se articulam os saberes e perspectivas.

Desde que surgiu o modelo de racionalidade científica baseado nas ciências naturais e exatas e que, por isso, caracterizou a subalternização das ciências sociais como formas de conhecimento “não-científico”, a ciência do Direito foi construída como produtora de binarismos que definem padrões (supostos) de ordem, de comportamento (que privilegiam um determinado grupo em detrimento de outros) e, principalmente, de neutralidade para se impor como ciência. O direito foi permeado por uma racionalidade dogmática-hermética na tentativa de enquadrar o comportamento humano em categorias objetivas, gerando a exclusão de tudo aquilo que, em certa época e lugar, se considerou fora da norma.

As formas dessa exclusão são constantes na construção do direito, seja pela construção das *grades curriculares* que desprivilegiam as disciplinas que têm a função da formação críticas dos alunos, em que nas maiorias dos cursos as disciplinas zetéticas⁵ estão concentradas nos dois primeiros semestres do curso⁶. Outra marca é a desvalorização da Extensão dentro do curso de Direito, que tem caráter marginal, a despeito de estar dentro dos pilares das universidades (art. 207 da CF/88): desconsidera-se que o conhecimento também é construído com a extensão e esta recebe bem menos recursos, de tal maneira que em épocas de cortes são as primeiras a terem a supressão dos seus insumos e bolsas. Desta forma, o pilar universitário que faz contato com a população é o elo mais fraco da construção de conhecimento e trocas, além de ser o mais vulnerável aos cortes de recursos.

Isto posto, expõe-se a pesquisa-ação como uma alternativa metodológica de pesquisa nos trabalhos de extensão e das pesquisas realizadas dos cursos de Direito, visto que esta permite a maior interação entre os

⁵ As disciplinas zetéticas são definidas por serem investigações que têm como objeto o direito no âmbito de disciplinas conexas como a sociologia, a antropologia, da filosofia, entre outras (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 21).

⁶ BOMFIM, COSTA e BAHIA (2018, p. 447), após analisarem as matrizes curriculares de 11 cursos de Direito de universidades federais em Minas Gerais, constataram, entre outras coisas, que as disciplinas zetéticas estavam concentradas no início da formação do discente.

alunos e aqueles sujeitos da comunidade, numa relação sem hierarquias e de trocas e aprendizados constantes, de tal forma que o conhecimento ali produzido tem relação direta entre a teoria e práxis e mais, que a pesquisa aliada à ação é a melhor forma de se produzir conhecimento.

Em seguida, mostra-se como a interseccionalidade(s) como método de pesquisa e de construção do conhecimento tem um papel fundamental na construção do conhecimento científico e também na formação dos sujeitos. Diante disso, a utilização desse método requer técnica e conhecimento de seus marcadores e sua conjugação dentro da experiência particular/concreta. Para a construção desses conhecimentos e como forma exemplificativa se apresentam projetos que já aplicam essas categorias nas suas construções. O texto vale-se da revisão bibliográfica para a construção e articulação teórica.

2. Crítica à ciência moderna

A ciência contemporânea, pela sua herança moderna/colonial, centraliza-se numa concepção de “neutralidade” e um esforço de construção de um caráter universal e natural da sociedade (LANDER, 2005, p. 7). Os europeus, com as colonizações, impuseram domínio sobre todas as regiões e populações (com a construção de mitos de civilidade), incorporando-as no “sistema-mundo” e incluindo-as no seu padrão histórico de poder (QUIJANO, 2005, p. 118).

Tal prática de concepções de transformação de realidades distintas e heterogêneas⁷ representou uma nova configuração intersubjetiva (abrangendo culturas, hábitos, experiências, concepções de ciência e conhecimento, trabalho, relações econômicas) que articulou todas essas formas em torno do capital que era padrão na Europa, centrado nos Estados-nação que foram construídos no extermínio e na segregação, para

⁷ Essas incorporações não foram homogêneas e pacíficas de tal maneira que geraram sincretismos e formas de resistências pelas populações locais e originárias, de tal forma a preservarem (mesmo que modificada) suas culturas, sendo transmitidas pelas gerações.

estabelecer um único modelo global, o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005, p. 122).

Constrói-se, assim, uma noção de universalidade a partir da experiência particular da história europeia, sendo que tudo o que era não-europeu primeiramente foi exterminado (LANDER, 2005, p. 8) e, em seguida, o que restou foi transformado em passado/lenda/folclore, de tal maneira que não pertencia à lógica inventada da concepção de unicidade, unilinearidade e unidimensionalidade (QUIJANO, 2009, p. 74) que instituiu uma universidade excludente (LANDER, 2005, p. 8). Criou-se um universalismo (que nunca foi universal) que se realiza numa ótica de direitos humanos de todos como uma forma de negar direito à maioria dos que não se encontram no padrão construído e imposto pela modernidade/colonialidade (LANDER, 2005, p. 8).

Aníbal Quijano (2005) trata do termo colonialidade do saber como um desdobramento da colonialidade do poder⁸, que se refere ao paradigma eurocêntrico como forma hegemônica de dominação. O autor conceitua a colonialidade do saber, o projeto moderno-eurocêntrico de controle das subjetividades, para construir estruturas de conhecimento que emergem da experiência da marginalização do outro, especialmente o colonial, perpetrando uma estratégia de dominação pela hierarquização cultural e social, sendo uma das fases do eurocentrismo.

Quando se trata das Universidades e suas formas de fazer pesquisa se vê um modelo e reprodução dos padrões eurocêtricos dentro dessas instituições, pois o conhecimento se mostra como uma das principais formas de dominação. Isso nada mais que uma expressão da Colonialidade do Saber.

⁸ O conceito de colonialidade do poder, elaborado por Aníbal Quijano, ocupa centralidade nos estudos da decolonialidade, que articula as questões de raça e trabalho, pessoas e espaço que obedecem as necessidades do Capital dentro do contexto colonial que pode se perceber algum dos aspectos ligados a tais formas que esse poder de exercia/exerce. Tal conceito impôs como padrão de controle do trabalho sistema capitalista, como base na divisão internacional racial do trabalho, atribuindo padrões de trabalhos de acordo com os traços fenotípicos; para o controle e forma de autoridade coletiva forma como elemento central o Estado-nação, que fora forjado em muitas localidades; para o controle do sexo se tem a família burguesa, tendo a centralidade da mulher branca; e, por último, o paradigma eurocêntrico se demonstra como a maneira hegemônica de produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 4). Afirma também colonialidade do poder não se exauriu com fim das relações modernas/coloniais (e do Colonialismo) e é presente até hoje através de mecanismos de dominação, sendo que é reconhecido como o padrão histórico do poder.

Em termos históricos, a colonialidade do saber permitiu ao homem europeu, branco, elitista, heterossexual e cisgênero se impor como sujeito universal de direitos, designado como padrão, além de apresentar o conhecimento produzido por este como o único científico.

Grosfoguel (2016, p. 74) afirma que dentro das Universidades Ocidentais aqueles conhecimentos que fogem dos padrões definidos como ocidentais são reputados como inferiores, por não reproduzirem aquele cânone dos pensamentos das ciências sociais e humanidades que são estabelecidos pelo norte global. Como diz o autor:

O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo "não ocidental" – é considerado inferior e é segregado na forma de "*apartheid* epistêmico" (Rakata,2010) do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas. Mais ainda: o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento. As estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo. (GROSGOUEL, 2016, p. 75)

Consequentemente, essa mesma lógica ainda se encontra dentro das Universidades Brasileiras, mesmo nos Programas de Pós-graduação (e pela maneira como são avaliados), por exemplo, quando são vistas as exigências de publicação em revistas com QUALIS alto para garantir que venham recursos para essas mesmas ciências e também na desvalorização das pesquisas que são produzidas pela extensão por se pautarem na interação direta com a comunidade e não serem um produto final que resulta da combinação teórica de autores que reproduzem o produtivismo acadêmico.

As Universidades brasileiras são baseadas no tripé do art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88)⁹ que estabelece a pesquisa, ensino e extensão como princípios basilares destas

⁹ "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL, 1988)

instituições. Assim, a própria prática extensionista pode ser uma maneira de romper com essa lógica sistêmica moderna/colonial e, para que isso ocorra, precisa se pautar em metodologias que rompam com aquela pretenção neutralidade/objetividade típica dessa ciência e atenta aos mais diversos fatores e vulnerabilidades sociais¹⁰.

Outro ponto importante de análise é a forma como são construídas as pesquisas no paradigma moderno ocidental, em que há primazia do método de cada área, especialmente das ciências “duras”, como uma marca definidora da racionalidade científica, de forma que mesmo os estudos que são realizados de forma interdisciplinar são alvo de crítica pela ausência de métodos bem definidos ou que a inter-relação entre aqueles ramos se mostra menos racional e rigoroso (MALDONADO-TORRES, 2016, p.76-78). Tal crítica demonstra que a racionalidade ocidental e sua divisão de disciplinas¹¹ (ou áreas) acadêmicas ainda são maneiras de apriornar o conhecimento em cada área de forma que os grandes cânones científicos não se comuniquem, o que garante a manutenção do *status quo* de (re)partição do conhecimento acadêmico (MALDONADO-TORRES, 2016)¹².

¹⁰ A extensão ganha um destaque cada vez maior no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que estabelece como diretrizes a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, bem como a melhoria da qualidade da educação (art. 2º, IV, VI e VII da Lei 13.005/2014). Dessa forma foi estabelecido que um percentual de 10% dos créditos curriculares tem de compor atividades em projetos e programas de extensão (meta 12, ponto 12.7 do anexo da Lei 13.005/2014).

¹¹ Sobre as disciplinas Nelson Maldonado-Torres (2015) ainda destaca: “As “disciplinas acadêmicas” têm uma raiz muito forte na universidade ocidental moderna. A universidade ocidental, com suas disciplinas e ramos do conhecimento, é uma instituição com transformações relativamente lentas e baseia sua legitimidade em processos históricos de alta envergadura e longa duração, a exemplo do surgimento de uma linha de demarcação entre a revelação ou a fé religiosa e o conhecimento secular” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76)

¹² No mesmo texto o autor traz que uma possibilidade para a ruptura com esse paradigma de conhecimento seria a Transdisciplinaridade decolonial que trazida por ele como: “Estou definindo transdisciplinaridade decolonial como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber (Maldonado-Torres, 2007a). Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93). Por mais que os autores não concordem integralmente como as formas que são apresentadas é importante destacar a existência dessa tentativa de ruptura supramencionada.

Dentro das metodologias e métodos que são disruptivos com a lógica moderna de separação da teoria e práxis tem-se a **pesquisa-ação**, que articula as interações sociais com a produção de conhecimento, que é amplamente utilizada em programas de extensão.

3. Pesquisa-ação como metodologia

A Pesquisa-ação é um neologismo que tem uma base dentro das Ciências Sociais aplicadas, sendo uma pesquisa empírica com o enfoque numa ação correlata ou com enfoque na solução de problemas coletivos (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 88). Como é definida por Michel Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14)

A equipe de pesquisadores deve ter uma formação trans/multi/interdisciplinar (GUSTIN, DIAS, 2015, p.88). A grande diferença da pesquisa-ação é que os pesquisadores se envolvem de modo ativo e cooperativo na construção daquela resolução (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 88).

As principais características do referido método são inter-relacionamento permanente das atividades de pesquisa e ação, com foco na retroalimentação dos dois momentos, em que se tem constante entrecruzamento das ações e dos resultados das investigações (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 88). Nele as discussões são constantes e devem ter uma dinâmica que permita a mudança nos procedimentos de pesquisa (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 88). Assim, seus principais aspectos são: a) interação constante e complexa entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) análise e extração dos problemas observados a partir desse contato; c) tentativa de resolução ou esclarecimentos sobre aqueles problemas, a partir de uma perspectiva trans/multi/interdisciplinar; d) a ação

e pesquisa como métodos umbilicalmente interligados para a produção do resultado (THIOLLENT, 2008, p. 18-19).

Ressalta-se também que deve haver envolvimento ativo com a comunidade e que não pode haver a imposição de uma das formas de conhecimento sobre as outras, o que se pode observar no sentido de que o pesquisador não pode impor seus conhecimentos acadêmicos, nem muito menos aceitar que os conhecimentos prévios não são passíveis de mudança para a resolução do problema (caso seja de interesse social da comunidade sua resolução), enquanto os colaboradores sociais devem estar abertos à solução daquela demanda ou mesmo para a capacitação para a resolução do problema (GUSTIN, DIAS, 2015, p.89).

Faz-se necessário também valorizar o papel da escuta ativa na formação dessa pesquisa, tendo em vista que todas e todos aqueles que estão interessadas/os no papel daquela pesquisa devem executar essa atividade para captar as demandas, escutar os resultados e construir proposições.

Da mesma forma, esse conhecimento científico no contexto da pesquisa-ação é entendido por Miracy Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias (2015) como tendo seu foco em transformar o senso comum, o que não necessariamente precisa se apresentar como uma verdade absoluta, uma vez que quando se tem a valorização e concepção do sujeito da pesquisa (e não *objeto* da pesquisa), não é preciso transformar, mas sim somar forças, capacitar uma população, prestar a garantia (ou assistência) de direitos. O resultado na pesquisa-ação, apesar de necessário, não é o foco daquele processo, mas sim todo o trajeto das intervenções, dos contatos sociais, da construção do conhecimento compartilhado e cooperativo. De natureza igual, tem-se que não devem ser construídos apenas em nome da equipe pesquisadora, mas também da equipe de participantes daquela situação em questão (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 89).

Ressalta-se também o potencial transformador desse método para a resolução de problemas coletivos, produção de conhecimento e transformações de problemas emergentes daquela comunidade, pois o foco, mais

uma vez, é a resolução de forma solidária, cooperativa e participativa (GUSTIN, DIAS, 2015, p. 89).

3.1. Construções críticas

No processo da construção da pesquisa-ação se perde a pretensa objetividade que seria típica das pesquisas – considerado o modelo cartesiano que pretende que haja distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, tudo isso garantido por um método prévio e neutro. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a *pesquisa-ação* tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deveria caracterizar os procedimentos científicos (GIL, 2008, p. 25).

Entretanto, um dos problemas das pesquisas das ciências sociais é exatamente essa suposta neutralidade e a naturalização de sistemas (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89), sendo que é próprio da pesquisa-ação a subjetivação pelo contato e pela construção partilhada do conhecimento para a resolução do problema coletivo em voga, visto que se tem que reconhecer aquelas e aqueles/as pesquisados/as como participantes e não como objetos de pesquisa, de tal maneira que se desenvolve a pesquisa em permanente contato entre seus participantes.

Ademais, essa maneira de objetivação das pesquisas precisa ser questionada, visto que as populações-alvo daquelas pesquisas não se sentem representadas por seus pesquisadores e não participam desse processo, já que são tratadas como “objeto” e não “sujeitos” da pesquisa.

A pesquisa-ação vem nos auxiliar na superação do esquema cartesiano-positivista de ciência que pretende a neutralidade do sujeito, a reificação do objeto e a certeza e assepsia quanto ao método, quando nada disso faz sentido, pelo menos desde a viragem linguístico-pragmática da ciência, desde autores como Popper ou Thomas Kuhn¹³.

¹³ Sobre isso ver OLIVEIRA (2001).

4. Interseccionalidade(s) como método

Para se romper com esse padrão moderno/colonial de conhecimento não adianta tensionar a objetividade da pesquisa/extensão se tais ações ainda se dirigem para o mesmo sujeito. Deste modo, frente ao contexto da pesquisa-ação dentro de uma comunidade se faz necessário também que a atividade tenha um viés capaz de identificar e trabalhar as interseccionalidade(s) presentes naquele ambiente para apresentar suas articulações e análises entendendo aquela lógica de poder (dominação) que está sendo operada, sem ser reducionista daquela sociedade ou apresentar graus de opressões.

A questão da interseccionalidade é termo originário do movimento feminista, que foi inscrito no pensamento acadêmico pela jurista negra Kimberlé Crenshaw no final dos anos de 1960¹⁴ e é amplamente trabalhado e difundido por mulheres negras acadêmicas que se destacam na atualidade como Patrícia Hill Collins, Sueli Carneiro e Luíza Bairros. Trata-se de um conceito em disputa dentro das ciências sociais e não se apresenta com uma única definição, sendo entendido como marco teórico crítico (ou político-social), epistemologia ou método. É entendida também como uma perspectiva-crítica que compreende um conjunto de ideias e práticas que sustentam que gênero¹⁵, raça, classe, identidade de gênero, orientação

¹⁴ Crenshaw (1994, p. 54) apresenta uma ramificação da categoria de interseccionalidade, sendo dividida em estrutural e política. A primeira se refere à posição que mulheres, chamadas pela autora, “de cor” na intersecção entre gênero e raça e quais seriam as consequências que isso traz para elas (como violência conjugal e estupro). Por sua vez a segunda está relacionada a políticas antirraciais e feministas que geram a marginalização da questão relacionada à violência que as mulheres de cor sofrem.

¹⁵ Entende-se que gênero é uma categoria em disputa por significados, operacionalizada por uma sofisticada tecnologia social heterocisnormativa efetivada por discursivos normalizantes, ou seja: questiona-se a heterossexualidade e cisgeneridade compulsórias, discursivamente produzidas nas relações sociais. Nesse contexto, as performatividades de gênero que se articulam fora deste sistema binário são presumidas como identidades transformadas, como é o caso das mulheres transgênero, lésbicas e bissexuais. Para BUTLER (2003, p.48): “O gênero mostra ser performativamente no interior do discurso herdado da metafísica da substância - isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. No desafio de repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em A genealogia da moral, de que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra - a obra é tudo”. Numa aplicação que o próprio Nietzsche não teria antecipado ou aprovado, nós afirmaríamos como corolário: não há identidade de gênero¹ por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados”. Por sua vez, apresenta-se o “entendimento do gênero como operador semântico que classifica, ordena e hierarquiza as relações sociais. Isto é, o gênero – entendido como conceito, categoria, instrumento ou

sexual, religião, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores sociais não podem ser assimilados de forma isolada, sendo que estes articulam padrões de poder que (re)produzem materialidades e experiências sociais desiguais, distintas e mutuamente excludentes em cada sujeita de forma coletiva e individual (CRENSHAW, 2002, p. 177; BUENO, PEREIRA, 2018, p. 56). De forma similar:

A interseccionalidade é um conceito-prática feminista que articula distintas formas de dominação e posições de desigualdade, produzidas pelos discursos de gênero, raça, idade, localidade e sexualidade. É através dessa forma de articular distintos marcadores sociais de identidade e diferença que encontramos uma possibilidade na problematização dos processos de subjetivação na contemporaneidade. Segundo Bilge (2009), a ideia de interseccionalidade vai além de um simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas de opressão, ela opera por consubstancialidade desses marcadores. (POCAHY, 2016, p. 18)

Para a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, compreender as discriminações e a opressão sofridas pelas mulheres apenas pelos vieses de gênero e classe social, faz com que não se perceba que as mulheres negras são vítimas de uma tripla opressão inter-relacionada e justaposta: de raça, gênero e classe social (GONZÁLEZ, 2008, p.38). Nesse contexto, a questão fica ampliada pelas diversas outras formas de opressão que podem vir a se inter-relacionar dentro da realidade¹⁶.

ferramenta analítica, estratégia, ideologia, etc. – consegui colocar na pauta dos debates acadêmicos questões que evidenciam o carácter antagonico e assimétrico das relações sociais e humanas.” (DUTRA, BANDEIRA, 2015, p.2)

¹⁶ A concepção também sofre críticas dentro da academia, pois argumenta-se que a noção de interseccionalidade atualmente se tornou uma espécie de “receita vazia”, pois pensar em termos de cartografia nos leva a naturalizar as categorias analíticas (KERGOAT, 2010, p. 98). A autora compreende que o conceito de interseccionalidade dificulta pensar uma relação de dominação móvel e historicamente determinada, pois consiste em um instrumento de análise que insere as relações em posições fixas, da mesma maneira pela qual o discurso dominante naturaliza e enquadra os sujeitos em identidades previamente definidas. Nas palavras da socióloga (KERGOAT, 2010, p. 98): (...) não podemos dissociar as categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas. Assim, trabalhar com categorias, mesmo que reformuladas em termos de intersecções, implica correr o risco de tornar invisíveis alguns pontos que podem tanto revelar os aspectos mais fortes da dominação como sugerir estratégias de resistência. A noção de multiposicionalidade apresenta, portanto, um problema, pois não há propriamente “posições” ou, mais especificamente, estas não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação.

Destarte, esse conceito está alicerçado numa construção emergente, que tem como característica o tensionamento e a expansão dos limites dos estudos que relacionam tais categorias (BUENO, PEREIRA, 2018, p.58), sendo que reduzi-lo a uma vertente feminista não se mostra adequado, visto que, atualmente, todo feminismo deve ser interseccional, ainda mais quando se trata dos feminismos decoloniais¹⁷. Ademais, o conceito é tratado no plural justamente por entender que existem diversas concepções e formas de sua utilização.

Igualmente, as pesquisas que tratam da realidade que visam construir um olhar crítico devem se pautar por um método interseccional, pois caso isso não ocorra estará se partindo de uma única concepção parcial, reducionista e excludente.

4.1. Problematizações em torno da interseccionalidade

O método interseccional não pode em si ser utilizado como marcador social para apenas agregar reconhecimento dentro da pesquisa, visto que sua concepção e existência pressupõem e constroem lutas sociais em torno daquelas pessoas que não podem ser analisadas de forma separadas. Uma opressão sofrida por uma mulher negra não é a mesma que uma violência sofrida por uma mulher branca e isso não se dá apenas pela análise com o viés da somatória dos marcadores sociais dentro de uma sociedade capitalista-patriarcal-racista, mas sim pela imbricação desses fatores que não podem ser analisados de forma estática. O estudo daquela realidade

¹⁷ Dentro de uma perspectiva feminista decolonial também há o conceito de interseccionalidade trazido por Daniela Muradas e Flávia Máximo (2018): “A interseccionalidade, conceito fruto de estudos e movimentos feministas, refuta o enclausuramento dos grandes eixos de diferenciação social, como as categorias de religião, gênero, classe, raça, etnia, idade e orientação sexual (BILGE, 2009, p.70). O enfoque interseccional vai além dos simples reconhecimentos das particularidades das opressões que se operam a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p.70). Para Kimberlé Williams Crenshaw a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002, p. 177). Conforme Crenshaw (2002, p. 177), trata-se de um conceito que aborda especificamente a forma pela qual o racismo, patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e classes. Assim, a interseccionalidade de trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177)”. (MURADAS; MÁXIMO PEREIRA, 2018, p. 2119)

vivenciada é construído por esses diversos fatores de dominação estrutural e social que se apresentam como uma parcela daquelas violências sofridas e não como uma lente de adicionar marcadores sociais que reproduzem a mesma lógica cartesiana.

Gurminder K. Bhabra (2014, p. 132) remete em seus escritos que dentro da sociologia, tendo em vista a configuração do mundo moderno e o próprio contexto de sua criação, deve-se levar em consideração o papel histórico do colonialismo e da escravidão, devido aos constructos sociais em torno das hierarquias raciais embutidas nos processos de construção dos conceitos.

Ao silenciar o passado colonial no âmbito da narrativa histórica central à formação da sociologia, também se desconsidera o presente pós-colonial da Europa (e do Ocidente). Como consequência, as tentativas sociológicas de tratar do “recém”-global são interpretadas erroneamente e assim são inadequadas para uma abordagem correta dos problemas em comum entre nós. **Ao aceitar como adequadas versões sociológicas que excluem considerações do mundo baseadas em entendimentos de processos histórico-mundiais, perpetua-se uma forma de etnocentrismo.** No entanto, como argumenta Bhabha (1994: 244), mudar a perspectiva por meio da qual visualizamos os eventos da modernidade obriga-nos a considerar a questão da agência subalterna e a perguntar: “o que é esse 'agora' da modernidade? Quem define qual é o presente a partir do qual falamos?” Essa provocação convida-nos a reanalisar **o paradigma conceitual da modernidade a partir das perspectivas daqueles “outros” geralmente relegados à margem, quando não de todo excluídos.** A tarefa – conforme Bhabha (1994: 7) – é assumir a responsabilidade pelos passados não mencionados e não representados existentes no nosso presente global e reconstruir os entendimentos do presente para que sejam adequados para aquele passado; e - eu acrescentaria - reconstruir os entendimentos do passado para que sejam adequados para o presente que compartilhamos. (BHAMBRA, 2014, p.145) (grifamos)

Em uma análise expansiva da questão trazida pela autora, toda pesquisa no sul global dentro do campo das ciências humanas, ciências sociais e ciências sociais aplicadas deve pautar as questões relacionadas ao

colonialismo, à escravidão e também aplicar o método interseccional em suas análises.

5. Pesquisa-ação como metodologia, interseccionalidade como método-práxis

Dentro dessa perspectiva de projetos que combinam a pesquisa-ação com o método da interseccionalidade(s) já existem Universidades que o fazem nos seus programas de extensão. Um exemplo disso é o Núcleo de Direitos Humanos (NDH-UFOP)¹⁸, um Programa de Extensão que funciona há mais de dez anos e possui vários Projetos.

Um deles, por exemplo, o Parlamento Jovem e Educação Cidadã¹⁹, existe desde 2010 e é uma atividade de extensão pautada na pesquisa-ação:

¹⁸ “O Núcleo de Direitos Humanos (...) nasceu com o objetivo de dar voz, informações e oportunidades para os sujeitos vulneráveis e invisíveis sociais envolvidos nesse grande processo de extensão. O programa já atendeu diversas faixas etárias e diferentes públicos-alvo, com as mais diversas atuações nos temas relacionados aos Direitos Humanos em busca de uma melhoria da situação daqueles envolvidos nos projetos. Nasce com o viés plural de permitir o contato entre pessoas totalmente diferentes, com classes sociais e com formações totalmente distintas. Sendo que uns chegam como o conhecimento acadêmico e outros com o conhecimento intitulado “de vida” para que juntos, sempre juntos, possamos construir algo melhor para aquela população em que estão (ou foram) inseridos. E no final, se é que existe este, saem transformados, ou no mínimo diferentes, pois aquele que pensava no conhecimento acadêmico encontra um saber e uma realidade que não poderia ser traduzida por manuais, doutrinas, ou mesmo por professores na sala de aula. Enquanto, aquele que detinha o conhecimento “de vida” sai com um sentimento de empoderamento, seja este em qual forma ocorra, com informações, atendimento jurídico, formação política, ou com a certeza que alguém está/esteve atento para aquela demanda e quer ajudar a transformar aquela população, ou quiçá, em uma pretensa afirmação, a sociedade.” (BOMFIM, 2018, p. xiii). Em 2019 o programa era composto por 4 projetos, 6 professores orientadores e 25 extensionistas.

¹⁹ “O projeto surgiu em 2010 com o objetivo de estimular a formação política e cidadã de estudantes de ensino médio das escolas de Ouro Preto por meio de atividades que os levem a compreender melhor o funcionamento e a organização do Poder Legislativo e da política nacional através de oficinas, palestras e visitas técnicas, além da participação regular no programa Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). As atividades se desenvolvem em parceria com instituições internas que são a Câmara Municipal de Ouro Preto (CMOP), a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Escolas de Ensino Médio de Ouro Preto e seus distritos. O projeto busca estimular nos jovens o interesse pela agenda sociopolítica de seu município e pelo exercício da democracia, por meio de mecanismos de participação popular. A ação extensionista tem duplo resultado: de um lado, os discentes do curso de Direito desenvolvem suas competências com sensibilidade à realidade que os rodeia, e de outro, a comunidade participa de forma efetiva da atuação da universidade. As atividades são norteadas pela ALMG, que define os temas de trabalho para a formulação de propostas pelos próprios alunos, as quais se juntam a outras de todo o Estado. Os temas trabalhados nos últimos anos foram: mobilidade urbana, segurança pública e envelhecimento com qualidade. O método de desenvolvimento do projeto é a realização de oficinas semanais – sobre temas de Direito Constitucional, Ciência Política e Sociologia Jurídica –, que cumprem a finalidade de elucidar conceitos jurídicos, esclarecer didaticamente o conteúdo contemplado e realizar dinâmicas sobre habilidades diversas, como a análise crítica de problemas comunitários. A partir disso os secundaristas são orientados a planejar projetos de lei sobre a temática trabalhada; tais projetos são aprovados entre os alunos e, no final do ano há um encontro na ALMG para apresentação, discussão e aprovação de projetos

a demanda da comunidade foi levada até a Universidade para que se pudesse construir uma ponte, junto com a Câmara Municipal de Ouro Preto, para capacitar estudantes de ensino médio sobre educação política e outras questões que eram escolhidas pelos estudantes (BOMFIM, BAHIA, 2018a, p. 35). Por exemplo, o tema que escolhido para ser trabalhado em 2018 pelos próprios estudantes foi “Violência contra a mulher”, dividido em subtemas: violência doméstica e familiar, violência nos espaços institucionais de poder. O tema foi tratado pelas integrantes do projeto de maneira decolonial e interseccional, como é trazido pelas autoras Rynara Otoni Araújo e Flávia Souza Máximo Pereira:

Nas oficinas do projeto, a violência contra a mulher foi tratada como um fenômeno multívoco, pois pode ser compreendida a partir de fatores sociais, históricos, culturais, jurídicos e subjetivos, mas não deve ser limitada a nenhum deles, além de poder ser apreendida e designada de formas diversas, representada por diferentes significados. (... Especificamente sobre o tema de 2018 – violência contra a mulher – o projeto teve sua metodologia baseada na episteme decolonial e interseccional de gênero, que permite compreender a opressão da mulher como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados. Delimitou-se que a temática de discussão das oficinas jurídicas envolveria a pluralidade do sujeito feminino, tendo em vista a heterogeneidade do devir de gênero nas relações sociais contemporâneas. Portanto, o tema inicial de violência contra a mulher foi deliberadamente amplificado para a discussão condutas violentogênicas de gênero, pois a violência foi concebida como um fenômeno multívoco, estruturado em uma relação de poder, exercido de forma dinâmica e relacional. (ARAÚJO; MÁXIMO PEREIRA, 2018, p. 254 e 263)

Outro exemplo que conjuga a pesquisa-ação e a interseccionalidade também dentro das atividades de extensão é a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que tem seus projetos pautados nos trabalhos em Direitos Humanos para a construção coletiva de conhecimentos que produzam efeitos na cidade de Lavras (CLÍNICA DE

DIREITOS HUMANOS UFLA, 2018). As atividades são pautadas em eixos transversais como é trazido no *site* do projeto:

A Clínica possui os seguintes eixos de trabalho (a serem expandidos caso necessário): 1) Direitos Humanos e Segurança Pública; 2) População LGBTQI+ e Direitos Humanos; 3) Violência contra a Mulher e Direitos Humanos; 4) Educação para os Direitos Humanos; 5) Questão Racial e Direitos Humanos; 6) Cultura e Direitos Humanos. São eixos transversais, que se comunicam ininterruptamente, dando a estrutura para o tratamento dos complexos e multifacetados problemas que são apresentados à equipe da iniciativa extensionista. (CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS UFLA, 2018)

Percebe-se que a construção do programa se pauta em questões multiversas que pretendem, no seu contexto, abarcar as construções da interseccionalidade(s).

Considerações finais

Atenta-se que a extensão universitária como forma e padrão de conhecimento e inter-relacionada com o ensino e pesquisa deveria ser uma realidade dentro dos cursos de Direito. Faz-se, pois, necessária a inclusão da extensão nos currículos, inclusive para adequá-los aos novos moldes estabelecidos no PNE – como citado em nota supra.

Entretanto, nem todas as práticas que tratam de percepção da realidade são atentas às questões da pesquisa-ação e menos ainda da(s) interseccionalidade(s), seja pela falta da formação dos estudantes de Direito com a pesquisa empírica, seja pela forma como que se desenvolve o curso com o seu processo elitista e dogmático de *formatação*.

O ensino do Direito no Brasil, quando não tecnicista – voltado apenas para a aprovação em concursos públicos ou para uma advocacia comum – é, na maior parte das vezes, ainda preso a um caráter dogmático e teórico no qual conceitos são passados sem qualquer questionamento ou teste face à realidade local. Mesmo quando há pesquisa esta é, na maioria das vezes, apenas teórica – leia-se revisão de literatura e estudo de legislação e

jurisprudência – e a conclusão consiste em comentários teóricos aos institutos existentes ou proposição teórica de novos. Não que tais pesquisas não sejam importantes. O problema é quando toda a produção de conhecimento na área se resume a apenas isso.

Todavia, o direito carrega em si elementos que são capazes de empoderar as pessoas e promover mudanças sociais, seja pela sua conscientização ou pela garantia de direitos. Para isso os institutos clássicos, a dogmática e os conceitos precisam ser expostos à crítica científica de pesquisas que sejam combinadas com a extensão – e é isso o que a pesquisa-ação faz.

Além disso, em uma perspectiva decolonial e, pois, de questionamento sobre padrões de ciência moderno-europeu-ocidentais – mas também pós-heteronormativos –, o método de produção do conhecimento (sempre precário e sujeito a questionamento e refutação) deve levar em consideração as implicações das várias interseccionalidades envolvidas nos sujeitos (não objetos) de pesquisa.

Propõe-se, assim, a inter-relação necessária entre as atividades de extensão que se utilizam da pesquisa-ação e do método interseccional para a construção de um conhecimento que seja capaz de identificar a realidade que essas pessoas envolvidas nesse processo passam e que a extensão seja uma forma de empoderamento e inclusão dessas pessoas dentro daquela proposta pretendida. As boas práticas já existentes, como as citadas da UFOP e UFLA devem ser conhecidas por outros cursos de direito a fim de se multiplicar a pesquisa-ação de viés interseccional.

Referências

ARAÚJO, Rynara Otoni; MÁXIMO PEREIRA, Flávia Souza. Parlamento Jovem e Construção de Subjetividades: formação política como instrumento da emancipação feminina. *In*: BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes; BOMFIM, Rainer, CAMILLOTO, Bruno (orgs.). **Universidade Pública e Direitos Humanos**: experiência em extensão da UFOP. Belo horizonte: Conhecimento, 2018.

BHAMBRA, Gurinder K. As possibilidades quanto à sociologia global: uma perspectiva pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 1, jan./abr. 2014.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogenes: Paris, v. 1, n. 225, p. 70-88, 2009.

BOMFIM, Rainer. Apresentação. In: BAHIA, Alexandre; CAMILLOTO, Bruno; BOMFIM, Rainer. **Universidade Pública e Direitos Humanos: a experiência em extensão na ufop**. Conhecimento: Belo Horizonte, 2018, p. xiii-xiv.

BOMFIM, Rainer; COSTA, Tainá Goffredo; BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes Legal Teaching: paradigms and discipline for undergraduate law in UFOP. **Revista de Direito Izabela Hendrix**, 2018, vol. 20, n. 20, junho de 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/dih/article/view/1739/954>.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BUENO, W; PEREIRA, L. A interseccionalidade como ferramenta para a justiça: analisando a experiência da Themis. **Revista Themis Gênero, Justiça e Direitos Humanos**, v. 3, p. 52-64, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CRENSHAW, Kimberlè Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Salvador, **Revista Estudos Feministas**, n. 1, p. 177, 2002.

- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 4^a ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. "Mulher negra". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47.
- GROSFUGUEL, Ramón; COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re) Pensando a Pesquisa Jurídica**. 4^a ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2015.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, março 2010.
- LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadro de. O novo constitucionalismo latino-americano 2: rupturas – diversidade. **Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva**. Belo Horizonte, n. 28, p. 10-19, jan./abr. 2016.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- MURADAS, Daniela; MÁXIMO PEREIRA, Flávia Souza. A decolonialidade do saber e direito do trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. **Revista Direito e Práxis**. v.19, n.4, 2018, p. 2117-2142.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2010.

SANTOS, Boaventura. Do pós-moderno ao pós-colonial: para além de um e outro. **Travessias: Revista de Ciências Sociais Humanas em Língua Portuguesa**. Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

Ensino, pesquisa e extensão: o projeto integrador como espaço de desconstrução/ construção do conhecimento no ensino superior

*Iana Soares de Oliveira Penna*¹

*Walter Veloso Dutra*²

1. Introdução

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é apontada como necessária a qualidade do ensino superior caracterizando-se como princípio norteador das atividades a serem desenvolvidas pelas universidades. Apesar da exigência legal para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão referir-se apenas às universidades, entende-se que atender a esse princípio é fundamental para se alcançar um ensino de qualidade, e que resulte em um profissional ético e comprometido com a sociedade.

Partindo-se dessa premissa, o presente estudo busca analisar de que forma o componente curricular denominado “Projeto Integrador” efetiva essa proposta e quais os objetivos de se reservar um espaço na grade curricular dos cursos de graduação da Rede de Ensino Doctum para tal prática.

¹ Doutora em Direito Privado pela PUC-Minas. Mestre em Ciências Jurídicas pela PUC-Rio. Especialista em Direito de Empresa pela PUC-Minas. Coordenadora de Pesquisa e Extensão da Rede de Ensino Doctum. Professora universitária. Email: iana.penna@gmail.com

² Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela ESDHC/BH. Especialista em Direito Público pela PUCMinas, com extensão em docência do ensino superior pela FGV. Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Doctum de João Monlevade. Professor universitário. Email: walterveloso.prof@gmail.com

Busca-se responder aos seguintes questionamentos: é possível a curricularização da pesquisa e da extensão? De que forma? O Projeto Integrador configura-se como um local adequado para o exercício dessa indissociabilidade?

Respondidas essas questões e demonstrado o papel do Projeto Integrador na efetivação da missão institucional de transformar a vida das pessoas pela educação e na formação de um egresso autônomo, ético e comprometido com a sociedade será demonstrado, a título exemplificativo, como se desenvolveu essa indissociabilidade no 1º semestre de 2016 com a turma de 5º período do curso de Direito da Faculdade Doctum de Manhuaçu/MG.

2. O projeto integrador como espaço de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão

Quando da concepção da política institucional do Projeto integrador, várias diretrizes foram traçadas visando atender a missão e aos valores institucionais da Rede de Ensino Doctum, conforme já detalhado em estudo anterior. Duas diretrizes destacaram-se, norteando as demais.

Na primeira, determinou-se que o Projeto Integrador seria um espaço de integração entre ensino, pesquisa (iniciação científica) e extensão. Na segunda, em estreita relação com o determinado na primeira estipulou-se que os requisitos básicos para seu desenvolvimento seriam: a) definição de uma situação problema; b) conteúdos interdisciplinares e práticos; c) trabalho coletivo e, d) indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

As duas diretrizes demonstram o objetivo de se criar, no currículo dos cursos de graduação da Rede, um espaço para a pesquisa e a extensão, reforçando-se na segunda diretriz a ideia já apresentada na primeira. Diante dessa prioridade dada à pesquisa e à extensão no currículo questiona-se: quais as vantagens dessa postura? Qual contribuição, dentro dessa perspectiva, o PI dará à formação do graduando?

A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão é uma exigência constitucional, prevista no artigo 207³, apresentando-se como essencial às universidades. Apesar da Constituição Federal fazer referência apenas às universidades, entende-se que as demais Instituições de Ensino Superior devem buscar alcançá-la na busca de um profissional com formação integral e apto a intervir na sua realidade para melhorá-la.⁴

Não há como formar um profissional ético e comprometido com a sociedade sem que se trabalhe o ensino associado à pesquisa e à extensão. É preciso que haja autonomia para a escolha do objeto a ser pesquisado, com base em problemas reais para que a solução seja encontrada e aplicada na comunidade.

Assim, é possível concluir ser a indissociabilidade “um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.” (MOITA, ANDRADE, 2009, p. 122).

2.1 A pesquisa no Projeto Integrador

Hoje, o volume e a velocidade com a qual a informação chega ao estudante, bem como a velocidade na qual as mudanças acontecem faz com que o ensino tradicional, baseado apenas na transmissão da informação por meio de aulas expositivas seja insuficiente. Na grande maioria das disciplinas não é possível (nem interessante!) ao professor esgotar todo o conteúdo. E ainda que fosse possível, o conhecimento não se esgota, é

³ “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. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.” (BRASIL, 1988).

⁴ A proposta original do artigo 207 da Constituição não limitava a exigência de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão às universidades mas a impunha a todas as instituições de ensino superior. após forte pressão para a retirada do dispositivo do texto constitucional, restringir a exigência às universidades foi a solução encontrada para atender a interesses econômicos de donos de instituições de ensino. Segundo Sueli Mazzilli: “Esta foi forma encontrada pelos legisladores para atender também os interesses de mantenedoras do setor privado, posto que estes modelos permitem grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições, se comparados às universidades, que devem garantir as três funções, organicamente associadas, além de cumprir exigências como corpo docente titulado e contratado em regime de dedicação, com produção intelectual qualificada.” (2011).

preciso que o estudante tenha consciência de que precisa ter autonomia para sozinho identificar e apreender o conhecimento. Essa habilidade só se adquire por meio da pesquisa. Para Paulo Sérgio Lacerda Beirão,

O desafio da universidade hoje é formar indivíduos capazes de buscar conhecimentos e de saber utilizá-los. Ao contrário de outrora, quando o importante era dominar o conhecimento, hoje penso que o importante é "dominar o desconhecimento", ou seja, estando diante de um problema para o qual ele não tem a resposta pronta, o profissional deve saber buscar o conhecimento pertinente e, quando não disponível, saber encontrar, ele próprio, as respostas por meio de pesquisa. (UFCEG, *online*)

Os profissionais que a sociedade almeja e precisa, só se formarão por meio da pesquisa, buscando, de forma autônoma, solução para os problemas da sociedade.

Assim, o contato do aluno com a pesquisa/iniciação científica, no Projeto Integrador, contribui para a formação de um profissional “apto a identificar e propor solução de problemas” e, capaz de “contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento social”.

Apesar das vantagens da pesquisa/iniciação científica desenvolvida desde o início do curso no Projeto Integrador, o aluno precisa entender a necessidade de que sua produção seja conectada às necessidades da população e buscar aplicá-la, o que só se torna possível por meio da extensão por ser o meio pelo qual a universidade se insere nas comunidades, aproximando o futuro profissional da realidade na qual atuará e contribuindo para sua formação crítico-responsável.

2.2 A extensão no projeto integrador

Partindo-se da concepção da extensão como:

[...] um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e os segmentos da sociedade, trazendo para a Universidade a pergunta sobre a relevância da produção e socialização do conhecimento...

(Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001, p. 56).

E ainda, “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (NOGUEIRA, 2000, p. 132), deve-se pensar em uma educação que contribua para a formação integral o que significa um profissional sensível às demandas sociais e capaz de buscar solução para os problemas reais.

E necessária uma mudança de paradigma, e nesse contexto, a extensão universitária se apresenta como a melhor alternativa.

[...] a extensão inserida na dinâmica social possibilita ao futuro profissional o exercício político da relação teoria-prática-vivência favorecendo o conhecimento do outro e de si mesmo e a formação de valores e atitudes de solidariedade, sensibilidade e amor, dimensões essenciais da formação integral. (MARTINS, 2008, p. 201)

Tradicionalmente, as Instituições de Ensino Superior privadas, principalmente as de pequeno e médio porte, que desenvolvem extensão o fazem através de projetos isolados. Tais projetos dependem de apoio financeiro e disponibilidade dos alunos, dois fatores que podem se apresentar como barreiras considerando a atual realidade educacional brasileira.

Incluir a extensão no currículo por meio do Projeto Integrador significa superar essas barreiras e possibilitar ao aluno a prática extensionista desde o primeiro período do curso. Se o que se busca são egressos:

- I - Humanistas, críticos e reflexivos aptos a identificar e propor **solução de problemas** no seu âmbito de atuação profissional, atuando sempre em consonância com os princípios da ética, da responsabilidade social e ambiental;
 - II - Aptos a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da região de inserção e **contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento social;**
- (...)

IV – Empreendedores e capazes de promover o **bom relacionamento inter e intrapessoal**. (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2018, p. 39)

A extensão, realizada em favor dos interesses coletivos, da aprendizagem e dos valores, necessariamente deverá fazer parte do currículo. Assim, aliado à prática curricular o Projeto Integrador contribui para a formação que se espera do egresso.

A contribuição da prática extensionista para a formação do profissional é enorme pois leva o estudante a vivenciar a realidade da sua comunidade. “É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível”. (SEVERINO, 2009, p. 122). Mazzilli salienta a mudança do olhar no processo de conhecimento e afirma:

[...] a associação entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas). (MAZZILLI, 2011, p. 208).

Assim, a associação entre o ensino, a pesquisa/iniciação científica e a extensão faz com que o conhecimento ganhe significado. A indissociabilidade auxilia no processo de ensino e na formação profissional almejada.

3. Experienciando o projeto integrador: a discussão de gênero no curso de direito

Pensar e aplicar ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação mostra-se um grande desafio, especificamente no curso de Direito tal desafio é ainda maior ao professor, ao aluno e a Instituição de Ensino, visto o enfoque muitas vezes apenas dogmático do curso. Ao apresentar o

Projeto Integrador como uma proposta de componente curricular diferenciado, destinado a ser um espaço de encontro e indissociabilidade do saber, o magistério jurídico reinventa-se no processo de ensino/aprendizagem. Roesler ao discorrer sobre a implementação de novo componente curricular salienta,

mais do que apenas introduzir novas disciplinas reflexivas ou zetéticas nos currículos, precisa-se integrá-las às disciplinas técnicas ou dogmáticas, de modo que a análise das normas e dos conceitos técnicos fundamentais seja permeada pelo seu referenciamento histórico, sociológico, político, antropológico e econômico. (ROESLER, 2011, p. 9).

O Projeto Integrador é pensado além de um novo componente curricular, mas como forma de integrar os demais componentes curriculares possibilitando ao aluno valer-se da criatividade e da “necessária independência de pensamento que traz consigo a inovação e a adaptação às novas necessidades sociais” (ROESLER, 2011, p. 41).

A experiência narrada a fim de possibilitar a visualização da aplicabilidade do Projeto Integrador deu-se no 1º semestre de 2016 com a turma de 5º período do curso de Direito da Faculdade Doctum de Manhuaçu/MG. Embora a experiência exposta restrinja-se ao curso de Direito, por uma questão metodológica do texto, vivencia-se a sua aplicabilidade em diferentes cursos de graduação oferecidos pela Rede de Ensino Doctum.

No início de semestre letivo o professor do Projeto Integrador, disciplina com carga horária de 40 horas no 5º período, apresenta-se para turma discorrendo acerca da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e de que forma as disciplinas a serem cursadas naquele semestre irão dialogar com a temática proposta. Tal temática é previamente definida pelo Colegiado de Curso, no caso apresentado “Gênero e as interfaces com o Direito”.

Inicialmente as turmas trabalharam de forma ampla buscando através da leitura e realização de fichamento de três artigos⁵ contextualizarem

⁵ AMARAL JÚNIOR, Ilmar Pereira do. Crítica do argumento da privacidade à luz da questão do combate à homofobia nas escolas, 2016; MOREIRA, Lais Araújo. Direito e gênero: a contribuição feminista para a formação política das

a temática proposta com as ciências jurídicas. Com as leituras e fichamentos realizados individualmente pelos alunos propôs-se a realização do primeiro seminário, a fim de debater a temática e suscitar os diferentes enfoques que podem ser trabalhados dentro da temática “Gênero e as interfaces com o Direito”.

No segundo momento do semestre o Professor solicitou que a turma, composta por 46 alunos se dividem-se em 4 grupos, e que estes dentro da temática geral deveriam propor um tema e problema específico a fim de iniciar a realização do projeto de pesquisa.

Aos demais professores que lecionaram para a turma de 5º período nas disciplinas de Direito Civil IV – Contratos em Espécie, Direito Constitucional III, Direito Penal III, Direito Processual Civil II, Direito Processual Penal II, Direito Administrativo I, foi solicitado que no decorrer do semestre realizassem uma aula em que a temática gênero estivesse presente e contextualizada com a ementa de cada disciplina, propiciando ao aluno perceber a pertinência do tema em diferentes ramos do Direito.

Os grupos apresentaram os temas e problemas escolhidos⁶ e foram orientados a desenvolverem um projeto de pesquisa de acordo com o Manual de Pesquisa de Rede Doctum, com o auxílio dos professores das demais disciplinas do semestre e sob a orientação do professor do Projeto Integrador.

Finalizado o projeto de pesquisa com as devidas correções os alunos iniciaram o desenvolvimento destas atividades, que se deu através de pesquisa doutrinária, jurisprudencial, entrevistas com grupos feministas, cidadãos transexuais, oficial de cartório de registro civil, empresário com estabelecimento comercial que possui 3º banheiro, gays vítimas de homofobia, promotor de justiça, defensor público, pesquisa de opinião com todos os estudantes, professores e funcionários da Unidade Doctum de

mulheres no processo de (re) democratização brasileiro, 2016; FERREIRA, Amanda Cristina de Souza. Gênero e relações de opressão: breves reflexões, 2016.

⁶ Grupo 1: Os direitos de gênero, o feminismo e os direitos da personalidade. Grupo 2: Transexualidade e o direito ao nome social sem a intervenção do poder judiciário. Grupo 3: Transexualidade e o uso do banheiro público: uma questão de direito e uma perspectiva de inclusão. Grupo 4: Criminalização da Homofobia.

Manhuaçu acerca da criação ou não de um 3º banheiro para os transexuais.

Possibilitar ao aluno sair da sala de aula e do estudo apenas dogmático e ir buscar no meio em que vive as interfaces do seu curso de graduação com a sociedade “é uma opção de sentido que se afasta das concepções meramente ilustrativas; é um caminho de sacrifícios e eleição da finalidade que não convive com a inércia e com a repetição” (FACHIN, 2011, p. 144).

Na posse das pesquisas realizadas os grupos foram informados que o produto final da pesquisa seria um *banner* científico, elaborados através de critérios de metodologia previamente estabelecidos e apresentados ao final do semestre em seminário aberto à comunidade e com banca de avaliadores formada por convidados externos.

O seminário realizado ao final do semestre no auditório da Instituição com banca composta por convidados externos gerou nos alunos expectativa, compromisso com o trabalho realizado e senso de competitividade, uma vez que estes foram premiados de acordo com as notas estabelecidas pela banca, tendo como grupo vencedor o trabalho intitulado “Transexualidade e o uso do banheiro público: uma questão de direito e uma perspectiva de inclusão”.

O trabalho vencedor foi aprovado e apresentado pela aluna Luísa de Castro Graize Garcia e pelo professor do Projeto Integrador no XXV Congresso Nacional do Conpedi (Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito) realizado nos dias 07 a 10 de dezembro de 2016 em Curitiba/PR.

Diante da repercussão gerada na Instituição pela discussão “Gênero e suas interfaces com o Direito” no semestre seguinte, 2017.1, ainda como parte da extensão proposta pelo Projeto Integrador foi realizado o “I Colóquio de Direito e Diversidade de Gênero” no dia 24 de junho de 2017, composto por cinco mesas de discussão⁷, alunos, pesquisadores de outras

⁷ Mesa 1: Direito Civil, identidade de gênero e diversidade sexual: o caminho pelos direitos civis LGTT. Mesa 2: Criminologia e gênero: violência de gênero e os aspectos penais no direito brasileiro. Mesa 3: Identidade de gênero e despatologização da identidade transexual. Mesa 4: Homem sofre violência de gênero? Um debate sobre

instituições, professores e comunidade vivenciaram, debateram e discutiram as questões de direito e gênero.

Pensar, aplicar e vivenciar o Projeto Integrador atende ao objetivo maior da instituição de formar profissionais qualificados a atuarem e influírem no mercado de trabalho, mediante efetiva interação entre o saber teórico, interdisciplinar e científico e a realidade prática e os princípios da ética e da responsabilidade social, econômica, social, cultural, política e ambiental.

4. Considerações finais

Repensar as bases do ensino superior e os processos de ensino e aprendizagem é tema que urge na sociedade contemporânea, e tal avanço só se mostra eficaz quando permite ao aluno vivenciar e aplicar o aprendizado de sala de aula no meio em que está inserido.

A indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino superior traz consigo as possibilidades de formação de um profissional capaz de lidar com as diferentes transformações que vivencia-se no Brasil atual. Vislumbrar “a educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais.” (MAZZILLI, 2011, p. 2).

Assumir o processo educacional como possibilidade de transformação da realidade humana é o que propõe Martins ao afirmar que a educação assume característica singular. Neste contexto de transformação educacional a Rede de Ensino Doctum propõe e executa o Projeto Integrador como componente curricular dos seus diferentes cursos de graduação e aplicado aos alunos em todos os semestres letivos a fim de propiciar a estes a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

O exemplo exposto no presente texto, a título exemplificativo da aplicabilidade do Projeto Integrador, demonstra a possibilidade do professor de trabalhar a transversalidade de um tema com os diferentes componentes curriculares que compõem a grade semestral do aluno, além do motivá-lo a pesquisa e a percepção de que o aprendizado de sala de aula insere-se em seu contexto social.

Ensinar e aprender são exercícios contínuos, e reinventar-se no processo de construção do conhecimento é abrir-se a possibilidade de desconstrução do que está posto na busca de um saber emancipatório, em que ensino, pesquisa e extensão caminhem juntos na transformação da realidade social.

Referências

- AMARAL JÚNIOR, Ilmar Pereira do. Crítica do argumento da privacidade à luz da questão do combate à homofobia nas escolas, **Revista Gênero e Direito**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/24958>. Acesso em 07 mai. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 22 maio 2020.
- FACHIN, Luiz Edson. LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO E DA PESQUISA JURÍDICA: REPENSANDO PARADIGMAS. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho - PR, n. 1, p. 25-34, jan. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2/2>>. Acesso em: 08 mai. 2020.
- FERREIRA, Amanda Cristina de Souza. Gênero e relações de opressão: breves reflexões. **Revista Gênero e Direito**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/25010>. Acesso em 07 mai. 2020.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2001). Avaliação da Extensão Universitária. Documento de trabalho 2000/2001, **ForGRAD**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/arquivos/avaliacao.doc>>. Acesso em 23 maio 2018.

MARTINS, Eliécilia de Fátima. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 2, p. 201-209, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Bauru: UNESP, sem data.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAAE**, v. 27, n.2, p. 205-221, maio/ago., 2011.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago, 2009.

MOREIRA, Laís Araújo. Direito e gênero: a contribuição feminista para a formação política das mulheres no processo de (re)democratização brasileiro. **Revista Gênero e Direito**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/25010>. Acesso em 07 mai. 2020.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

ROESLER, Claudia Rosane. **Enfoque dogmático e enfoque zetético como pontos de partida para realizar a interdisciplinaridade no ensino jurídico contemporâneo**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/enfoque-dogm%C3%AAtico-e-enfoquezet%C3%AAtico-como-pontos-de-partida-para-realizar-interdisciplinari>. Acesso em 07 mai. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

A invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico

*Marianna Concesso*¹

1. Introdução

O presente trabalho, sob a vertente a jurídico-sociológica (GUSTIN, DIAS, 2012, p. 22), tem como objetivo analisar a invisibilidade da mulher negra nas relações juslaborais, que são protagonizadas por sujeitos masculinos e brancos. Diante das minhas vivências pessoais enquanto mulher negra no curso de Direito, senti a necessidade de expor em forma de um trabalho de conclusão de curso a invisibilidade da sujeita negra nas relações de trabalho do âmbito jurídico, particularmente na seara do curso de Direito.

Para tanto, é conceito central desta pesquisa a divisão sexual-racial do trabalho, nos termos dos estudos desenvolvidos por Helena Hirata e Daniëlle Kergoat (2007). A sobreposição das opressões de gênero, classe e raça será demonstrada mediante a construção teórica e epistemológica da interseccionalidade, especificamente no tocante à ausência das mulheres negras no ensino jurídico.

Por fim, esta pesquisa jurídico-teórica, de caráter propositivo, visa analisar alternativas para subverter a divisão sexual-racial do trabalho no ensino jurídico, mediante o estudo de ações afirmativas nas universidades públicas, assim como por meio da educação escolar.

¹ Mulher, negra e bacharela em Direito pela UFOP.

O setor de conhecimento será de caráter interdisciplinar, pois há articulação entre o Direito do Trabalho e outros ramos de estudos conexos, como a sociologia do trabalho, estudos de gênero e raça. A pesquisa será teórica e será utilizado como procedimento de cunho qualitativo a análise de conteúdo, mediante o estudo de legislações e doutrina juslaboral.

Além de trazer dados e motivos pelos quais a mulher negra fora colocada em situação de disparidade, o trabalho se faz relevante por trazer uma reflexão sobre essa minoria - que, na verdade, é maioria em termos absolutos - e também por evidenciar problemas pouco discutidos dentro do ambiente acadêmico do qual faço parte.

2. Divisão sexual-racial do trabalho: opressão interseccional da mulher negra

Compreender as relações sociais e seu entrelaçamento, analisá-las e elaborar um método para pensá-las, é dar um passo em direção ao entendimento da desigualdade de gênero no mercado de trabalho, seja pelas construções sociais, políticas e institucionais (KERGOAT, 2010, p. 99).

Igualmente, faz-se necessário apresentar a divisão sexual do trabalho como uma construção teórico-prática que define, *prima facie*, as relações marcadas pela diferença dos gêneros. Neste sentido, Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007, p. 596) conceituam o termo no contexto da sociologia laboral:

Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do labor decorrente das relações sociais entre os sexos, que tem como características a designação dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, bem como a apropriação masculina das funções com maior valor social

(HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 598). Hirata e Kergoat (2007, p. 599) elencam dois princípios que norteiam essa ideia de divisão sexual do trabalho:

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie.

Assim, em razão desta divisão sexual do labor, que perpetua a desigualdade de gênero, a mulher sempre fica sobrecarregada por uma tripla jornada caracterizada pela tarefa doméstica, de cuidado e trabalho produtivo, o que, necessariamente, faz com ela seja prejudicada quando se insere no mercado de trabalho, seja por desigualdade em termos de remuneração, seja em razão de ocupações subalternas ou também pela dificuldade na progressão de carreira. Tendo em vista a disponibilidade do tempo reduzida para o trabalho produtivo, a mulher é destinada a posições instáveis no mercado de trabalho, em empregos mais precários, a exemplo do trabalho intermitente, do trabalho a tempo parcial e do trabalho terceirizado.

Esse fenômeno é denominado pela doutrina laboral de temporalidades sexuadas do trabalho (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 598), que demonstra que trabalhos precários, ou seja, aqueles que não derivam do contrato de emprego a tempo indeterminado, e, portanto, fragmentados no tempo, são tipicamente femininos, como uma das penalidades da falta de disponibilidade de tempo integral da mulher para estar no trabalho produtivo.

Em razão da divisão sexual do trabalho, torna-se evidente que existe uma construção social-político-institucional em que as mulheres estão em condição de subalternidade no mercado de trabalho, em razão da sobrecarga da jornada reprodutiva.

Além disso, ressalta-se que, além da questão de gênero, existem outras variáveis na construção da inferioridade feminina, como a cor da pele e a classe. Mulheres negras, em razão de um passado colonial escravocrata, são de classes sociais inferiores e, por este motivo, ainda trabalham servindo pessoas brancas com poder aquisitivo superior. Exemplo disso são mulheres negras periféricas que trabalham como empregadas domésticas em casa de homens e mulheres brancas de classe alta e média.

Desse modo, a categoria social "mulher" não é homogênea, o que demonstra uma subdivisão entre mulheres brancas e negras. Jules Falquet explica essa sobreposição de opressões de gênero, raça e classe nas subjetividades femininas negras (2016, p. 43):

A situação das mulheres não privilegiadas por sua posição de “raça” e de classe, as quais constituem a maioria da classe das mulheres e a parte dessa classe mais afetada pela globalização, deve ser colocada no centro da análise. Tal situação é profundamente diferente daquela das mulheres mais privilegiadas – embora todas sejam oprimidas nas relações sociais de sexo. Mas a maioria das mulheres não privilegiadas que oferecem no mercado algumas tarefas do amálgama conjugal ganha pouco e não se “liberta” da instituição familiar-conjugal.

Portanto, a desigualdade feminina na esfera produtiva e reprodutiva é ainda mais profunda quando analisamos a inserção laboral da mulher sob a perspectiva de raça e classe, conjugada com a opressão de gênero, em uma ótica interseccional. As desigualdades de gênero, raça e classe são os eixos que estruturam o quadro de desigualdade nas relações de trabalho no Brasil, tendo em vista que repercutem na permanência de uma divisão sexual-racial do trabalho desde a colonização, o que é denominado de colonialidade de gênero.

Em uma perspectiva de imbricação das relações sociais de sexo, raça e classe, é necessário analisar o falso paradigma de conciliação de tarefas domésticas entre homens e mulheres brancas burguesas, sustentada pela exploração da mulher negra na esfera reprodutiva, em uma subdelegação

interseccional do labor doméstico e de cuidado feminino (FALQUET, 2016, p. 43).

2.1 Divisão interseccional do trabalho: o lugar do feminino negro nas relações laborais brasileiras

O conceito de divisão sexual do trabalho deve ser analisado mediante a interseccionalidade, seja como instrumento heurístico ou método, pois tal perspectiva traz à tona experiências de opressão não contempladas pelo feminismo em seus primórdios, em que tinha uma pauta de reivindicações centralizada em mulheres brancas, burguesas e do Norte global.

O conceito acadêmico de interseccionalidade foi desenvolvido nos países anglo-saxônicos, a partir da herança do *Black Feminism*, nos anos de 1990, pela jurista negra Kimberlé Crenshaw (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 598). Com o conceito de interseccionalidade, Crenshaw focaliza, sobretudo, nas intersecções da raça e do gênero nas relações jurídicas, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade (HIRATA, 2014, p. 62). Nas palavras de Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A reorganização simultânea do trabalho no campo assalariado e no campo reprodutivo impacta diretamente na discriminação do trabalho feminino, que atua, como foi demonstrado, de forma interseccional. Principalmente, em relação à externalização do trabalho doméstico e de cuidado, na perspectiva das faxineiras, empregadas domésticas, babás e cuidadoras de idosos, há uma delegação do trabalho doméstico e familiar

a outras mulheres - negras e periféricas - que se encontram em situação subalterna em termos interseccionais de classe, raça e gênero (KERGOAT, 2010, p. 94).

Jules Falquet (2016, p. 38) destaca que a entrada da mulher na esfera produtiva no contexto da globalização neoliberal permitiu o relativo progresso para algumas mulheres - geralmente brancas, do Norte e burguesas -, simplesmente organizando uma nova forma de obtenção do trabalho feminino negro periférico em continuidade a lógicas patriarcais, racistas e coloniais anteriores. No mesmo sentido, Angela Davis (2016, p. 233) filósofa e ativista negra, traz em sua obra as questões especificamente relacionadas às mulheres negras e o mercado de trabalho:

As mulheres negras, entretanto, pagaram um preço alto pelas forças que adquiriram e pela relativa independência de que gozavam. Embora raramente tenham sido “apenas donas de casa”, elas sempre realizaram tarefas domésticas. Dessa forma, carregaram o fardo duplo do trabalho assalariado e das tarefas domésticas – um fardo duplo que sempre exige que as trabalhadoras possuam a capacidade de perseverança de Sísifo.

Patrícia Hill Collins (2013, p. 74) considera a interseccionalidade como um projeto de conhecimento e uma arma política de resistência para a mulher periférica negra, pois diz respeito a condições sociais de produção de conhecimentos e à justiça social. Na mesma direção, Danièle Kergoat (2010, p. 94) afirma a necessidade de pensar conjuntamente as dominações, a fim de não contribuir para a reprodução de desigualdades.

Dessa forma, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de eixos sobrepostos, constituindo aspectos dinâmicos do desempoderamento (KERGOAT, 2016, p. 22). Sob esta perspectiva, o social estrutura-se em torno de tensões que produzem grupos – as classes sociais, mas também classes de sexo e classes de raça (KERGOAT, 2016, p. 22).

Portanto, adotamos a concepção da socióloga francesa Danièle Kergoat (2016, p. 22) de que esses grupos sociais se constituem e se relacionam em torno de uma questão: *formas da divisão do trabalho*

(KERGOAT, 2016, p. 22). Desse modo, o suposto paradoxo aponta para a imbricação, na própria gênese da divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo, de diferentes relações sociais, e que, portanto, não podem ser abordadas da mesma maneira (KERGOAT, 2010, p. 94).

Em sua dissertação, Rayhanna Oliveira aduz sobre a necessidade de iniciativas governamentais destinadas à população feminina negra em termos de relações laborais, ressaltando que, no momento de austeridade atual, em que parte das preocupações coletivas se destina à retirada das garantias sociais e trabalhistas, a condição da mulher negra é a mais fragilizada, como um sujeito sobre o qual recai interseccionalmente as opressões de raça, classe e gênero (OLIVEIRA, 2019, p. 85).

A partir desse contexto social, o presente trabalho teórico volta-se para a análise da invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico, mediante uma ótica interseccional, a fim de trazer uma reflexão sobre o papel subalterno das mulheres negras no mercado de trabalho, particularmente no curso de Direito.

3. A invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico

O debate sobre o racismo em nosso país foi sufocado pelo discurso da democracia racial, que criou a percepção equivocada de convivência harmônica da população, encobrendo os motivos das desigualdades e impondo aos/as negros/as condutas o mais próximo possível do modo de ver e compreender o mundo sob a ótica do homem branco.

Partimos, portanto, da perspectiva social-histórica vista nos pontos acima, em que as mulheres negras eram escravizadas, abusadas na esfera produtiva e reprodutiva, inclusive de forma sexual, em termos de colonialidade de gênero.

Assim, o colonizador, ao estabelecer a caracterização das mulheres europeias-brancas-burguesas como sexualmente passivas e lugar da docilidade e afetividade familiar, as mulheres negras, conseqüentemente, foram caracterizadas como objeto sexual, mas também suficientemente

fortes para suportar qualquer tipo de trabalho, não só o doméstico (LUGONES, 2008, p. 95-96).

Portanto, a “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos femininos negros, por meio de uma exploração de gênero, articulada em instâncias laborais e raciais, mediante violação sexual, pelo controle da reprodução e terror sistemático (LUGONES, 2014, p. 938). Luciana Ballestrin (2017, p. 1.038) explica:

O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro “território” a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual). Nas mais diversas situações de conflitualidades violentas, a vulnerabilidade do corpo feminino é acentuada: desde as conquistas coloniais, às guerras civis e interestatais, às ocupações e intervenções militares. Imperialismo, colonialismo e guerras foram, em geral, empreitadas masculinas e masculinizadas.

Tais lógicas coloniais-racistas-patriarcais, instauradas na colonização, permanecem nas relações laborais contemporâneas brasileiras, e o *locus* do ensino jurídico não é uma exceção a tal divisão sexual-racial do trabalho. Como então tratar da invisibilidade de mulheres negras em um ambiente majoritariamente branco e masculino que é o ambiente jurídico?

Enquanto mulher negra e estudante de Direito esta incógnita é ainda mais inquietante. Quando comecei a pesquisar para escrever a minha monografia, pude perceber que este assunto tem sido estudado de forma fragmentada há poucos anos, de modo que não é dado a ele o espaço e visibilidade necessários.

Em seu artigo sobre intelectuais negras, bell hooks traz uma reflexão sobre essa invisibilidade das sujeitas negras como pesquisadoras e formadoras de opinião, contando sua experiência de vida enquanto professora universitária negra. Destaco a seguir a posição da autora em face da desvalorização e desconhecimento por parte de suas alunas sobre intelectuais negras:

A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras. Por isso é tão difícil as alunas nos citarem. E as que lembram os nomes de Walker e Morrison raras vezes leram sua obra não ficcional e frequentemente não têm a menor ideia do âmbito e alcance do pensamento delas. As intelectuais negras que não são escritoras famosas (e nem todos os escritores são intelectuais) continuam praticamente invisíveis nessa sociedade. Essa invisibilidade e ao mesmo tempo em função do racismo do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação (HOOKS, 1995, p.467).

Confesso que me enquadro nessas “alunas de hooks”, mesmo estando no Sul global, pois o lugar destinado à intelectualidade, inclusive no Direito, é construído em nossas subjetividades como um *locus* exclusivo do masculino branco, seja em cargos de poder na Universidade, seja como referência bibliográfica do curso, seja em posições relevantes em carreiras jurídicas.

Deve-se salientar ainda, em termos interseccionais, que durante as duas primeiras ondas do feminismo, as mulheres brancas burguesas dominavam o discurso acadêmico e, portanto, possuíam quase nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto de classe, de sua condição política dentro de um Estado racista e capitalista (HOOKS, 2015, p. 196).

Como ressalta Patricia Hill Collins (2017, s/p), o feminismo negro desestabilizou o feminismo ao denunciá-lo como uma epistemologia e um movimento político somente para brancos, ou seja: a branquitude presumida foi desafiada e se desvelou o falso universal desse movimento para mulheres brancas e negras.

Destaca bell hooks (2015, p. 202) que, ainda hoje, muitas feministas brancas agem como se as mulheres negras não soubessem que a opressão machista existe e, acreditam, de forma condescendente, que estão proporcionando às mulheres negras um conhecimento científico esclarecedor. Para a autora (2015, p. 203), tais feministas brancas não conseguem sequer imaginar que mulheres negras podem adquirir uma consciência

feminista a partir de vivências, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência.

Segundo bell hooks (2015, p. 203), a condescendência que as feministas brancas empregam em face das mulheres negras é um dispositivo permanente para lembrar que o feminismo pertence à branquitude. Assim, mulheres "não-brancas" são muitas vezes incentivadas a integrar o movimento, porque as brancas necessitam dos corpos negros para legitimar a epistemologia feminista (HOOKS, 2015, p. 203). Nas palavras de hooks (2015, p. 203): "elas não nos viam como iguais, não nos tratavam como iguais. E, embora esperassem que fornecêssemos relatos em primeira mão da experiência negra, achavam que era papel delas decidir se essas experiências eram autênticas".

Desse modo, para bell hooks (2015, p. 204), relatos de integrantes negras são objetos de pesquisa da branquitude e são avaliados constantemente para verificar se tais narrativas se enquadram no lugar pré-configurado para o feminino não-branco: não-intelectual, periférico, trabalhador e com uma linguagem estereotipada típica do dialeto negro-pobre (PEREIRA, 2020).

Para hooks (1995, p. 465), a supremacia teórica branca-burguesa-colonial das epistemologias feministas modernas abriu um abismo em face das mulheres negras, representando uma colonialidade do saber que fragmenta o *continuum* teoria-práxis. A autora (2013, p. 89) acrescenta que esta estratégia é adotada frequentemente pela academia, para manter os espaços de poder intelectual destinados à branquitude elitista.

Desse modo, conforme hooks (2013, p. 90), a supremacia branca manifestada na aliança entre acadêmicas brancas e seus colegas brancos parece ter se formado para impor padrões que definem o que é teoria e o que não é. Esses padrões produziram o confisco ou a desvalorização dos trabalhos que não traduziam tais estruturas normalizantes "científicas", que foram considerados não-teóricos (HOOKS, 2013, p. 90).

Assim, os trabalhos de mulheres de cor da militância, especialmente quando escritos em um estilo que os torna acessíveis a um público leitor

amplo, são frequentemente excluídos dos círculos acadêmicos por serem "não-científicos", mesmo que tais pesquisas promovam a imbricação necessária entre teoria e práxis (HOOKS, 2013, p. 91).

Sob este aspecto, o Direito se torna um espaço exemplar de exclusão de sujeitos marginalizados mediante uma linguagem jurídica excessivamente rebuscada que perpetua a colonialidade de gênero, na tentativa de manutenção de um capital cultural que conserva uma distância planejada das vivências sociais. A teoria, neste caso, se torna instrumental, ou seja: ela é utilizada para criar hierarquias de pensamento que legitimam estruturas de dominação colonial-patriarcal-racista, na medida em que as únicas obras consideradas realmente teóricas e científicas são aquelas altamente abstratas, escritas com jargões em latim, difíceis de ler e com referências eurocêntricas, masculinas e brancas (HOOKS, 2013, p.89). Assim, o hiato entre teoria e prática jurídica é propositalmente preservado para perpetuar o elitismo de classe, raça, gênero e origem em termos de colonialidade de gênero.

Nesse sentido, Gloria Anzaldúa (2000) defende em seu artigo (em formato de carta) que as mulheres de cor – assim chamadas por ela como aquelas mulheres que não são brancas - deveriam buscar meios para expressar suas ideias, transformando-se em criadoras de suas teorias (e autoras de suas histórias) e não mais em meros objetos de estudo.

Acredito que Anzaldúa (2000) fez de sua carta um desabafo diante do cenário em que homens brancos e mulheres brancas do Norte global escrevem e contam histórias de vida que não são as suas, usurpando um lugar epistêmico em termos de geopolítica de conhecimento, o que é plenamente aplicável no ensino jurídico brasileiro.

Lendo hooks (2013), notei que seu propósito é o de uma prática pedagógica mais livre dentro das salas de aula, em que os questionamentos das parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) são importantes para proporcionar novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de alunos.

Penso que esta prática pedagógica deveria ocupar os cursos de Direito no Brasil, visto a sua predominância branca e masculina na docência, na bibliografia e em cargos de poder na universidade, em oposição à prevalência negra e feminina nos trabalhos precários de limpeza dos prédios. A pedagogia transgressora feminista-negra proposta por bell hooks, portanto, também representa um instrumento institucional para desnaturalizar uma divisão sexual- racial do trabalho no ensino jurídico, pleiteando o reconhecimento por parte do Estado, que deve prezar por um ensino plural e aberto às diferenças e diversidades existentes dentro do nosso território brasileiro. Os regionalismos, as construções locais, as questões raciais e de gênero devem ser pautadas no processo de construção daquilo que se entende como Direito.

Hooks propõe em seu livro “Ensinando a transgredir” (2013) que os educadores se esforcem conjuntamente para a construção de uma rede de aprendizagem em que há espaço para indignação, revolta e mobilização contra as opressões multiformes que assolam estes ambientes educacionais. Constata ainda, diante de sua vivência com professora universitária, ativista e mulher negra, que muitos colegas de profissão têm apenas adestrado alunos e alunas, reproduzindo estigmas e sustentando o machismo, o sexismo e o racismo dentro das universidades. Em relação à academia, Hooks aponta:

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Desse modo, acredito que o padrão de poder colonial-racista-patriarcal que permeia os ambiente jurídicos tem relação direta com a forma de ensino no curso de Direito. A falta da representatividade no curso de

Direito influi no sentimento de não pertencimento ao jurídico das mulheres negras, pois a invisibilidade de tais sujeitas - seja como estudantes, professoras ou como referência bibliográfica - faz com que elas se sintam em um “não-lugar” subalterno.

A ausência de representatividade de mulheres no ensino jurídico motivou uma pesquisa na Faculdade de Direito da Universidade Federal de São Paulo (USP). Foi investigada a desigualdade de gênero nas carreiras jurídicas e na vida acadêmica. Este sentimento de exclusão feminina no Direito foi transformado em dados publicados na obra intitulada “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP”.

Na pesquisa, as/os autoras/es mencionam a necessidade de reforma dos cursos jurídicos no Brasil, sob diversos aspectos. Ressaltam também, que um desses aspectos se refere às necessidades das mulheres, tendo em vista que o Direito é predominantemente masculino, os métodos de ensino são masculinos e, como resultado, as mulheres acabam excluídas do Direito, tanto do conteúdo da lei como da academia e de outras profissões jurídicas (GPEIA, 2019, p. 26).

A pesquisa demonstrou que há uma grande diferença quantitativa entre docentes homens e mulheres na Faculdade de Direito da USP. Dentre os 36 professores titulares, 4 são mulheres e 32 homens; dos 59 professores associados, 48 são homens e 11 são mulheres; e dos 57 professores doutores, 46 são homens e 11 são mulheres (GPEIA, 2019, p. 26). É possível notar que há uma grande diferença na participação de mulheres na academia em termos de docência (GPEIA, 2019, p. 26). Em relação aos discentes, por sua vez, a pesquisa de campo revelou uma participação maior dos homens (GPEIA, 2019, p. 51):

A observação geral é que há uma participação masculina muito mais frequente. Em muitos casos, os alunos responderam, de forma espontânea, as questões colocadas pelo professor. Além da frequência, as intervenções masculinas são qualitativamente diferentes. Ainda no que se refere à participação masculina, era possível enxergar um “comportamento mimético” dos alunos em relação ao professor. A forma de abordar o assunto, de articular as ideias e até mesmo a linguagem gestual pareciam também ser ensinadas naquelas

aulas. Além disso, era notável o fato de que o professor sabia o nome de muitos alunos (homens) que participavam com frequência, mantendo o clima de familiaridade com eles (...) As mulheres, em geral, falavam quando interpeladas (e eram menos interpeladas pelo professor), ou tiravam dúvidas mais pontuais. Ademais, mulheres buscavam sempre erguer o braço para requisitar a participação, enquanto que alunos homens muitas vezes participavam sem se utilizar desse artifício.

Não é necessário muito para notarmos essa invisibilidade e falta de representatividade de mulheres, principalmente daquelas negras, no ensino jurídico. Eu, por exemplo, só tive uma professora negra durante toda a minha graduação. Intelectuais, juízas e advogadas negras citadas no curso? Nenhuma. Isso nos leva a reflexões sobre o assunto, fomentando a necessidade de discussões sobre estratégias de subversão da invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico.

4. Possibilidades de subversão da invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico

A invisibilidade da mulher negra na sociedade brasileira é histórica, em termos de colonialidade de gênero, e contribui para a violação de direitos e, principalmente, para a crescente violência contra às subjetividades femininas negras. A ausência das mulheres negras em espaços laborais de poder, inclusive no jurídico, é uma violência por si só:

A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença (LUGONES, 2014, p. 935)

Para a presidente da Comissão da Mulher Advogada, Cláudia Luna, a origem do racismo estrutural e da invisibilidade de 55,6 milhões de negras

brasileiras decorre da construção de sistema jurídico, cujo marco é a Constituição Imperial de 1824 (OAB SÃO PAULO, 2019, s/p).

Em sua participação no evento alusivo ao Dia Internacional da Mulher Negra Latinoamericana e Caribenha, promovido na Sede institucional da OAB São Paulo (SP) em julho deste ano, Cláudia Luna em sua reflexão inicial, afirma (OAB SÃO PAULO, 2019, s/p):

A Constituição do Império excluiu a população negra de todo e qualquer direito, em cujo texto se pode observar o seguinte teor: negros e leprosos estão excluídos de direitos e garantias fundamentais, como moradia saúde e educação(...). Foi criado um marcador na estrutura de toda uma sociedade, com *modus operandi* de ausência de direitos, que leva à invisibilidade dessas pessoas.

Para Cláudia Luna, a despeito da Constituição republicana de 1988, é como se a essência da Carta imperial fosse “hermeticamente preservada até os dias de hoje” (OAB SÃO PAULO, 2019, s/p). Em uma tentativa de romper com esse padrão de colonialidade jurídica, que continua legitimando desigualdades de gênero, raça e classe no curso de Direito, busca-se nesta pesquisa algumas proposições acerca do tema-problema da invisibilidade da sujeita negra.

4.1 Ações afirmativas nas universidades públicas

As cotas raciais, como modalidade de ações afirmativas, são formas de reverter o racismo histórico, visando diminuir as desigualdades econômicas, sociais, laborais e educacionais de sujeitos e sujeitas negras.

O assunto já era tratado em outros países como Índia (local no qual surgiu a ideia na década de 1930) e Estados Unidos (onde a medida foi adotada pela primeira vez em 1960), porém no Brasil a temática só ganhou visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a inserir tal medida em vestibulares e concursos (LIMA, 2010, p. 77).

A primeira universidade federal brasileira a adotar o sistema de cotas foi a UnB (Universidade Federal de Brasília) em 2004, reservando 20% das vagas a candidatos negros. Essa medida na época gerou algumas ações julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que contestavam a validade do sistema de cotas (LIMA, 2010, p. 77).

Somente em abril do ano de 2012, o STF, por unanimidade, decidiu pela constitucionalidade da reserva de vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais. A Lei nº 12.711, de agosto de 2012, após a decisão do STF, tratou do tema, dispondo sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (GUARNIERI, MELO- SILVA, 2017, p. 183).

Entre aqueles juristas que são a favor das cotas raciais, algumas das alegações são: (i) a sociedade brasileira é estruturalmente racista, fazendo com que brancos sejam privilegiados em todos os campos sociais, de modo que o Direito deve intervir para garantir a efetividade do princípio da igualdade material; (ii) as oportunidades de trabalho não são iguais entre brancos e negros, em razão de uma divisão racial-laboral proveniente da colonização, que precisa ser rompida com o auxílio do Direito (iii) o sentido geral das cotas é a inclusão, portanto, para quem defende a medida (mesmo acreditando ser temporária), essa ação é uma forma necessária do Estado demonstrar preocupação em democratizar o acesso à universidade pública e em incluir a população negra nesse processo (LIMA, 2010, p. 87).

Por outro lado, estão aquelas pessoas que acreditam que a implementação das políticas afirmativas para negros viola a liberdade e a meritocracia, de modo que quem utiliza essa medida não teria capacidade para ocupar tais lugares nas universidades (LIMA, 2010, p. 87). Afirmam ainda que a qualidade do ensino público superior pioraria, ao passo que a nota para ingresso nas universidades diminui para cotistas, aumentando as diferenças dentro das salas de aula, gerando também a dificuldade dos professores em nivelar a turma (LIMA, 2010, p. 77).

Além disso, as pessoas contrárias à medida acreditam que a possibilidade de fraude seria grande, uma vez que, atualmente, a política é efetivada por meio do critério de autodeclaração, tornando difícil a definição de quem é negro (LIMA, 2010, p. 77). Todavia, deve-se ressaltar que já existem comissões avaliadoras plurais que utilizam critérios para decidir quem teria direito às cotas raciais, inclusive no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

O antropólogo Kabengele Munanga, em entrevista à revista Estudos Avançados da USP, afirma a complexidade da definição da autodeclaração no caso de ser negro ou não no Brasil:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana (MUNANGA, 2004, p.52).

Nesse sentido, no Brasil, o critério jurídico para definição de negro para fins de cotas universitárias é fenotípico, incluindo pretos, pardos e todos e todas que se reconhecem como negro por autodeclaração, ou seja: não se trata de um critério de herança-cultural e sim o fato desta pessoa ter ou não ter sido discriminada pela cor da pele (LIMA, 2010, p. 77).

Sob a minha perspectiva enquanto mulher negra, há falta de reflexão e informação sobre a temática: não há, no Brasil, uma prática de discussão ampla e assídua do público sobre igualdade de acesso a direitos e recursos em geral e em particular sobre racismo. Isso faz com que a maioria das pessoas, incluindo o público universitário e mesmo muitos profissionais do Direito, não se encontre suficientemente informada sobre a evolução e o estado deste já longo debate sobre ações afirmativas na cena internacional (SEGATO, 2006, p. 78). A violência simbólica e real em face das

peças negras, principalmente das mulheres negras, são inaudíveis no Brasil, pois não encontram meios expressivos para se manifestar e não encontram registro nem no discurso midiático nem no acadêmico (SEGATO, 2006, p. 78).

Tanto os teóricos das ciências sociais quanto o senso comum descrevem o racismo como parte de uma “tradição”, prática habitual, estilo de convivência, traço idiossincrático e até pitoresco da civilização brasileira (SEGATO, 2006, p. 78). Esse sofrimento, que tem como causa pura e exclusivamente a cor da pele, é particularmente grande precisamente onde menos poderia ser admitido: nos espaços institucionais da esfera pública, dos quais a universidade é uma instância crucial (SEGATO, 2006, p. 78). Nas palavras de Rita Segato (2006, p. 81):

As relações sociais próprias da escravidão constituíram-se em matriz de convivência no Brasil, transformaram-se em “costume”, numa forma de normalidade. Na sociedade brasileira pós-escravocrata, a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser a norma não-jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras. Portanto, é importante perceber que os excluídos não são produtivos somente no que diz respeito à extração de trabalho mal pago, eles também são produtivos na reprodução da subjetividade das classes dominantes. Os mecanismos de expurgo voltados para o próprio interior da sociedade nacional e vitimando particularmente os negros são cruciais para a reprodução do modo de ser e a autopercepção das elites, incluindo a nós mesmos, a elite do saber.

Segundo o IBGE (2015), em 2014, mais da metade da população brasileira (53,6%) se declarava como de cor ou raça preta ou parda. Em um país em que mais da metade da população se identifica como negra, a ausência destas pessoas na universidade pública não reflete a composição da sociedade. Essa situação espelha, na verdade, um problema grave: o contexto de desigualdade vivido por tais pessoas (GPEIA, 2019, p. 97).

Portanto, as cotas raciais são um mecanismo jurídico importante para a subversão da invisibilidade da sujeita negra no ensino jurídico. Embora não seja uma política interseccional, com recorte de gênero e raça,

tais ações afirmativas vêm apresentando resultados significativos nas universidades brasileiras.

Depois de 15 anos de implementação, as pesquisas apontam que as chances de ter um diploma de graduação aumentaram quase quatro vezes para a população negra nas últimas décadas no Brasil. O resultado é positivo, mas não o ideal esperado visto que, os/as negros/as ainda não alcançaram o índice de brancos diplomados. Entre a população branca, a proporção atual é de 22% de graduados, o que representa pouco mais do que o dobro dos brancos diplomados no ano 2000, quando o índice era de 9,3% conforme apresenta os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015, s/p).

Assim, antes de falar em igualdade racial, temos que pensar em equidade racial, que exige políticas diferenciadas. Ressalte-se que a política de cotas não é suficiente, ainda que diminua o abismo entre brancos e negros, de modo que é necessário desenvolver outras políticas interseccionais de gênero, raça e classe para as mulheres negras.

Dessa maneira, é preciso (re)pensar em ações que sejam capazes de alcançar essas sujeitas que permanecem excluídas.

4.2 Educação escolar

Em termos de construção pessoal, ao lembrar da minha infância na escola, lembro também das minhas colegas de turma, desde a fase do maternal ao ensino médio, e percebi que grande parte delas eram bem diferentes de mim. Esse trabalho acadêmico-político resgatou memórias das quais eu nem me recordava e também não dava tanta importância.

Eu nasci em Ouro Preto, em Minas Gerais (MG), mas fui criada em uma cidade próxima, chamada Santa Bárbara, MG. Considero a classe social da minha família como média. Meu pai sempre foi o único mantenedor da nossa família, tinha nível de escolaridade técnica (nível médio completo, mas formação técnica em mineração), minha mãe era dona de casa, com nível fundamental incompleto e o meu irmão, mais velho do que eu,

durante o período que morou conosco, cursava o ensino fundamental (atualmente com nível superior completo).

Na época do maternal eu era a única aluna negra da minha classe e também da escola. Tratava-se de uma pequena escola do meu bairro, localizada na casa de uma das professoras. Fiquei lá durante três anos, pelo o que pude constatar através de fotos e relatos da minha mãe.

Logo após essa fase, fui para uma escola maior, no centro da cidade, uma escola pública bem conhecida e conceituada. A escola era enorme, salas lotadas com pessoas de todas as classes, cores e lugares. Na minha sala havia cinco meninas negras, contando comigo. Era uma turma de uns 20 a 25 alunos aproximadamente. Como é de costume em escolas de cidades pequenas, a turma continua praticamente a mesma durante muitos anos e não foi diferente com a minha.

Lembro na época das danças de quadrilhas das festas juninas (odiava essa época, mas não me recordava o motivo), em que as meninas consideradas como as mais bonitas da escola coincidentemente eram as que ganhavam os títulos de rainha ou princesa da pipoca. Não gostava de dançar, mas como na hora dos ensaios geralmente as aulas eram suspensas eu não tinha outra opção a não ser ficar lá no pátio esperando para ser escolhida por algum coleguinha de sala para dançar, uma situação horrível. Nessa época, eu não era a menina de pele mais escura da sala, mas sofria o preconceito do mesmo modo (percepção que só tive na minha vida adulta).

Hoje na universidade pública, no curso de Direito, sinto que a história se repete: convivi durante estes cinco anos da graduação com poucas colegas de turma negras. Professoras, como dito antes, apenas uma, na condição precária de substituta.

Fiz este pequeno resgate para exemplificar a minha vivência, que passa pela minha pesquisa. Considerando relatos de algumas meninas negras que pude ter contato durante a graduação, a minha relação com os ambientes educacionais, em uma perspectiva de mulher negra, não foi a

mais violenta, pois, infelizmente, há relatos piores, o que pode envolver fatores intergeracionais.

Me transporto, então, para a época de escola de minha mãe, avó materna e bisavós – todas elas também negras. Como será que era para elas? Nitidamente nem todas tiveram a oportunidade de estudar, pois precisavam trabalhar, cuidar da casa, dos/as irmã/os (que naquela época eram muitos), fazer a comida, lavar, passar e outros afazeres domésticos.

São relatos de subjetividades femininas negras que se entrelaçam com o racismo estrutural e o patriarcado nas relações sociais brasileiras, em uma dialética de micro e macropolítica. Nesse sentido, gostaria de mencionar o estudo das professoras Giane Almeida e Cláudia Alves (2011, p. 81) sobre a educação escolar das mulheres negras em Juiz de Fora – MG. A pesquisa foca nas interdições históricas presentes na educação das subjetividades femininas negras com base na análise qualitativa dos fragmentos de memória.

Procurando desenhar um perfil do que foi a trajetória educacional de mulheres negras, particularmente na cidade de Juiz de Fora, no período 1950- 1970, utilizou-se a história oral como metodologia (ALVES, ALMEIDA, 2011, p. 81). Foram analisados aspectos relativos à cultura escolar e à democratização da escola pública no Brasil, bem como os modos como as políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida das mulheres negras (ALVES, ALMEIDA, 2011, p. 81):

Revisitando a história da educação brasileira, que não se separa da história do Brasil, o que se percebe é que a escola elementar eleita pela classe popular como importante espaço de acesso à cidadania, consolidou-se em meio às representações sociais negativas em relação à presença negra. A parcela da população negra que teve acesso a tal espaço – principalmente a partir da expansão da rede, ocorrida de maneira significativa na década de 1940 – encontrou um ambiente hostil a tudo aquilo que caracterizava sua existência: seus modos de vida, sua linguagem, sua cor, seu cabelo, seus cultos. Tudo isso era visto como sinal de atraso, de degenerescência e precisava, então, ser *corrigido*. O que se pode concluir é que a população negra não era mais proibida de frequentar o espaço escolar, mas, por diversas práticas, era impedida de desfrutar genuinamente desse espaço.

Ao ler a conclusão do trabalho feita pelas professoras, consegui perceber que minhas memórias, a minha constatação da desigualdade interseccional na escola e no curso de Direito, e, até mesmo o meu desconforto em tratar do tema, se entrelaçam com outros tantos relatos de mulheres negras silenciadas e invisibilizadas no ensino (ALVES, ALMEIDA, 2011, p. 97):

(...) na trama da construção da identidade feminina negra no Brasil, a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de se tornar mulher negra, fosse pela aceitação de um não lugar social, fosse pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada. Nesse caso, a intervenção estatal esteve fortemente presente, embora a partir de políticas públicas restritas. O quadro apresentado pelas memórias disponibilizadas à pesquisa aponta para a necessidade de um amplo leque de medidas, envolvendo múltiplos âmbitos da vida social e urbana, para que contemplassem, de fato, a escolarização de mulheres negras.

Na mesma direção, a professora Célia de Oliveira (2016, p. 15), da mesma forma que eu - mulher negra - se viu reconhecida como sujeita na sua relação com a educação. Ela escreveu a sua dissertação de mestrado pautando as suas experiências do cotidiano escolar de mulheres negras professoras da rede municipal de ensino em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Célia de Oliveira trabalhou na dissertação os pontos chaves para a redução do anonimato e as condições de subalternização impostas pelos poderes institucionalizados em relação à mulher negra (2016, p. 75).

A autora demonstra ainda que, mesmo com leis que exigem a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a invisibilidade da sujeita negra permanece (2016. p. 96):

Os currículos escolares são a prova de que ainda nutrimos práticas coloniais e de subalternização e de que, paralelamente, estamos trilhando alternativas para romper este ciclo. Quando o trato das diferenças ainda é vista com resistência por parte de muitos educadores e membros das equipes diretas

escolares, de secretarias de ensino que pensam o processo educativo formal, percebe-se que a herança colonial deu certo. (...) Ainda não somos capazes de reconhecer entre nossos semelhantes a capacidade para nos representar. Ainda pesa em nós os sentimentos de inferioridade e incapacidade diante da possibilidade de sermos autônomos, emancipados (...) Os efeitos do racismo nos mantém tutelados a uma estrutura psíquica tal, que mesmo reconhecendo nas mulheres negras uma gestão ímpar, a comunidade não foi capaz de se ver nela, como sujeitos emancipatórios.

Somos sujeitas emancipatórias. E a pesquisa é uma forma de libertação de estruturas interseccionais de opressão que recam historicamente sobre a carga existencial e o corpo da mulher negra. Termino com as palavras da poesia de Gloria Anzaldúa (2000, p. 232):

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” – o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito freqüentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas as outras. E em espirais que se alargam, nunca retornamos para os mesmos lugares de infância onde o exílio aconteceu, primeiro nas nossas famílias, com nossas mães, com nossos pais. A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver.

É assim que me sinto ao final deste estudo, pois tendo a me sentir otimista e esperançosa em relação a esta situação da invisibilidade da mulher negra especificamente no âmbito do ensino jurídico.

Quero muito encontrar mulheres negras na minha profissão que me inspiram. Ao mesmo tempo, quero poder contar com a minha experiência para ajudar outras mulheres que de alguma maneira passam, passaram ou ainda poderão passar por alguma dificuldade em detrimento da cor da pele e do gênero no âmbito do ensino jurídico.

Conclusão

Diante das minhas vivências pessoais enquanto mulher negra no curso de Direito da UFOP, senti a necessidade de expor em forma de um trabalho de conclusão de curso a invisibilidade da sujeita negra nas relações de trabalho do âmbito jurídico, particularmente na seara do curso de Direito

Sinto que nós mulheres negras somos inseridas em uma posição em que nossos saberes são desvalorizados e não são concebidos como científicos. Quando começamos a ocupar espaços comumente elitizados, com a maioria de homens brancos, acontecem casos de agressões, a exemplo da advogada negra Valéria dos Santos, que foi algemada em pleno exercício de sua profissão, ou, em casos mais graves, a morte, a exemplo do assassinato da vereadora Marielle Franco, socióloga e ativista de direitos humanos.

A academia jurídica invisibiliza os saberes localizados em outros lugares, sexos e cores. Percebo que só vamos conseguir fazer uma transformação social quando levarmos essa estrutura colonial de gênero ao colapso.

Acredito que é importante nossa presença nos ambientes jurídicos, principalmente no ensino, para que possamos recomeçar uma construção de subjetividades em que a presença da sujeita negra seja considerada tão importante como a dos demais sujeitos: seja na docência, na bibliografia do curso e nos cargos de poder universitários.

Neste contexto encerro meu trabalho, com o coração cheio de positividade e esperança em um futuro próximo onde haja mais representatividade, altruísmo, empoderamento, menos opressões interseccionais e que o nosso lugar e a nossa história sejam contadas pelas nossas vozes.

Referências

- ALMEIDA, G. E. S. de, ALMEIDA, C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação Em Questão**. v.41n.27, jul.dez.2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4003>>. Acesso em: 30 ago. 2019
- ANZALDÚA, Gloria: **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo** - Tradução Édna de Marco REVISÃO Claudia de Lima Costa Simone Pereira Schmidt - ESTUDOS FEMINISTAS. Páginas 229 a 236, ano 8, 1º semestre 2000.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 1035-1054, setembro-dezembro/2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, 2002.
- COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**(51),2017.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Seminário “Teoria Feminista”, Cebrap, 2013.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.
- FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação?n HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva, LOMBARDI, Maria Rosa (org.). **Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**.São Paulo, Editora Boitempo, 2016.
- GPEIA, Grupo de Estudos de Pesquisa e Inclusão na Academia. **Interações de gênero um currículo oculto?** 2019. Disponível www.justicadesaia.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Unknown.pdf. Acesso em 5 out. 2019.
- GUARNIERI, Fernanda. MELO-SILVA, Lucy. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca;. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey Editora, 2013.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOOKS, bell: **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**.2015. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em 13 mai. 2019.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 86, 2010.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais In HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva, LOMBARDI, Maria Rosa (org.). **Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Editora Boitempo, 2016.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas. **Novos estudos**. n. 87, julho, 2010.

LUGONES, María. Colonialidade y género. **Tabula Rasa**. n.9, julho-dezembro. Bogotá, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Entrevista a Revista Estudos Avançados**. Vol.18 n.50. São Paulo Jan./Apr.2004.

OAB SÃO PAULO. **Conscientização sobre invisibilidade de mulheres negras é importante para evitar retrocessos**. 2019. Disponível: www.oabsp.org.br/noticias/2019/08/conscientizacao-sobre-invisibilidade-de-mulheres-negras-e-importante-para-evitar-retrocessos.13129. Acesso em 5 out. 2019.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação**. 2016. Disponível: [://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/ras-so-no-mulheres-negna-escola.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/ras-so-no-mulheres-negna-escola.pdf). Acesso em: 14 set. 2019.

OLIVEIRA, Rayhanna Fernandes de Souza. **O lugar do feminino negro no mercado de trabalho sob a perspectiva decolonial: para além do salário e da remuneração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Direito e Ciências do Estado. Belo Horizonte, 2019.

SEGATO, Rita Laura. Por que reagimos às cotas para negros? **Revista USP**, nº 3 - Janeiro/Junho - 2004.

Janjão e o medalhão: retrato do uso da sala de aula invertida no ensino jurídico brasileiro ¹

Lília Carvalho Finelli ²

1. Janjão e o medalhão: uma introdução

Espero que você, como Janjão, não esteja com sono nesse momento. Porque o que abordarei aqui é mesmo de deixar os cabelos em pé. De cair da cadeira. De falar “pela ordem”.

Como no clássico de Machado de Assis, “A Teoria do Medalhão”, irei usar nessa conversa um tom de escrita pouco formal. É que a informalidade vem dando suas caras também no Direito, tornando mais importante o ter do que o ser, mais a aparência do que a essência, mais a tela do que o professor. Falemos, então, como o pai de Janjão, “como dois amigos sérios”; “coisas importantes”; de quem possui diploma e pode entrar “no parlamento, na magistratura, na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes”. (ASSIS, 1994, p. 2). Afinal, não é assim que vemos o Direito hoje? Como chave da ascensão social?

Não à toa, escolhi a imagem de Janjão e o medalhão para fazer uma analogia e explicar qual é mesmo a situação que vivemos em relação ao uso das metodologias ativas no ensino superior jurídico, que deveriam

¹ O presente texto é um adiantamento de parcela das reflexões elaboradas na tese de doutoramento da autora, embora muito mais irônico e menos científico.

² Doutoranda, Mestra e bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Professora Universitária. Advogada.

colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, mas que disso passam longe. Se você não conhece esse conto ou dele não se recorda, segue então um pequeno resumo, que ajudará a formar a imagem analógica.

No conto “A Teoria do Medalhão”, Machado de Assis faz uma viva anedota que conceitua de forma clara um contexto que ainda é atual. Em um diálogo com seu pai, após uma festa em sua casa, Janjão recebe dele lições para a vida, como forma de comemorar seus 21 anos. O desejo do pai é só um: que o filho seja “grande e ilustre, ou pelo menos notável” (1994, p. 3).

E, para que isso aconteça, nada melhor do que o mais potente dos ofícios: o de medalhão. Claro que esse fenômeno só irá surgir lá pelos 45 anos, com uma margem de erro. Depois de algum tempo cuidando para não ter nenhuma ideia própria, repetindo bastante ideias alheias, falando sobre assuntos inúteis, lendo muita retórica, ouvindo alguns discursos e evitando esportes que restituam as forças mentais. Lhe soa familiar?

Nada também de andar pelas ruas sozinho (pois as ideias podem aparecer). Melhor mesmo é ir à livraria fazer alguma fofoca. Conversar só com quem acha o mesmo, usar apenas uma linguagem repetida, com bastante latim e expressões históricas famosas. Em síntese, ter um ofício que “irá ensinando os elementos dessa arte difícil de pensar o pensado” (1994, p. 4).

Algumas decorebas de termos científicos aqui, com o cuidado de não questionar ninguém para evitar ter ideias. Sem esquecer do principal: a publicidade. O que seria de nós sem ela, não é mesmo? Mimos de fim de ano, canetas bem decoradas, além da postura central do medalhão, de tornar os sucessos, mesmo pequenos, muito bem conhecidos. Se possível, passar para a publicidade mais refinada, mandar fazer um quadro, um busto, dar uma festa em comemoração a si mesmo.

Claro que tudo isso respeitando uma das regras capitais: não chegar a “conclusões que não sejam as já achadas por outros” (1994, p. 7). Sem reflexões, sem originalidade. Mas com bastante *marketing*.

Assim vem sendo muito do mundo jurídico. Da escrita acadêmica. Do campo profissional do advogado. E, como gostaria de mostrar nesse artigo – que de técnico³ tem apenas as reflexões com base em fontes reais e não imaginárias –, também vem sendo esse o uso que se dá a uma das mais famosas metodologias de ensino: a sala de aula invertida. Uma chave para abrir diversas portas – embora não necessariamente as do conhecimento.

2. Metodologia de ensino: a chave que abre diversas portas

Não há nada de errado em buscar sempre metodologias de ensino inovadoras. Que avancem no processo de aprendizagem. O Direito, como ciência um tanto quanto estática, se beneficia de inovações e de métodos que coloquem o aluno no centro da aprendizagem. Que o ensinem a pensar – e não a reproduzir a arte do medalhão de pensar o já pensado.

Não podemos dizer que a metodologia de ensino tradicional não esteja ligada a esse conceito machadiano de pensar o já pensado. Este não é um texto que pretende afirmar o que é mesmo melhor para todos os alunos do curso de Direito em termos de como aprender e o que aprender. Mas pretende sim evidenciar como a metodologia pode ser – e vem sendo – usada para mercantilizar as relações de ensino e aproximá-las do arquétipo do medalhão e não para de fato melhorar a aprendizagem.

Nesse sentido, a sala de aula invertida, eleita aqui para exemplificar esse uso, quebra de fato um padrão de disciplina que nem sempre considera o aluno como protagonista. Afinal, a aula tradicional do Direito envolve a leitura da lei, a descoberta dos inúmeros julgados conflitantes, a oitiva – por vezes boa e por vezes exaustiva – de casos do professor e, se

³ Talvez você seja meu aluno de Metodologia e esteja se perguntando aonde estão os elementos principais de um texto jurídico acadêmico a que eu tanto me refiro. Se sim, segue um aviso: este texto não usa os padrões normais da escrita científica. Foi mesmo feito para provocar uma reflexão por meio da ironia, para trazer novas ideias. Mas, também, para resolver um problema, como deveria ser o objetivo de tudo em nossa vida. Esse problema é nada mais do que trazer ao conhecimento de todos como a metodologia pode ser usada como instrumento de mercantilização do ensino jurídico, em contraposição ao uso como método de aprendizagem. E com base num marco teórico simples, o de que ainda estamos longe de deixar de buscar o arquétipo do medalhão.

muito, a pequena reflexão sobre todos os “e se” que aparecem sobre o assunto.

Uma metodologia passiva. Com o professor na frente, em monólogo; os alunos sentados, numa posição de ouvintes. Em termos memóricos, funcional. Em termos sociais e políticos, apenas passiva, descontextualizada, dogmática e unidisciplina (PÔRTO, 2000).

As novas metodologias são, sim, chaves que abrem outras portas além da memória. Portas de raciocínio, de empatia, de construção crítica. São mais atraentes e mais potentes. E, por isso mesmo, vêm sendo apropriadas para outros fins que não envolvem a aprendizagem em si.

Assim, é possível pregar uma construção social do conhecimento, a horizontalização da relação professor-aluno, o ensino libertador e dialogado, mas com base em um conceito de que o mundo se tornou competitivo demais e que cada instituição de ensino tem como papel preparar seus alunos para essa acirrada competição. Preguar que o Direito precisa de mais prática, desde que isso signifique mais clientes, mais dinheiro e não menos conflitos.

Essa vem sendo nossa lógica social: aprender mais, para ganhar mais, extrair mais, exaurir mais. Fazer aulas dinâmicas, não para aproveitar a grande oportunidade que é a convivência, mas para ter noções de como se comportar em entrevistas de emprego com dinâmicas em grupo. Horizontalizar o ensino, só para depois inverter os papéis de oprimido e opressor. Longe do ideal há muitos anos proposto por Fábio Konder Comparato, de que:

[...] o método consiste, portanto, na direção correta para se chegar a um resultado, em se tratando do método do ensino jurídico é preciso, antes de mais nada, saber qual o resultado que se quer atingir, ou seja, quais as finalidades sociais do ensino do Direito e, também, obviamente, em que sentido se fala em Direito. (1979, p. 120).

Da mesma forma como os aspectos sociais, emocionais e políticos do Direito podem ser objeto de conhecimento para promover uma sociedade mais justa, mais equilibrada, menos conflituosa, podem resultar no efeito

contrário se o resultado a ser atingido não tem nada de social. Um resultado do mero uso instrumental do que se aprendeu.

No final, qual porta estamos escolhendo com as novas metodologias? Ser empático, ou seja, de fato se preocupar com a melhor resolução dos conflitos que o profissional do Direito irá se deparar – ou ser apenas simpático, como um bom medalhão?

“Longe de inventar um *Tratado científico da criação dos carneiros*, compra um carneiro e dá-o aos amigos sob a forma de um jantar [...]”. (ASSIS, 1994, p. 5). É o que as metodologias ativas vêm se tornando. Um carneiro bem simpático que damos aos alunos que compram nossos cursos jurídicos. Uma promessa de que eles serão protagonistas (vulgo opressores) dessa vez. E que o protagonismo atrairá clientes. Dinheiro. Fama. Porque já passamos da fase só de ouvir o professor. Agora nem precisamos estar próximos a ele e, no lugar de perguntas profundas, basta ser medalhão, reformar os costumes e evitar a discussão das leis.

Nesse contexto de escolher qual porta abrir, a justificativa pode passar por experiências de outros países no ensino jurídico. Pode dar a entender que, a pretexto de evoluir, o ensino jurídico deve se distanciar em termos relacionais. Dar mais tempo sozinho ao aluno e menos tempo ao professor. É o que ocorre com a sala de aula invertida, que fechará a analogia pretendida.

3. Sala de aula invertida: a inversão da sala de aula?

No conceito original estrangeiro, de Jacob Bishop e Matthew Verleger (2020, p. 24):

A sala de aula invertida é um novo método pedagógico, que emprega aulas em vídeo de forma assíncrona e utiliza problemas práticos como lição de casa, e solução de problemas ativa e em grupo dentro da sala de aula. Ela representa

uma combinação única para aprender teorias que antes eram consideradas incompatíveis [...].⁴

No conceito brasileiro adaptado, a sala de aula invertida permite a redução do espaço físico, relegando partes de disciplinas ou conteúdos inteiros ao estudo extraclasse, concentrando turmas, reduzindo a carga horária de professores e interferindo na relação destes com os alunos matriculados. É apenas o estudo individual feito em casa, com base em um modelo norte-americano de análise de casos. Cabe ao aluno se virar para aprender e ao professor ser apenas base para a resolução das dúvidas que surgirem no estudo individual.

O ensino jurídico se torna assim ainda mais rentável.

Ser bacharel em Direito não envolve grandes investimentos de infraestrutura. Não à toa, foi o único curso sobrevivente da primeira universidade do Brasil, a Universidade de Manaus (MOTA JÚNIOR; TORRES, s/d). E, sendo um curso essencialmente teórico (embora não o devesse ser), permite a redução de cargas horárias presenciais, a precarização das condições dos docentes, a diminuição de todos os custos fixos e a atração de alunos pelos baixos valores de mensalidade.

Como profissão de *status*, é atraente mesmo para aqueles que não poderiam, normalmente, ter acesso a ela, considerando em especial que os cursos mais procurados em universidades federais têm suas vagas ocupadas por alunos de classes mais ricas, formando uma base inexplorada de alunos com menor potencial aquisitivo que veem no ensino superior um sonho a ser realizado. E, por isso, a procura vem se maximizando, no que Lucas de Freitas (2011) convencionou chamar de “bacharelíce”.

A sala de aula invertida exemplifica bem esse conceito, de um medalhão piorado. De cursar algo só pelo título. Afinal, “o método de interrogar os próprios mestres e oficiais da ciência, nos seus livros, estudos e

⁴ Tradução livre de: “*The flipped classroom is a new pedagogical method, which employs asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem-solving activities in the classroom. It represents a unique combination of learning theories once thought to be incompatible*”.

memórias, além de tedioso e cansativo, traz o perigo de inocular ideias novas, e é radicalmente falso” (ASSIS, 1994, p. 4).

Sob o pretexto de se ver livre das aulas verticalizadas, opressoras, memóricas, descontextualizadas, escolhem-se “as frases feitas, as locuções convencionais, as fórmulas consagradas pelos anos, incrustadas na memória individual e pública. Essas fórmulas têm a vantagem de não obrigar os outros a um esforço inútil.” (ASSIS, 1994, p. 4). Ou não é esse o retrato de uma propaganda da maior empresa educacional do mundo, com um valor de mercado estimado em R\$18,2 bilhões em 2019? A fórmula nesse caso é simples:

Nossa metodologia é baseada no modelo de sala de aula invertida. Nela, o aluno passa a ser o protagonista do processo ensino-aprendizagem, e será provocado a resolver desafios, aplicando os conhecimentos que adquiriu na disciplina. Essa metodologia desenvolverá as habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho no século XXI, como o raciocínio crítico e solução de problemas, conhecimento social, cultural e liderança. Em cada unidade do material didático você elaborará um contexto de aprendizagem que será o reflexo de um cenário - que pode ou não ser profissional. Partindo dele, em cada seção, você elaborará uma situação-problema relacionada. Ao vivenciar essas situações -problema, o aluno conseguirá construir o conhecimento desde a reflexão até a sua resolução. (KROTON, s/d).

Inverte-se a sala de aula. Ou subverte-a à lógica do medalhão. E por meio dessa e de outras metodologias “ativas”, se faz a mudança conceitual que diz que se antes a educação era vista como um “conjunto de habilidades, atitudes e valores requerido para a cidadania e efetiva participação na sociedade moderna”, ou seja, “uma contribuição-chave para o bem-comum”, agora passa a ser legalmente vista como uma *commodity*, um bem “a ser comprado por um consumidor de forma a construir um conjunto de ferramentas que será usado no mercado de trabalho” ou mesmo “um produto a ser comprado e vendido por empresas multinacionais,

instituições acadêmicas que se transmutaram em negócios”. (ALTBACH, 2002, p. 2).⁵

Para onde irá o Direito nos próximos anos, é pergunta ainda sem resposta. Porém, acho plausível concluir este pequeno ensaio, que tem motivo apenas provocativo, com a afirmação de que, da forma como as novas metodologias vem sendo aplicadas, “com este regime, durante oito, dez, dezoito meses – suponhamos dois anos –, reduzos o intelecto, por mais pródigo que seja, à sobriedade, à disciplina, ao equilíbrio comum” (ASSIS, 1994, p. 4).

É nisso que queremos chegar?

Referências

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. **Current Issues in Catholic Higher Education**, Washington, DC: Association of Catholic Colleges and Universities, n. 22, p. 55-60, 2002. Disponível em: <https://yaleglobal.yale.edu/knowledge-and-education-international-commodities-collapse-common-good>. Acesso em: 1º mar. 2020.

ASSIS, Machado de. Teoria do Medalhão. In: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. [versão virtual do Domínio Público]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bvoo0232.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2020.

BISHOP, Jacob Lowell; VERLEGER, Matthew A. The Flipped Classroom: a survey of Research. **Anais...** 120th ASEE Annual Conference & Exposition, June 23/26, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/ivzky6>. Acesso em: 1º mar. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 74, p. 119-138, 1979. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/rfdusp/article/view/66874>. Acesso em: 1º mar. 2020.

⁵ Tradução livre de: “Education is becoming an internationally traded commodity. No longer is it seen primarily as a set of skills, attitudes, and values required for citizenship and effective participation in modern society—a key contribution to the common good of any society. Rather, it is increasingly seen as a commodity to be purchased by a consumer in order to build a ‘skill set’ to be used in the marketplace or a product to be bought and sold by multinational corporations, academic institutions that have transmogrified themselves into businesses, and other providers.”

FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, 4 fev. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xEWUAC>. Acesso em: 1º mar. 2020.

KROTON. **KLS 2.0** (Kroton Learning System). Disponível em: <http://cms.saladoprofessor.com.br/sala-do-professor/autor/autor-cls-2-0.html>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macedo; TORRES, Henderson Carvalho. Contexto histórico da educação superior no Brasil. In: **Anais...** III CONEDU (Congresso Nacional de Educação), s/d. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2s4re3n>. Acesso em: 1º mar. 2020.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

Os desafios para a construção de uma educação emancipatória nos cursos de direito e os estudos de gênero

Patrícia Aparecida Rodrigues Palazzi¹

Natália de Souza Lisbôa²

1 Introdução

Desde a primeira onda feminista, ocorrida em meados do século XIX, as discussões acerca das diferenças sociais entre homens e mulheres tem sido recorrentemente questionadas. Inicialmente, essas diferenças eram justificadas em razão da diferença sexual existente entre eles, mas essa explicação já não podia mais justificar todos os questionamentos que surgiam, principalmente no que dizia respeito a submissão da mulher em relação ao homem.

A identificação do caráter exclusivamente social das diferenças existentes entre homens e mulheres ganhou visibilidade e a devida teorização com o desenvolvimento do termo gênero e a expansão dos estudos a ele relacionados. Os Estudos de Gênero estão em constante aprimoramento, nos quais seus questionamentos iniciais passam a incorporar novas questões e novos sujeitos. A expansão dos Estudos de Gênero e dos Estudos Feministas faz com que a cada dia surjam novas demandas que tem como

¹ Mestranda em Novos Direitos. Bacharela em Direito pela UFOP.

² Doutora em Direito Internacional - PUC/Minas. Mestra em Direitos e Garantias Fundamentais - FDV. Professora adjunta II da graduação em Direito e do Mestrado Novos Direitos, Novos Sujeitos - UFOP. Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE/UFOP.

objetivos modificar a estrutura social vigente e romper com as discriminações de gênero ainda muito presentes em nossa sociedade.

Por tratar de uma minoria, as demandas originadas nas questões de gênero costumam ser judicializadas por falta de regulamentação legislativa sobre os temas. Essas novas demandas e o novo contexto social, fazem nascer para as instituições de ensino jurídico a necessidade de estabelecer novos parâmetros educacionais que preparem os futuros bacharéis de modo que ao se depararem com essas questões eles tenham o mínimo domínio do assunto.

Trabalhando a ideia de minorias e de sujeitos oprimidos, Paulo Freire propôs o estabelecimento de um projeto pedagógico denominado Pedagogia do Oprimido, que tem por premissa o estabelecimento de uma educação destinada a libertação e a conscientização do indivíduo de modo que ele se reconheça como tal e possa estabelecer modos de libertar-se da opressão.

Levando-se em conta a expansão da demanda pelo reconhecimento do direito das minorias, faz-se necessário a reestruturação do ensino jurídico para que os bacharéis recém-formados possam prestar a assistência necessária, observando e respeitando as demandas daquela minoria.

Com este artigo pretende-se demonstrar de que forma a Pedagogia do Oprimido pode contribuir para uma reformulação dos modelos pedagógicos das instituições de ensino em Direito, uma vez que esse modelo comporta a introdução das discussões de gênero dentro das salas de aula, preparando o aluno para compreender as demandas originárias dessas questões e estipular meios de ação para garantir a efetivação dos direitos dessa minoria.

2 Os papéis sociais e o determinismo biológico

Tendo como referência a cultura ocidental, homens e mulheres possuem lugares sociais predeterminados e essa divisão social acontece há tantos anos, que não se pode determinar quando foi que esse sistema se

iniciou e de que forma ele foi inculcido em toda a sociedade, de um modo relativamente homogêneo.

Os papéis sociais predeterminados a homens e mulheres sempre tiveram como fundamentação básica as diferenças biológicas e sexuais existentes entre os corpos humanos. Durante muitos anos as características biológicas foram a única explicação para essas justificar os diferentes papéis sociais impostos a homens e mulheres, e por se revestir de um caráter científico, essa explicação se tornou inquestionável, dificultando assim, a formação de um conceito justificador que não fosse o biológico.

Sobre esse caráter fixo e inquestionável da diferenciação puramente biológica, Fausto-Sterling afirma que:

Muitas vezes é extremamente difícil desvendar os argumentos sobre o modo como a biologia **supostamente** determina o comportamento humano, devido a grande quantidade de fenômenos desconexos ou ligeiramente relacionados que são lançados sob essa rubrica. (1985 *apud* MOORE, 1997, p. 1, grifo nosso).

Essa dificuldade nasce do uso equivocado de diversos conceitos biológicos para justificar determinados aspectos humanos que possuem pouca ou nenhuma razão de ser. Um exemplo desse emprego equivocado é a relação que se faz entre a existência de hormônios masculinos e a agressividade, que justificariam a violência, a desordem, o instinto de dominação etc.

Corroborando o acima exposto, a escritora Henrietta Moore afirma que argumentos desse tipo “[.....] implicam que a relação entre biologia e comportamento social pode ser compreendida como uma relação simples de causa e efeito” (1997, p. 1). Ainda de acordo com a autora, os mais recentes estudos em biologia rejeitam tal perspectiva, uma vez que para eles os aspectos biológicos representam um elemento mutável da nossa existência, nunca se comportando como uma determinante invariável.

No que diz respeito à alocação dos gêneros em conceitos e comportamento predeterminados, Cássia Maria Carlotto diz que:

Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se, sobretudo na determinação biológica. (2001, p. 203).

As diferenças socialmente impostas entre homens e mulheres tiveram por consequência a segregação de cada um dos sexos a determinados espaços e atividades, o que acarretou em uma subordinação do sexo feminino. Nesse sentido, Cecília Sardenberg e Márcia Macêdo afirmam que:

[...] pensadas como diferenças biológicas e, portanto como “naturais”, as diferenças entre os sexos têm servido de pretexto para se edificar e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres, historicamente caracterizadas por uma situação de subordinação das mulheres. (2011, p. 1).

Como uma das consequências da organização social baseada na diferença existente entre os papéis sociais impostos aos corpos femininos e masculinos, podemos apontar o condicionamento das mulheres aos trabalhos e atividades, que tinham por justificativa natural a sua capacidade biológica reprodutiva. Com isso, as mulheres passaram várias décadas sem ter acesso ao ensino formal, e mesmo quando passaram a poder frequentar a escola, suas atividades eram voltadas para o desenvolvimento de habilidades que diziam respeito à organização do lar.

Para Cássia Maria Carloto “[...] as atividades masculinas produtoras da existência estão imbricadas em espaços distintos das femininas, que resultam em duas esferas: esfera de sobrevivência (doméstica); esfera de transcendência (pública)” (2001, p. 203). Ainda de acordo com a autora, pode-se inferir que assim como outras características sociais essas esferas são destinadas cada uma a um gênero, onde a esfera de sobrevivência pertence ao sexo feminino e a esfera de transcendência pertence ao masculino.

O conceito de transcendência versus sobrevivência explica alguns aspectos fundamentais da socialização feminina e o modo com que as mulheres foram e ainda são lidas quando ousam adentrar nos espaços de transcendência. Ao longo dos séculos, mulheres foram consideradas incapazes de tomar decisões com base na racionalidade, pois seriam pessoas com pouquíssimo domínio de suas emoções. De acordo com Karen Mary Giffin:

Antes do ressurgimento do movimento feminista na década de 60, a identidade feminina e a condição social da mulher eram referidas a fatores biológicos: estatura menor, menor força muscular, as dimensões do cérebro e o processo reprodutivo que “enfraquecia” caracterizavam a chamada “inferioridade biológica da mulher”. (1991, p. 190).

Esse tipo de posicionamento foi, e ainda é, extremamente relevante para que se mantenham as mulheres fora dos espaços de debates e de tomada de decisões. Um exemplo desse afastamento é o fato de que somente em 1758, durante as reformas pombalinas, foi permitido que se construíssem escolas que se dedicassem à educação de meninas e mulheres. Até aquele momento, as mulheres eram impedidas de frequentar a escola e as que possuíam algum tipo de letramento o conseguiam através de tutores que ministravam aulas particulares, mas, mesmo assim, esse ensino se limitava aos cadernos de reza e só eram acessíveis àquelas mulheres mais abastadas.

De forma muito acertada, a autora Tina Chanter defende que:

Uma vez posta de lado à ideia de que as mulheres são inatamente incapazes de raciocinar bem, ou a ideia de que naturalmente não estão prontas para os rigores da vida pública, fica logo claro que o que se põe no caminho do progresso das mulheres é a convenção, a tradição ou a opinião, mais do que a natureza, a biologia ou a fisiologia (2011, p. 15).

Ao longo dos séculos, o afastamento das mulheres da produção de conhecimento e dos debates, serviu como um importante pilar mantenedor das estruturas de opressão e segregação do gênero feminino.

3 O movimento feminista e seu papel no estudo de gênero

A estrutura social da cultura ocidental sofreu seu primeiro grande abalo com o movimento sufragista ocorrido em meados do século XIX e que fez com que as mulheres repensassem e questionassem seus lugares sociais e quais as diferenças realmente existiam entre elas e os homens. Importante ressaltar que esse movimento se destinou à luta por garantias e igualdade de direitos entre os sexos, e que também possibilitou que as mulheres se colocassem no espaço de transcendência de modo a modificar as estruturas de opressão.

Essa primeira onda de manifestações feministas só foi possível porque surgiu em um período histórico no qual as mulheres tomaram alguns espaços que eram predominantemente masculinos, como as escolas e as fábricas. Segundo Geneviève Fraisse e Michelle Perrot (1998), esse período histórico fez com que a perspectiva de vida das mulheres fosse modificada e foi um tempo em que a modernidade possibilitou que a mulher tomasse uma posição de sujeito, tornando-se um indivíduo político e cidadão.

De acordo com Geovane dos Santos Barbosa e Allene Carvalho Lage “[...] a segunda onda feminista surgiu na década de 1960 e perdurou até fins de 1980, em que as mulheres lutavam pelo fim da discriminação e pela efetivação da igualdade entre os sexos proposta na primeira onda” (2015, p. 93). Foi nessa fase do movimento feminista que surgiram as grandes teorias feministas e sobre os estudos de gênero, que servem como referencial para diversas produções acadêmicas até os dias de hoje, e que serão de grande valia para esse estudo em específico.

Para Telma Gurgel da Silva, “[...] o ganho concreto para as mulheres neste período foi à emergência da questão de gênero na agenda

governamental e a consequente implementação de políticas públicas direcionadas para as mulheres, principalmente, na área de combate à violência e na atenção à saúde” (2007, p. 2).

Para Guacira Lopes Louro (2001), o objetivo das estudiosas feministas desse período era tornar visíveis as mulheres e suas demandas. Em seu livro *Gênero, sexualidade e educação*, a autora nos diz que “[...] a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência” (LOURO, 2001, p.17). Nesse mesmo texto, a autora afirma que:

Uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. (LOURO, 2001, p.19).

A fala da autora representa de forma muito contundente o objetivo e a forma de produzir conhecimento das mulheres que se dedicavam aos Estudos Feministas daquela época.

3.1 A construção do conceito de gênero e os Estudos Feministas

O conceito de gênero foi desenvolvido pela teoria feminista na década de 1960 e diz respeito a um sistema de relações de poder baseadas nas diferenças e expectativas atribuídas a mulheres e homens. Ao definir sexo e gênero com base na teoria feminista, Ann Oakley os classifica do seguinte modo:

Sexo é um termo que se refere às diferenças entre machos e fêmeas: as diferenças da genitália e as respectivas funções procriativas. Gênero, porém, é uma questão de cultura: diz respeito à classificação social em masculino e feminino (1972, p. 86).

Inicialmente, os Estudos Feministas buscavam compreender como e porque os papéis sociais impostos entre homens e mulheres operavam daquela forma, apresentando argumento que refutavam as justificativas tradicionais. Com a observação e o desenvolvimento dos estudos foi possível compreender que as características e condições atribuídas ao gênero feminino, são, via de regra, consideradas como sendo inferiores e de pouca importância. Em nossa sociedade, pressuposições como essas fazem com que as mulheres sejam, ainda hoje, empregadas em tarefas pouco valorizadas e que se relacionam a tarefas de cuidados e serviços domésticos.

Corroborando o disposto acima, o relatório “Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres 2018”, divulgado pela Organização Internacional do Trabalho no último dia internacional das mulheres, afirma que a força de trabalho feminina ficou em 48,5% em 2018, 26,5 pontos percentuais abaixo da taxa dos homens. Ainda de acordo com o relatório:

Enquanto nos países emergentes a participação das mulheres entre trabalhadores familiares não remunerados diminuiu na última década, nos países em desenvolvimento ela continua alta, representando 42% do emprego feminino em 2018, em comparação com 20% do emprego masculino, e sem sinais de melhoria até 2021. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2018, p. 9).

Isso quer dizer que, apesar dos avanços, a força de trabalho feminina continua a se localizar em empregos informais, sub-remunerados e que continuam fora da área de proteção e fiscalização. Situações como essa demonstram como a situação de desigualdade entre homens e mulheres atingem as mais diversas áreas de convivência social.

É contra esse tipo de realidade social que os Estudos feministas se voltam, buscando identificar e criar modos de combate a comportamentos, legislações, imposições sociais e familiares que coloquem ou mantenham as mulheres na invisibilidade e na marginalidade. Foi com o desenvolvimento dos trabalhos feministas que as necessidades,

inquietações e expectativas das mulheres foram colocadas em pauta e puderam ser apresentadas por aquelas que vivem as experiências em debate.

3.2 O gênero e sua importância para as ciências sociais

A cunhagem e a utilização do termo gênero foram fundamentais para que se construísse uma espécie de teoria geral para as ciências sociais, quando este for à realidade a ser analisada.

Para Cássia Maria Carloto, “[...] a categoria gênero vai ser desenvolvida [...] sob a perspectiva de compreender e responder [...], a situação de desigualdade entre os sexos e como essa situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais.” (2001, p. 206).

No que se refere ao conceito de gênero nos primeiros estudos feministas, Joan W. Scott nos diz que:

Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebe como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente binário (2012, p. 333).

O emprego do termo gênero como “[...] o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas na diferença sexual” (SCOTT, 1990, p. 3) tornou-se uma importante ferramenta dos estudos sociais, constituindo-se de uma faceta analítica e uma faceta política. Esse novo termo busca, de forma definitiva, colocar a discussão dos diferentes papéis sociais impostos a homens e mulheres no campo social, uma vez que as justificativas biológicas já não podiam suprir de forma satisfatória os questionamentos produzidos pela ciência feminista.

Para Guacira Loés Louro (2001, p. 22) “O conceito passa a ser usado, então, com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Os diferentes papéis sociais, atribuídos a

homens e mulheres será sempre analisada de uma forma dicotômica, uma vez que o papel de um gênero é considerado a partir do comportamento imposto ao outro. Só podemos considerar a masculinidade e a feminilidade quando estas estiverem em uma situação de comparação entre elas, uma vez que a maioria dos comportamentos sociais são tidos como pertencentes a um ou outro gênero.

4 As demandas judiciais baseadas no gênero

Apesar dos debates feministas estarem se tornando cada vez mais populares, contando principalmente com a divulgação através das mídias sociais, essa não é uma realidade que atinge todos os âmbitos sociais. A sociedade brasileira possui uma cultura fortemente religiosa e isso reflete nas instâncias de poder, tendo por consequência a eleição de políticos que possuem discursos conservadores e que por muitas vezes estão ligados a instituições religiosas.

Nas eleições de 2014, o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, realizou um levantamento, publicado pelo Estado de São Paulo, afirmando que o congresso eleito era o mais conservador desde a redemocratização (SOUZA; CARAM). Essa situação foi confirmada e hoje a bancada religiosa conta com 197 parlamentares, sendo constantemente apoiada por outras bancadas conservadoras como a bancada ruralista que tem 207 parlamentares. A articulação entre os parlamentares que possuem um viés conservador tem servido como um grande atravancador dos projetos de leis que versem sobre a expansão e criação de direitos que atendam as demandas das minorias, principalmente as demandas ligadas aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

O Poder Legislativo tem agido de forma contrária as previsões e considerações apresentadas pela II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993 na qual prevê que

Os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos

universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objetivos prioritários da comunidade internacional. A violência baseada no sexo da pessoa e todas as formas de assédio e exploração sexual, [...] são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas. (BRASIL, 1993. p. 05)

A falta de projetos que contemplem e regulamentem as questões derivadas das necessidades das minorias faz com que a cada violação, negligência e abuso sejam levadas ao conhecimento do Poder Judiciário, para que ele, em última instância, apresente uma solução para aquela demanda. Apesar dessa atuação do Poder Judiciário garantir, em alguns casos, a proteção das minorias e a efetivação dos direitos previstos pela Constituição da República de 1988, esse não é o mecanismo mais efetivo. As decisões do Poder Judiciário devem ser vistas como um paliativo e que nunca poderão substituir, de forma definitiva, uma proteção prevista e regulamentada por lei. Uma das consequências desse quadro é o chamado ativismo judicial que tem sido objeto de diversas críticas, uma vez que o Poder Judiciário passa a exercer uma função que não lhe foi atribuída.

O Supremo Tribunal Federal foi responsável por duas decisões emblemáticas no que diz respeito ao reconhecimento do direito das mulheres, principalmente no que tange aos direitos reprodutivos e de identidade de gênero. Em 12/04/2012, a primeira decisão foi proferida em sede do julgamento da ADPF 54, na qual os ministros decidiram, por 8 votos a favor e 2 contra, que não se considera crime a interrupção terapêutica da gravidez nos casos em que o feto apresenta anencefalia.

A segunda decisão ocorreu no dia 01/03/2018 e foi motivada pela ADI 4275, neste julgamento o Plenário reconheceu aos transgêneros o direito de promover a alteração do nome no registro civil, sem que seja necessário a submissão ao tratamento hormonal ou à cirurgia, afastando, também a necessidade de autorização judicial para que se proceda a autorização.

Reconhece-se a importância de decisões como essas, principalmente no que diz respeito à proteção das minorias em situações em que o Poder

Legislativo se mantém omissivo. Entretanto, decisões como essas são constantemente violadas, pois delegacias, cartórios e hospitais e os demais órgãos que deveriam fazer valer as determinações previstas na decisão, se recusam a dar cumprimento e fazem com que a mulher tenha que recorrer ao Judiciário para ter seu direito respeitado.

Com o fenômeno da judicialização torna-se necessário, que ao concluir o curso de Direito, o bacharel esteja apto a compreender as demandas originadas nas questões de gênero, atuando com conhecimento e respeito pelos indivíduos e pela minoria a que pertençam.

5 O ensino jurídico como emancipador

As diretrizes curriculares para os cursos de Direito são fixadas pela Portaria do Ministério da Educação nº 09/2004, que apresenta o rol mínimo de regras a serem observadas em relação à formação acadêmica. A portaria delimita o tempo de duração do curso, estabelece regras de como devem ser as instalações prediais, quais são as matérias do currículo básico, entre outras recomendações. Entretanto, a regulamentação não determina qual será, obrigatoriamente, o viés pedagógico adotado pela instituição de ensino.

Diferente do previsto na Portaria nº 1.886/94, no ano 2000 a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do Ministério da Educação elaborou um parecer que trouxe alguns importantes pontos de reflexão e crítica sobre a real situação dos cursos jurídicos no país. De acordo com o Parecer, as diretrizes curriculares:

[...] têm em mira fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos de forma autônoma e criativa, segundo suas vocações, demandas sociais e mercado de trabalho, objetivando a formação de recursos humanos com elevado preparo intelectual e aptos para o exercício técnico e profissional do Direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 2).

O conceito de diretrizes pode levar a uma ideia de que elas enrijecem e limitam a escolha das faculdades, por indicarem uma série de regramentos a serem seguidos, mas contrariando essa ideia, o parecer deixa claro que as diretrizes:

[...] não constituem prescrições fechadas e imutáveis, mas parâmetros a partir dos quais os cursos criarão seus currículos em definitiva ruptura com a concepção de que são compostos de uma extensa e variada relação de disciplinas e conteúdos como saberes justapostos ou superpostos e que não passam de repetição do já pensado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 2).

Ao construir a ideia, os pareceristas corroboram que as faculdades podem escolher o planejamento pedagógico que mais se adeque aos objetivos e pontos de vista daquela instituição. Dessa forma, as universidades podem optar por escolher projetos pedagógicos mais tradicionais ou que busquem a ruptura com o tradicional, possibilitando que alunos e professores escolham a instituição que mais atendam aos seus interesses intelectuais e sociais.

Retomando a ideia de que, habitualmente, as instituições optam por modelos pedagógicos tradicionais e que esses modelos costumam servir para promover a criação de mão de obra especializada, é comum que os planejamentos de ensino se limitem a oferta das matérias do currículo básico com aulas ministradas com a mesma tradicionalidade. De acordo com os autores do parecer à educação jurídica:

[...] tem sido excessivamente centrada no fornecimento do maior contingente possível de informações. Todavia, esse modelo informativo de ensino não capacita o operador técnico do Direito a manusear um material jurídico cambiante, em permanente transformação, nem a desenvolver um adequado raciocínio jurídico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 2).

A expansão do acesso à internet, a facilitação do acesso ao Poder Judiciário, as novas demandas sociais, os novos modelos de organização popular demandam uma reformulação do sistema de educação jurídica.

Ao adentrar no mercado de trabalho, independentemente da profissão exercida, o profissional deve ser capaz de compreender, respeitar e saber manusear as novas demandas jurídicas. Nesse sentido o parecer recomenda que:

Os cursos deverão, portanto, privilegiar o que é essencial e estrutural na formação dos alunos, tomando-se os currículos como totalidades vivas de uma ampla e sólida formação que expressem o núcleo epistemológico de cada um. E, nesse sentido, as diretrizes curriculares sinalizam para a necessária flexibilização que permita o favorecimento à elevação da qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 2).

Essa flexibilização permite que as grades curriculares comportem disciplinas e atividades que expandam a experiência dos universitários para além das matérias tradicionais e para além da sala de aula. Disciplinas e atividades extracurriculares representam meios de estruturar a grade curricular de uma forma que ela comporte tanto as matérias obrigatórias quanto às temáticas que representam os ideais defendidos por aquelas instituições e da sociedade na qual ela está inserida.

5.1 O Ensino Jurídico e sua não adequação às demandas sociais da atualidade

Para ser possível a elaboração de uma matriz pedagógica que corresponda às demandas sociais da atualidade é imprescindível que em conjunto com a liberdade do aluno se garanta também a liberdade do professor. Para Ana Carolina Thomé Travincas “[...] só assim a educação alinha-se à democracia – alunos (e professores) livres, discutindo regidos por regras, robustece a opinião pública e a participação democrática.” (2016, p. 58).

Os professores devem usufruir de liberdade para desenvolver o conteúdo de sua matéria, utilizando das técnicas pedagógicas que julgar pertinentes e levantando debates que produzam o compartilhamento de

conhecimento. Assim como qualquer outro direito, a liberdade de ensinar deve ser baseada no respeito mútuo entre professor e aluno, na responsabilidade intelectual e no debate igualitário, sempre respeitando a necessidade de se ensinar o conteúdo programático obrigatório.

Com relação ao crescente número de reivindicações, baseada nas demandas dos mais diversos grupos minoritários é necessário que, sempre que possível, o professor coloque em pauta essas reivindicações, sejam elas atinentes ou não a sua disciplina. O contato com essas questões, ainda dentro do ambiente acadêmico, fomenta o conhecimento e aprimora a capacidade do aluno de se atentar às particularidades e necessidade de cada indivíduo ou classe.

O reconhecimento de que as Normas e diretrizes para os cursos de Direito não impedem ou incentivam a adoção de qualquer plano pedagógico em especial, não impede que se sejam feitas críticas em relação a sua omissão no sentido de incentivar que as instituições de ensino se empenhem em produzir matrizes curriculares que atendam às mudanças sociais e que reconheça a importância do desenvolvimento de algumas questões emergentes.

Ao analisar o quadro atual do Ensino Jurídico, Liliam Litsuk Huzioka apresenta uma importante característica desse sistema. Segundo a autora:

Ainda há um excessivo apego ao dogmatismo e ao monismo jurídico por parte dos professores, que privilegiam a racionalidade lógico-formal, desconectada da realidade e presa à segurança e manutenção da ordem jurídica vigente. Ademais, o saber jurídico reproduzido funda-se em bases abstratas, no juízo hipotético do dever ser (2008, p. 519).

Compreendendo que essa é uma característica do nosso sistema de ensino jurídico e que as necessidades da sociedade não comportam mais o dogmatismo puro, é necessário que se estabeleça ao menos recomendações que visam adequar os sistemas de ensino, às capacidades que o estudante de direito deve possuir ao concluir o curso.

Ainda de acordo com Liliam Litsuko Huzioka, “[...] o ensino jurídico não é pensado nem a partir dos alunos, nem reflete sobre as estruturas de opressão que se fazem presentes em nossa sociedade.” (2008, p. 520). Com isso, distanciamos, cada vez mais, a produção acadêmica da realidade social na qual ela está inserida e deveria proteger.

A autora nos apresenta ainda a discrepância que existe entre a conduta de alguns juristas e o impacto que eles dizem almejar. Para ela:

O discurso meramente retórico de muitos juristas de quererem a transformação social utilizando-se do Direito como instrumento é inócuo porque não há como se pensar em mudanças estruturais sem uma práxis voltada para tal fim. Bradam pela defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana mas não enxergam que as normas (apesar de constitucionalizadas) são vazias de conteúdo, pois desconexas da realidade. O comprometimento com a transformação exige posicionamento radical, uma práxis que parta não da norma positiva, mas da vida concreta (HUZIOKA, 2008, p. 520).

Elaborando um esboço de como o Ensino Jurídico deve ser, a partir do quadro realidade exposto por ela, a autora defende que:

Não são todas as aulas e palestras modelos típicas de educação bancária. É necessário, no entanto, que o conteúdo dessa aula seja crítico, que proponha perguntas ao invés de apresentar somente respostas, que permita ao estudante pensar por si próprio; em outras palavras, que se apresente como um desafio para os estudantes (HUZIOKA, 2008, p. 522).

Torna-se necessário que, não sendo possível, evitar alguns aspectos dessa educação bancária o educador se empenhe em evitar a principal delas, que é o depósito de conhecimento, sem que propicie ao aluno o exercício da sua criticidade.

5.2 A teoria Freireana como uma possibilidade para a reformulação do Ensino Jurídico

O educador Paulo Freire propôs um modelo pedagógico que propicia ao indivíduo oprimido perceber-se como tal e, a partir de sua conscientização, pudesse mudar a si próprio e a realidade a sua volta. O modelo pedagógico formulado por Freire pode ser um meio de se reformular o ensino jurídico, adequando-o às demandas da sociedade atual.

A construção desse modelo é estabelecida através de uma composição paulatina entre conhecimento e diálogo. Resumidamente, Liliam Litsuko Huzioka nos apresenta a teoria de Paulo Freire e sua contribuição para o Ensino Jurídico, como sendo:

Construída a partir da permanente relação dialógica entre educadores e educandos, uma educação jurídica libertadora deve ser pensada a partir da realidade. Na tentativa de estabelecer uma aproximação entre as considerações freireanas e o ensino jurídico, poderíamos buscar um modelo que pudesse conscientizar o estudante sobre a realidade em que se insere (ou em que ele se encontra imerso). Nesse sentido, resta evidente que o comprometimento dessa pedagogia é com a libertação dos homens, e por isso volta-se à transformação das estruturas opressoras (2008, p. 523).

Uma importante modificação a ser feita para o estabelecimento de uma estrutura pedagógica libertária é a inclusão das pautas das minorias na construção do diálogo acadêmico diário. A ligação entre o ensino jurídico e a manutenção de uma elitização é algo muito emblemático, principalmente em relação à segregação estabelecida através do diálogo, as nomenclaturas e procedimentos do universo jurídico se comportam de forma excludente, mantendo um sistema onde as camadas mais excluídas, assim permaneçam.

Os ideais de uma educação que tenha por objetivo maior a libertação de seus professores e alunos deve garantir que essa liberdade e empoderamento sejam estendidos à comunidade na qual ele está inserido,

principalmente com o estabelecimento de programas de extensão e pesquisa que sirvam ao desenvolvimento desses oprimidos.

No parecer elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do Ministério da Educação, os especialistas estabelecem competências mínimas que os estudantes devem dominar ao concluir o curso. São elas:

- (a) permanente formação humanística, técnicojurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;
- (c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação;
- (d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais;
- (e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- (f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;
- (g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e
- (h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 03).

As características listadas pela Comissão representam o ideal almejado por uma educação baseada na teoria de Paulo Freire, com isso, fica claro que a percepção desses especialistas corrobora a ideia de que um planejamento pedagógico regido de acordo com os princípios da Pedagogia do Oprimido pode reformular o ensino jurídico de modo com que ele se adeque à atual conjuntura social.

6 Considerações finais

Retomamos a ideia de que o ensino jurídico deve ser capaz de propiciar que seus alunos adquiram capacidades diferentes daquelas

tradicionalmente desenvolvidas. Essa modificação surge da mutação social ocorrida nos últimos anos, principalmente no que diz respeito ao crescimento das demandas sociais elaboradas por grupamentos sociais que eram, até então, completamente silenciados.

As novas demandas sociais se relacionam ao reconhecimento e proteção ao direito das minorias oprimidas da nossa sociedade e podem possuir cunho racial, de gênero, de sexualidade, dos direitos reprodutivos entre outros. Compreender essas demandas e elaborar meios eficientes de proteção a esses direitos passou a ser uma capacidade esperada de advogados, defensores, juízes e promotores, principalmente porque, conforme exposto no presente trabalho, é comum que a efetivação dessas demandas se dê por meio das vias judiciais.

Essa necessidade se faz tão pungente que tem havido um crescente aumento na criação de escritórios de advocacia que se dedicam com exclusividade às causas feministas, raciais, LGBTQ+, das pessoas com deficiência e tantas outras minorias marginalizadas do nosso país. Essa atitude tem sido seguida também nos setores públicos de proteção, por meio do estabelecimento de defensorias especializadas, como ocorreu no caso da Defensoria Pública de Minas Gerais, que criou núcleos especializados em Direito da Mulher, das Pessoas com Deficiência, e a da Infância e da Juventude.

Essa especialização denota a importância que essas causas têm alcançado nos últimos anos e como essa especialização pode ser salutar em alcançar uma resposta jurídica mais célere e efetiva. Essas novas funções correspondem às novas habilidades que se espera dos bacharéis recém-formados.

No que diz respeito aos Estudos de Gênero é necessário que os estudantes tenham contato com, pelo menos, os conceitos mais básicos, para que possam ao longo da graduação, compreender as consequências sociais oriundas da discriminação e da segregação em razão do gênero. As discussões acerca dessa temática serão fundamentais para dar às alunas a

oportunidade de reconhecerem as opressões a quais estão sujeitas e se organizarem para determinar modos de se libertarem.

Uma educação voltada para a redução da desigualdade entre homens e mulheres devem se dedicar à construção de um diálogo entre alunos e professores, sem se voltar aos velhos estigmas sexistas e sem colocar as alunas em uma condição de inferioridade diante dos alunos.

Dessa forma, o educador que se propõe a exercer o magistério baseado nas propostas apresentadas por Freire deve estar atento ao oferecer as temáticas tratadas em sala de aula, buscando, sempre que possível, introduzir assuntos que discutam as questões atinentes ao gênero, dando, principalmente, às alunas a oportunidade de colaborar na construção do conhecimento e incentivando que elas forneçam contribuições baseadas em suas vivências enquanto mulheres.

7 Referências

BARBOSA, Geovane dos Santos; LAGE, Allene Carvalho. **Reflexões sobre o movimento feminista na América Latina**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 92-103, Ago.-Dez., 2015

BRASIL. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1993. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1993%20De-clara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adaptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: jun. 2018

CARLOTO, Cassia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201- 213, 2001.

CHANTER, Tina. **Gênero: conceitos-chave em Filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. **Ordens e Liberdades**. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle. (Orgs.). História das Mulheres no Ocidente. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

- GIFFIN, Karen Mary. **Nosso Corpo nos Pertence: a dialética do biológico e do social**. Cadernos de saúde pública, RJ. v. 7, n. 2, p. 190-200, abr/jun, 1991.
- HUZIOKA, Liliam Litsuko. **Educação jurídica e conscientização: a práxis de Paulo Freire para a construção de um novo Direito**. Raízes Jurídicas Curitiba, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação Uma perspectiva pós-estruturalista**. 4a. ed. Petropolis: Vozes, 2001. v. 01.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão De Especialistas Em Ensino Em Direito. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito**. Parecer. Brasília 13 e 14 de Junho de 2000.
- MOORE, Henrietta. **Compreendendo sexo e gênero**. Trad. Júlio Assis Simões. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830.
- OAKLEY, Ann. **Sex, Gender and Society**. New York: Harper, 1972.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres 2018**. Genebra. 2018
http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/news-room/news/WCMS_619550?lang=es Acesso em jun. 2018
- SARDENBERG, Cecília M. B.; MACÊDO, Márcia S. **Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema**. In: Ana Alice Alcântara Costa; Alexnaldo Teixeira Rodrigues; Iole Macedo Vanin. (Org.). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais. 2ed.Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 1, p. 39-58.
- SCOTT, Joan W.. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.
- SILVA, Telma Gurgel da. **Feminismo e políticas públicas na América Latina**. In: III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís: UFMA, 2007.
- SOUZA, Nivaldo; CARAM, Bernardo. **Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap**. O Estado de S. Paulo. 06 Outubro 2014. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap,1572528>. Acesso em: jul. de 2018.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org