

# UMA VISÃO CRÍTICA DO(S) DIREITO(S) E DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: O QUE É(SÃO) O(S) DIREITO(S) PARA QUE SE POSSA ENSINÁ-LO(S)?

*A CRITICAL VIEW OF THE RIGHT(S) AND  
JURIDICAL EDUCATION: WHAT IS (ARE) THE  
RIGHT (S) TO BE TEACHED?*

João Ricardo Silva<sup>1</sup>  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

## RESUMO

Diante da enorme quantidade de cursos jurídicos no país e da pouca preocupação destes com a transformação de uma sociedade deveras desigual, acreditamos necessário o repensar das práticas educacionais e de suas condições. A interpretação crítica é a que nos melhor autoriza a compreender o fenômeno jurídico e as suas possibilidades para criar práticas de liberdade. É neste sentido que no presente artigo

- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Bacharel em Direito (UFOPA). Advogado. E-mail: joaoricardoatm@outlook.com
- 2 Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES –FE/USP). Docente e Pesquisadora do PPGE e PPGSND/UFOPA. E-mail: brasileiroaniay@gmail.com

pretendemos colaborar para a discussão histórica dos cursos jurídicos e das diretrizes curriculares, assim como oferecer uma visão de práticas emancipatórias que podem servir de subsídio para o repensar de novos direitos. Entre essas práticas destacamos a Assessoria Jurídica Popular (AJP), as Clínicas de Direitos Humanos (CDH) e a Justiça Restaurativa (JR).

**PALAVRAS-CHAVE:** DIREITO; EDUCAÇÃO; CRÍTICA JURÍDICA; EMANCIPAÇÃO.

## ABSTRACT

Faced with the huge amount of legal courses in the country and their little concern with the transformation of a very unequal society, we believe it is necessary to rethink educational practices and their conditions. The critical interpretation best authorizes us to understand the legal phenomenon and its possibilities to create freedom practices. It is in this sense that in this article we intend to contribute to the historical discussion of legal courses and curricular guidelines, as well as to offer a vision of emancipatory practices that can serve as a subsidy to rethink new rights. Among these practices we highlight the Popular Legal Advisory (AJP), the Human Rights Clinics (CDH) and the Restorative Justice (JR).

**KEYWORDS:** RIGHT; EDUCATION; JURIDICAL CRITICAL; EMANCIPATION.

## INTRODUÇÃO

Os cursos jurídicos ainda são vistos e tratados por uma boa parte da população como local de formação de elites. Um curso de prestígio que serve para formar profissionais que poderão mais facilmente alcançar um *status* social elevado. As escolas jurídicas dificilmente são pensadas como um *locus* de formação de cidadãos e cidadãs ativos(as) e capazes de transformações sociais.

O usual é que tais cursos objetivem a formação de profissionais para o mercado de trabalho (advocacia) ou para os concursos públicos. Partindo desta realidade buscamos discutir, no presente trabalho, uma visão crítica do(s) Direito(s) e da Educação Jurídica, em contraposição às perspectivas corriqueiramente difundidas.

Neste sentido, são oportunas as palavras de Roberto Aguiar (2004), ao afirmar que a experiência docente nos cursos jurídicos presencia a entrada de alunos(as) com curiosidade, indignação e perspectivas de transformação e que, porém, com o avançar do curso tal vigor é perdido. Acabam por se transformarem em repetidores da linguagem rebuscada, indumentária padronizada e da retórica ultrapassada. Perdem seus sonhos e os substituem pelo desejo de passar em concursos ou de pertencerem a exitosas bancas de advogados(as) que ganham muito dinheiro e conquistam a tão sonhada segurança burguesa (AGUIAR, 2004).

Para entender o *modus operandi* desta transformação, de jovens sonhadores(as) em “velhos(as)” repetidores(as), inicialmente discutiremos a crise da educação jurídica no Brasil (seção 1), assim como a crise do próprio Direito e também a ineficácia da ideia de simples modificações nas diretrizes curriculares como resposta a solução para a totalidade dos problemas jurídicos (seção 2).

Depois de construirmos estas bases, seguindo as linhas do pensamento jurídico crítico, buscaremos insurgentemente transformar esses(as) velhos(as) precoces, dos quais nos fala Aguiar (2004), em Benjamins Buttons, capazes de rejuvenescer. Construindo as bases para possíveis transformações e para criação, reconhecimento e legitimação de novos direitos, adentrando na reflexão sobre o Pluralismo Jurídico e as lutas sociais (seção 3), Assessoria Jurídica Popular (seção 4), Clínicas de Direitos Humanos (seção 5) e Justiça Restaurativa (seção 6).

Esse repensar crítico tem como viés a construção de um Direito Emancipatório, que contribua tanto para o fortalecimento das lutas sociais pela transformação da própria educação jurídica quanto para a transformação da sociedade. São analisadas teorias e práticas jurí-

dicas insurgentes que, sob a ótica das Epistemologias do Sul<sup>3</sup>, nos possibilitam vislumbrar uma educação jurídica preocupada com a realidade social. Por certo que o rol de iniciativas abordadas aqui não elimina ou deixa de considerar outras práticas críticas e de viés emancipatório existentes ou potenciais.

## 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Com forte influência europeia, os primeiros cursos de Direito no Brasil nasceram após a independência e, ainda, durante o Império. Foram criados por lei em 1827, mas só foram efetivamente instalados em 1828 nas cidades de São Paulo (no Convento de São Francisco) e Olinda (no Mosteiro São Bento). Tinham como principal finalidade formar a elite do alto escalão da Administração Pública Imperial para o então Estado independente.

Antes da implantação desses cursos em terras brasileiras, as classes abastadas que tinham condições para tal, eram obrigadas a mandarem seus filhos e filhas para estudarem na Europa. Contudo, após 1828 surge a possibilidade de não mais precisarem cruzar o oceano, tendo as primeiras turmas se formado em 1832.

Conforme Righetti (2008, p. 4821), “[...] o momento político à época exigiu a formação de bacharéis voltados a postos de comando na estrutura política e administrativa do então novo Estado, recém proclamado independente da coroa portuguesa (1822)”. Ou seja, desde o nascedouro que os cursos de Direito foram idealizados

3 Conforme Santos e Meneses (2009, p. 9): “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Desta forma, as Epistemologias do Sul são um “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 7).

enquanto formação das elites intelectuais para a condução da nação. Tais cursos e faculdades eram totalmente afastados do povo e restritos às pessoas do alto escalão.<sup>4</sup>

De acordo com Carlini (2006), a preocupação não estava na formação de bacharéis críticos(as) ou na discussão de um modelo para a sociedade da época, pois, pelo contrário, se tratavam de “cursos criados para preparar profissionais que, no exercício de suas atividades, referendassem a organização social já existente, garantindo o privilégio de uma minoria em detrimento da maioria da população alijada do poder econômico e político” (CARLINI, 2006, p. 36).

Para Tomasevicius Filho (2014), a posterior expansão dos cursos de Direito no fim do século XIX e início do século XX teve como causa o aumento das camadas da elite, “[...] o que deu origem a faculdades na Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais” (TOMASEVICIUS FILHO, 2014, p. 230). Assim como foram as demandas desses grupos a base de sustentação da formulação das regulações das faculdades.

Horácio Wanderlei Rodrigues (2000) afirma que essa baliza inicial de criação dos cursos de Direito marcou profundamente o ensino jurídico, pois estava voltado para uma ideologia de sustentação política que ele acredita perdurar até hoje. Na sua visão, “retrógradas e estagnadas, as faculdades e cursos de Direito continuam contribuindo para a reprodução de muitos dos problemas existentes no país” (RODRIGUES, 2000, p. 6).

Importante destacar que o cenário intelectual de idealismo da época incutia, naqueles (as) poucos (as) que eram atentos (as) aos problemas do país, uma visão tendente a propor soluções idealistas e “a confundir a eficácia do direito com a imposição de medidas repressivas.

4 De acordo com Carlini (2006, p. 37): “A independência política do país não foi exatamente uma ruptura, mas a continuidade do poder imperial sob nova roupagem. Nessa medida, o surgimento de cursos de direito após a independência não traduziu nenhum desejo de mudança, de formação de massa crítica para a discussão de um novo modelo de sociedade, mas apenas a formação da mão-de-obra necessária para sustentar o Estado politicamente independente, ainda que do ponto de vista ideológico a dependência ainda se mantivesse”.

Em outros casos, tenderão a acreditar na mudança social por decreto” (LOPES, 2012, p. 214).

Por certo que houve avanços e que o interesse do Estado Imperial brasileiro pela educação, não só jurídica, trouxe alguns resultados positivos. Haja vista que durante o período colonial quase nada foi feito pelo império português em termos de educação formal (TISOTT; OLIVEIRA, 2011).

Mas o certo é que o Estado brasileiro imperial, que necessitava de pessoas para compor os espaços políticos e administrativos do Estado nascente, não deixou de manter um grande mando regulamentar sobre os cursos, com forte controle econômico, político, administrativo e ideológico sobre as academias recém fundadas (TISOTT; OLIVEIRA, 2011). Afinal, eram elas as responsáveis pelos futuros agentes políticos e administrativos que se encarregariam de consolidar o conjunto das instituições. Demonstrando que muitos dos problemas encontrados hoje nos cursos jurídicos já estavam presentes ou são reflexos de sua história no Brasil.

## 2. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL HOJE.

Como dito, muitos dos problemas da educação jurídica de hoje são frutos desse passado que ainda não foi superado. Para Machado (2009), o ensino do Direito ainda aparece como uma transmissão dogmática e de método unidisciplinar, ignorando a base material e histórica do fenômeno jurídico e as indagações sobre fatores éticos e morais do direito.

O discurso jurídico se proclama autossuficiente e autônomo, não devendo remeter-se aos elementos extra normativos, já que poderia ser explicado por si mesmo por uma análise imanente (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980). Muitas vezes seguindo um “modelo de ensino normativo e tecnicista, com todas as distorções próprias de um senso comum prático e indiferente às questões políticas do direito” (MACHADO, 2009, p. 60).

Visões restritas do fenômeno jurídico são hegemônicas tanto pelas correntes positivistas quanto pelas jusnaturalistas. Segundo Ro-

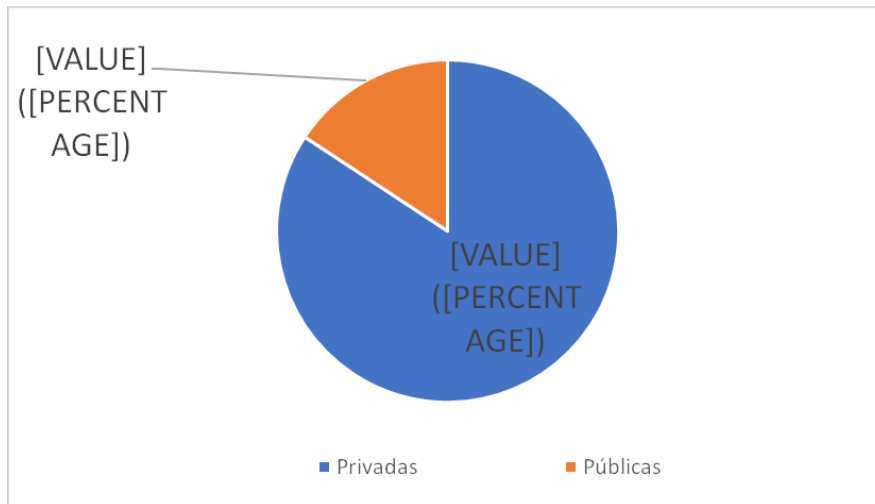
drigues (2000), tanto o positivismo quanto o jusnaturalismo são problemáticos, pois enquanto um reduz o Direito à sua positividade, o outro “[...] coloca a validade do Direito em parâmetros transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia” (RODRIGUES, 2000, p. 14).

De fato, as escolas jurídicas internalizam, nos(nas) futuros(as) profissionais do Direito, hábitos que não preparam esses(as) estudantes “para enfrentarem os conflitos sociais de sociedades complexas como a nossa”, haja vista “que lhes marcam seu corpo como se fosse neutro, quando deveria ser o contrário” (WARAT, 2010, p. 41). Além do mais, é um direito sem memória, que vive do presente e não se importa com o futuro, despreza o contexto e se prende a arranjos linguísticos (COSTA; AGUIAR, 2015). Como resultado, temos atualmente no Brasil uma enorme quantidade de cursos jurídicos e, porém, pouca preocupação com o desenvolvimento de cursos críticos engajados na transformação da sociedade.

Muitos cursos jurídicos só estão preocupados com o mercado de trabalho, formando para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou para concursos públicos. Contraditoriamente, o que se percebe é que muitas vezes nem mesmo essa demanda é suprida com qualidade. Já no início deste século, Rodrigues (2000) constatava que o ensino do direito no Brasil deformava ao invés de formar, pois, segundo ele, havia uma má qualidade no ensino de graduação, o que tornava necessário reformá-lo.

Mas por que houve um crescimento exponencial de curso jurídicos, mas não uma melhoria da qualidade? Muitos são os dados e as perspectivas que podemos analisar para tentar responder a esse questionamento. Um dado significativo é sobre a oferta desses cursos, que em sua maioria é feita por universidades privadas (ver gráfico 1). Conforme os dados da Fundação Getúlio Vargas (2014, p. 7), os cursos jurídicos oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em 2010, somavam 975, ou seja 84%.

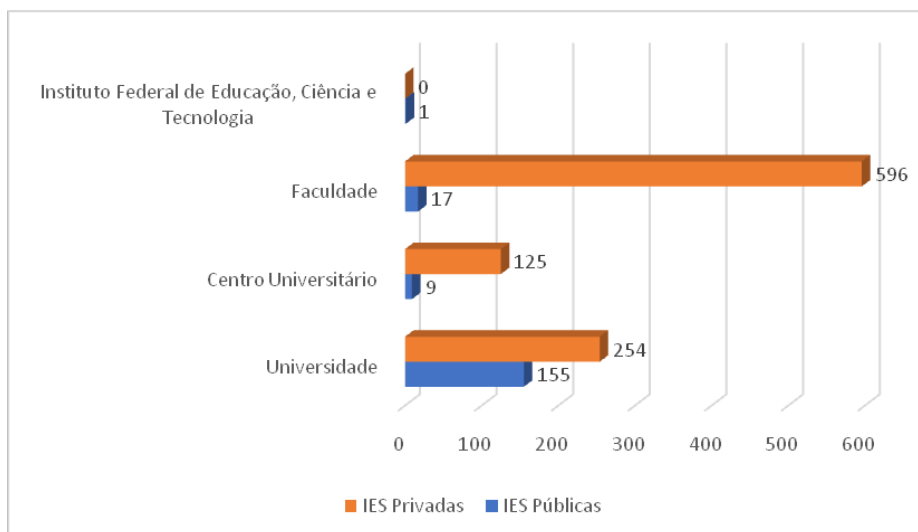
Gráfico 1 - Quantidade de cursos de Direito por sistema Público ou Privado (2010)



Fonte: SILVA (2017, p. 87).

As IES privadas também predominam em todas as regiões do país. Além do mais, a maioria é academicamente organizada enquanto Faculdade, 596 de 975. Diferentemente, nas IES públicas a maioria é organizada enquanto Universidade, 155 de 182 (conforme gráfico 2).

Gráfico 2 - Quantidade de cursos de Direito por organização acadêmica e sistema público ou privado

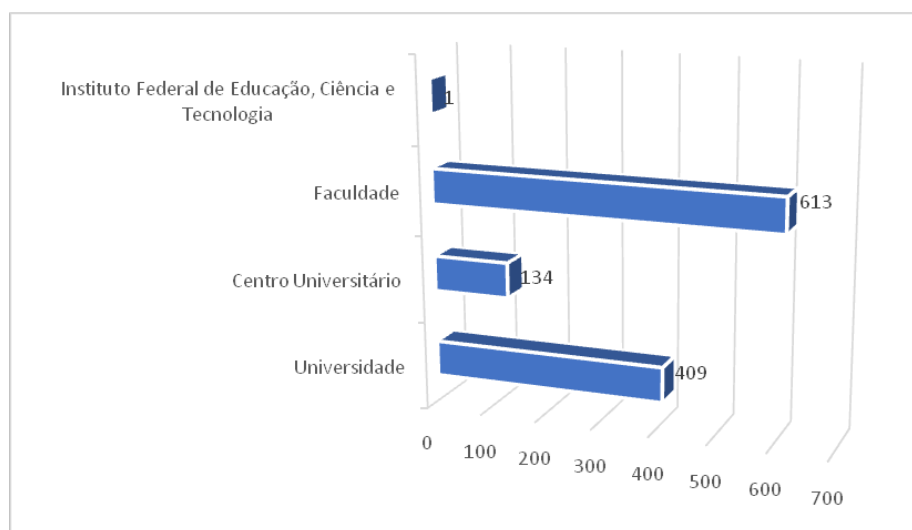


Fonte: SILVA (2017, p. 88).



Considerando o todo, são as IES organizadas como faculdades que prevalecem com 613 cursos, seguidas das universidades com 409 cursos, dos centros universitários com 134 e dos institutos federais com apenas 1 (um) curso (conforme gráfico 3).

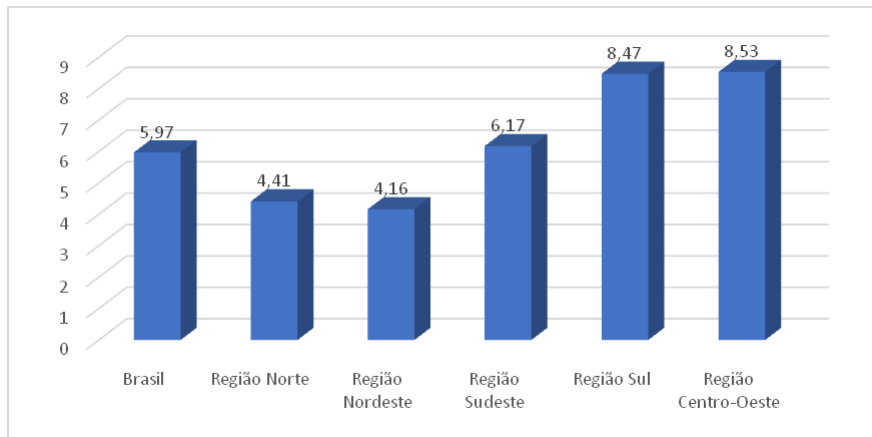
Gráfico 3 - Quantidade de cursos de Direito por organização acadêmica



Fonte: SILVA (2017, p. 88).

Quanto a proporção de cursos por habitantes temos a proporção de 5,97 cursos por milhão de habitantes no Brasil (conforme gráfico 4), enquanto que a região Centro-Oeste detém a maior quantidade de cursos jurídicos por milhão, 8,53.

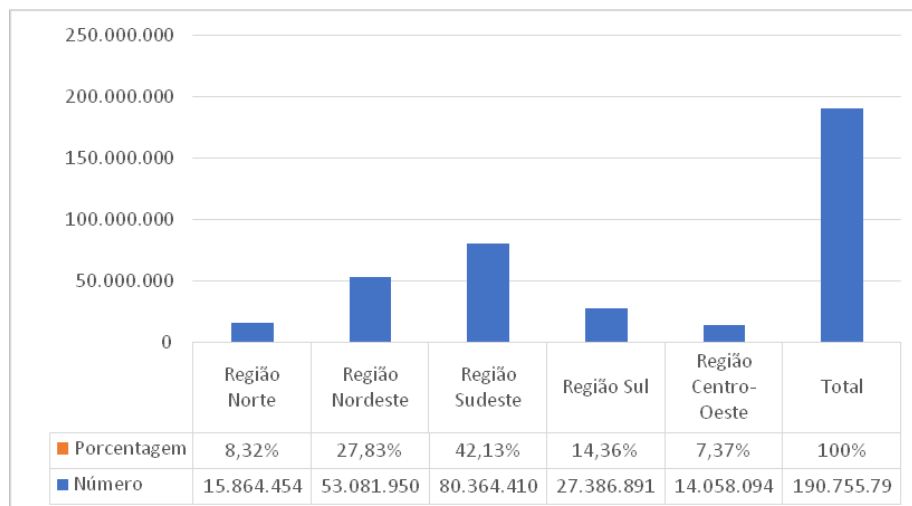
Gráfico 4 - Cursos de Direito por milhão de habitantes (2010)



Fonte: SILVA (2017, p. 89).

A disparidade nos números se revela quando comparamos à população brasileira por regiões. Já que a Região Centro-Oeste tem apenas 7,37% da população brasileira (conforme gráfico 5), mas em contraposição detém a maior quantidade de instituições por milhão de habitantes.

Gráfico 5 - População brasileira por Regiões e total (2010)



Fonte: SILVA (2017, p. 89).

O que parece prevalecer com o crescimento de cursos na rede privada é a preocupação mercadológica do lucro e da acumulação e não uma genuína preocupação científica ou de transformação social. É o que entende Antônio Alberto Machado (2009, p. 59) ao afirmar categoricamente “que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue a lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse ‘filão’ de mercado um negócio extremamente lucrativo”.

Ao que se refere especificamente ao enorme crescimento das universidades privadas<sup>5</sup>, Machado (2009, p. 60) afirma que a expansão dos cursos jurídicos não teve a devida preocupação com a qualidade e nem atendeu às demandas e carências regionais, a um projeto de desenvolvimento nacional ou às necessidades da população brasileira, mas sobretudo “aos interesses mercadológicos, ou mercantilistas, dos empresários da educação, orientados pela lógica do lucro, como tem acontecido nos últimos tempos”.

A expansão desordenada, o ensino deficiente, assim como a lógica mercadológica, entre outras causas, tem levado o ensino jurídico a uma crise (MACHADO, 2009). Podemos destacar vários aspectos da crise, entre eles: o ensino essencialmente formalista; o ensino excessivamente tecnicista; o predomínio da ideologia positivista; o esvaziamento de conteúdo social e humanístico; a baixa qualidade técnica; a proliferação desordenada; o predomínio de uma didática superada e autoritária; etc (MACHADO, 2009).

Fazendo uma síntese sobre a situação da educação jurídica brasileira, Rodrigues (2000) diz que, em geral, ela ainda se caracteriza pelo tradicionalismo e pelo conservadorismo. Sendo em regra um ensino dogmático, codificado e formalizado, que tem raízes na influência do positivismo e na adoção do método lógico-formal como

5 Sobre isso, Costa e Aguiar (2015) nos esclarecem que esta expansão desordenada das escolas jurídicas não é de hoje, vem desde o período da ditadura civil-militar. Período onde houve uma grande e rápida expansão do ensino superior privado, principalmente nos cursos tidos como de menor custo, como o de Direito. Esse crescimento não veio acompanhado da mesma qualidade dos que eram ofertados nos estabelecimentos públicos, principalmente por não desenvolverem pesquisa e extensão.

único adequado. Isso acaba por transformar a ciência do Direito em ciência do direito positivo.

Restringindo-se à análise da legalidade e validade das normas, esse tipo de educação desconhece as necessidades sociais e pouco questiona sua eficácia e legitimidade. Levando, assim, a uma supervalorização do judicialismo e do praxismo, dando maior importância ao saber-fazer em detrimento do porque-fazer.

Ainda sob os ensinamentos de Rodrigues (2000), notamos que a educação jurídica é centrada predominantemente na aula conferência e que um percentual significativo dos(as) professores(as) são mal preparados(as), usando o magistério como uma segunda renda ou como modo de ganhar *status* relevante para sua real profissão, não vivendo verdadeiramente a realidade acadêmica no seu tripé ensino, pesquisa e extensão.

Assim, as escolas jurídicas acabam por servir como reprodutoras da ideologia dominante e à manutenção do *status quo*: “A cultura jurídica de formação vai legar ao operador do direito um dado universo conceitual, uma determinada matriz ideológica que lhe confere consequentemente um tipo de socialização política e também de função social” (FREITAS FILHO, 2013, p. 73). Afinal, “Tanto na aplicação do Direito quanto na formação do ator jurídico está presente um conjunto de práticas, valores, procedimentos, concepções, condicionantes culturais e históricas, que compõem um ideário do ator jurídico” (FREITAS FILHO, 2013, p. 72).

Essas são algumas das problemáticas que necessitam de enfrentamento. Por isso, para um melhor entendimento da temática e sem reduzir o problema do ensino jurídico tão somente às questões curriculares e didático-pedagógicas, buscamos analisar os percursos legais da regulamentação dos cursos de Direito no Brasil na próxima seção.

### 3. DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Segundo Junior e Torelly (2009), pode-se resumir em três momentos a trajetória dos marcos legais e regulatórios dos cursos de Direito:

a) momento do currículo único, de 1827 até 1962; b) momento do currículo mínimo, de 1962 até 2004; e c) momento das diretrizes curriculares, de 2004 até o presente momento.

Desde a criação dos cursos de Direito no Brasil até 1962, afora pequenas modificações, vigorou o modelo de currículo único para todos os cursos jurídicos, “[...] independentemente de suas peculiaridades regionais. Esses currículos contemplavam quase sempre nove cadeiras, ou cátedras, que deveriam ser cursadas em cinco anos” (CARLINI, 2006, p. 36). Esse tipo de lógica fez com que os currículos dos cursos de Direito fossem muito rígidos e homogêneos com forte controle do Estado e longe de qualquer neutralidade (CARLINI, 2006), com “uma forte vinculação orgânica com o Império e suas bases político-ideológicas” (KRÜGER, 2010, *on-line*).

Não é de causar espanto que os currículos dos cursos jurídicos tenham acabado por ser tornar um dogma e, conseqüentemente, essa postura dogmática acarreta grandes resistências quando há alguma pretensão de propostas curriculares mais abertas, mais críticas, voltadas para a investigação e não para “transmissão” de conhecimento (CARLINI, 2006).

Com o Parecer 215, de 15 de setembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), temos o segundo momento que estabelece o currículo mínimo. Ou seja, um conjunto de conteúdos mínimos que servem de base para a construção dos currículos de cada IES. Tal período teve como influência principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024 de 1961 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

Com o abandono do currículo pleno, foi possível pensar cursos que poderiam se adaptar às necessidades regionais, mas:

A duração continuou fixada em 5 (cinco) anos, nos quais deveriam ser estudadas, no mínimo as seguintes quatorze matérias: Introdução à Ciência do Direito; Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com prática Forense), Direito Internacional Privado; Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público; Direito Administrativo, Di-

reito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças; Economia Política (KRÜGER, 2010, *on-line*),.

Para Junior e Torelly (2009), esse período detinha as seguintes características: a) ênfase do exercício profissional, cujo desempenho resultavam especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); b) falta de liberdade das IES para reformulações nos componentes curriculares, inclusive com detalhamento de conteúdos obrigatórios pelo CFE, inibindo a inovação e criatividade; c) prevalência de conhecimentos e informações em que prevaleciam, muitas vezes, interesses corporativos; d) proposta de mensuração do desempenho profissional ao final do curso; e) pretensão de um profissional “preparado” como produto final; f) fixação de uma determinada habilitação assegurando o exercício de uma profissão regulamentada; g) emissão de um diploma para validar o pleno exercício profissional.

Ou seja, a estrutura até então vigente não foi fortemente alterada pelo novo currículo, já que na prática ainda continuou dogmático, rígido e de tendência profissionalizante (KRÜGER, 2010). Houve até redução das matérias de cultura geral e de cunho humanista e “embora mais flexível que os anteriores não eliminaram a desvinculação do ensino jurídico com a realidade política, econômica, social e cultural do país” (KRÜGER, 2010, *on-line*).

Já o terceiro período tem como base a Resolução CNE/CES nº 9/2004, publicada em 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes até o presente momento, para os cursos de Direito no Brasil, válidas tanto para as instituições públicas quanto privadas.

Com essa nova regulamentação há um avanço para elaboração dos currículos, haja vista que as diretrizes são consideradas orientações “que visam a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, como forma de romper com a rigidez dos ‘currículos mínimos’” (LINHARES, 2009, p. 304).

Assim, de acordo com Linhares e Linhares (2009), são 3 (três) os eixos de formação jurídica interligados, pelos quais os cursos jurídicos devem trabalhar seus conteúdos e atividades. Quais sejam:

Eixo de Formação Fundamental: objetiva integrar o aluno no campo jurídico, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber; 2. Eixo de Formação Profissional: abrange o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos estudados, sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil; 3. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos (LINHARES; LINHARES, 2009, p. 488).

Esse período é capitaneado pela ideia de habilidades e competências, fundamentando-se na ideia de criar diferentes formações e habilitações para cada área do saber, de maior autonomia e de que “a graduação constitui-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente” (JUNIOR; TORELLY, 2009, p. 306-307). Sendo que é o art. 4º da Resolução 09/2004 que define as habilidades e competências que são, pelo menos, as seguintes:

- 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.

De outro lado, a maior flexibilização da formação também pode ser vista como uma exigência do capitalismo e uma forma de sujeição às regras mercadológicas. Tanto que do ponto de vista de Alves Neto (2011), a noção de competência, que se torna hegemônica no campo curricular, acredita na possibilidade de se combater a crise do mundo do trabalho e possibilitar a reestruturação produtiva da sociedade apostando, contraditoriamente, no “caráter mais comportamental e individual de formação como modelo de superação da crise” (ALVES NETO, 2011, p. 47).

Apesar do avanço, a conclusão da saída mercadológica é a de que o currículo seria uma espécie de vilão da educação jurídica e de que a resolução da crise (diga-se, estrutural) estaria em um novo conjunto normativo e um novo currículo. Porém, “mais de cem anos de continuadas mudanças curriculares não têm resolvido nenhum dos problemas básicos da educação jurídica” (RODRIGUES, 2000, p. 137).

A contradição na aposta do currículo como único vilão fica mais explícita quando se tem em conta que mesmo agora, quando as diretrizes dão maior liberdade para que os cursos elaborem seus currículos, não houve mudanças significativas na imensa maioria. Demonstrando que não é apenas um problema no currículo, tratando-se de uma crise estrutural interna e externa às escolas jurídicas.

O mais correto é entender que há outras questões importantes a serem destacadas ao lado das questões curriculares. Rodrigues (2000), por exemplo, diz que não adianta criar disciplinas novas ou reformar os currículos se não houver corpo docente qualificado para as novas demandas. Também não se pode crer que pela simples criação de disciplinas consideradas críticas, a exemplo da Ciência Política, Filosofia e Sociologia do Direito, a educação jurídica vai melhorar automaticamente. Haja vista que mesmo estas disciplinas podem ser abordadas de maneira pouco crítica e até dogmática. Além do mais, prossegue Rodrigues (2000), não se pode pensar em melhoria se não houver uma verdadeira articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.



Impende destacar também a questão da infraestrutura, das melhorias salariais dos professores e professoras, da garantia de permanência dos(as) acadêmicos(as), etc. Tudo isso transcende a simples mudança curricular, já que a cultura jurídica que fundamenta a produção e reprodução das juridicidades é mais ampla do que a educação jurídica formal.

Conforme nos diz Lopes (1997, p. 76-77 apud FREITAS FILHO, 2013, p. 72-73), a cultura jurídica tem a ver com todo o imaginário, tanto dos profissionais quanto dos leigos, e abarca o sistema como um todo, determinando “o lugar dos aparelhos e das normas na sociedade globalmente considerada”. Envolve a preparação dos juristas, mas também o que a sociedade pensa do Direito “quais as pessoas ou grupos que recorrem aos juízes e tribunais, para que se socorrem de advogados, qual a relação entre a estrutura de classes da sociedade e o uso ou não das instituições jurídicas” (LOPES, 1997, p. 76-77 apud FREITAS FILHO, 2013, p. 72-73).

Deste modo, como será melhor trabalhado a seguir, entendemos que é necessário o repensar de novos Direitos (Pluralismo Jurídico) que, imbuídos da consecução de uma educação emancipatória e da democratização das estruturas sociais e acadêmicas, garantam e legitimem as lutas sociais por emancipação.

#### **4. PENSAR O(S) NOVO(S) DIREITO(S): PLURALISMO JURÍDICO E LUTAS SOCIAIS**

Ao estudarmos os problemas e as crises do Direito e do Ensino Jurídico, nos deparamos com diversas questões que nos apontam a necessidade de buscar novos caminhos para a leitura do jurídico. Afinal, internamente muitos fatores podem ser apontados e discutidos:

[...] a pouca interação entre professores e alunos, o excesso de aulas expositivas, a ausência quase total da pesquisa como elemento do ensino, a falta de didatismo e a sobra de hermetismo na postura dos professores, a opção comum dos professores pela mistificação sobre a clareza analítica,

a valorização da prolixidade como suposta qualidade do profissional do direito, a desvalorização da faculdade como um lugar para se aprender o direito, a profissionalização precoce dos alunos, a incapacidade das faculdades de direito de se organizarem como centros efetivos de ensino, entre outras (PINTO; CORRÊA; PINTO, 2013, p. 187)

Mas também, conforme Freitas Filho (2013), as transformações em importantes áreas externas ao ensino jurídico propriamente dito, como economia e geopolítica internacional, levaram o modelo de direito que tem suas raízes ainda no século XIX a uma falência, ou seja, ele não consegue mais dar respostas aos novos conflitos que são apresentados aos(às) intérpretes jurídicos(as).

Tais apontamentos nos levam a admitir que a reflexão crítica deve transbordar para novos caminhos e novos Direitos, não podendo ser delimitada apenas pelos problemas internos ao jurídico ou mesmo internos a própria universidade. Erigindo-se a necessidade de construção de um pensamento jurídico emancipatório, que deve ter como base principal a luta dos espoliados(as) e oprimidos(as) e a busca pela satisfação de suas necessidades.

Segundo Wolkmer (2009), os(as) espoliados(as) e oprimidos(as) devem ser identificados com uma pluralidade que compõem os movimentos sociais recentes: camponeses(as), indígenas, negros(as), mulheres, minorias étnicas e outros(as). Pois essa identificação se deve “em função de postura que permitiu que sujeitos inertes, dominados, submissos e espectadores passassem a sujeitos emancipados, participantes e criadores de sua própria história” (WOLKMER, 2009, p. 196).

Esta reflexão crítica precisa estar amparada na realidade concreta e enfrentar as mazelas sociais na busca pela transformação das relações de opressão. Neste sentido, é algo próximo ao que Wolkmer (2009, p. 5) conceitua por teoria crítica, um “instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada de consciência”. O que permite desencadear processos formativos antidogmáticos, participativos e transformadores, deixando de lado a pura abstração e partido da “experiência histórico-concreta,

da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais (WOLKMER, 2009, p. 5).

Práticas insurgentes que necessitam de um novo Direito ou, ainda, novos Direitos. Haja vista que, como nos diz Machado (2009, p. 27), “a interpretação e aplicação dogmática da lei, de forma supostamente neutra e equidistante dos conflitos sociais, em certos casos, pode ser uma servil reprodução dos interesses da classe econômica dirigente [...]”. Cabe não esquecermos que esse Direito dogmatizado e isolado é apenas um aspecto mutilado do Direito (LYRA FILHO, 1984).

Ora, Machado (2009) enfatiza que para recuperar a dimensão axiológica do Direito e da Ciência do Direito, numa sociedade de rápidas transformações, é necessária a revisão tanto dos paradigmas quanto das maneiras que concebem e que transmitem o direito e o saber jurídico. O que nos demanda considerar “[...] o Direito em seu aspecto sócio-político macro e seu papel histórico de ferramenta de manutenção de ordens hegemônicas” (ANSARI, 2012, p. 95). Ou seja, criticar o Direito é questionar o “status quo da ordem política em que se estrutura a sociedade, e se insere no campo da reivindicação por mudanças que vão além da esfera jurídica” (ANSARI, 2012, p. 95).

É também neste sentido que Marques Neto (2001) exorta aqueles e aquelas que veem no Direito um instrumento de libertação e de justiça social, a lutarem pela renovação do ensino jurídico, para integrá-lo dialeticamente à realidade social. Engajando na construção de uma sociedade melhor e mais justa, visceralmente ligado à pesquisa e à extensão, aberto a investigação e à crítica, em “que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos alunos, e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes” (MARQUES NETO, 2001, p. 216-217).

Por isso, fazemos o uso de “um pluralismo jurídico democrático, porquanto procura explorar as fissuras, contradições e ambiguidades do ordenamento jurídico positivo” (MACHADO, 2009, p. 28). Para dar ao direito oficial um viés transformador e uma função social emancipatória, “internalizando na estrutura jurídica estatal os interesses das

classes populares, historicamente excluídas do processo decisório” (MACHADO, 2009, p. 28).

Combatemos o monismo jurídico e acreditamos na possibilidade e viabilidade do pluralismo. Tendo como fundamento a ideia do jurídico enquanto uma multiplicidade de práticas que coexistem em um mesmo espaço sociopolítico e interagem por meio de conflitos e consensos, sendo oficiais ou não oficiais e tendo “sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais” (WOLKMER, 2009, p. 189).

Para encampar as lutas dos sujeitos insurgentes é necessária a edificação de projetos políticos, jurídicos e sociais que possam combater às adversidades, principalmente aquelas ligadas às condições econômicas geradas pelo Capitalismo e sua proposta de desregulamentação social neoliberal (que tem amparo na globalização hegemônica atualmente regida pelo sistema financeiro internacional).

O contraditório é que a própria globalização hegemônica põe em xeque os conceitos tradicionais do paradigma jurídico ainda predominante, como “as ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica [...]” (FREITAS FILHO, 2013, p. 77). Aliás, “o sistema financeiro internacional consegue proeminência na determinação de políticas públicas internas e consegue também condicionar reformas legais e influenciar de forma significativa a realização de uma reforma do Poder Judiciário (FREITAS FILHO, 2013, p. 77).

Todos esses arranjos complexos devem ser levados em conta, mas o que fica claro é que as lutas contra-hegemônicas são necessariamente anticapitalistas e precisam de um pluralismo jurídico entendido como projeto de alteridade. Como o atual sistema gera exclusão e dominação pelo capital financeiro e pelo liberalismo, segundo Wolkmer (2006, p. 114), isso nos condiciona a repensar “politicamente o poder de ação da comunidade, o retorno dos agentes históricos, o aparecimento inédito de direitos relacionados às minorias e à produção alternativa de jurisdição, com base no viés interpretativo da pluralidade de fontes”.

São necessários uma nova legitimação social e um novo diálogo intercultural com base no reconhecimento das identidades dos su-

jeitos sociais, de suas diferenças, de suas necessidades básicas e de suas reivindicações por autonomia para que possamos fazer a constituição da “cultura jurídica antiformalista, antiindividualista e antimonista, fundada nos valores do poder da comunidade [...]” (WOLKMER, 2006, p. 114).

O pluralismo tem de estar comprometido com a diversidade cultural e com a alteridade, mobilizando os novos sujeitos sociais em relação direta com os poderes institucionais, “favorecendo a radicalização de um processo comunitário participativo, definindo mecanismos plurais de exercício democrático e viabilizando cenários de reconhecimento e de afirmação de Direitos Humanos” (WOLKMER, 2006, p. 117).

No nível interno das escolas jurídicas, os enfrentamentos devem iniciar-se por discussões e questionamentos sobre a racionalidade e pretensão de cientificidade, neutralidade e monismo do Direito vigente.<sup>6</sup> O que nos impõe a criticização do ensino jurídico, a sua contextualização, a discussão de seus horizontes ideológicos e de suas vias alternativas.

A partir de uma crítica interna e da tomada de consciência poderemos passar a propor um direcionamento à desmistificação dos(as) intérpretes jurídicos(as). Para que estes(as) possam assumir papel de mudanças reais não só para com o ensino jurídico, senão também para com as demandas das estruturas de produção da vida material e social.

Pensar um direito enquanto um fenômeno múltiplo, multidimensional e complexo, sendo integrado não só por fatores internos a ciência do direito, mas por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Neste horizonte, é interessante destacar o que sugere Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2007, p. 6-7) quando fala do “(...) repensar radical das concepções dominantes do direito”, o que ele denomina como o “novo senso comum jurídico”. Na visão dele, esse repensar tem como base três premissas principais:

6 Afinal, por mais científico que tentemos identificar o Direito, não podemos esquecer que o conhecimento é historicamente produzido. O que impossibilita a sua neutralidade e objetividade absoluta na produção científica.

- 1) A crítica ao monopólio estatal e científico do direito: entender o direito politicamente e apostar em uma “concepção forte de pluralismo jurídico” para desmascarar a hegemonia do dogmatismo jurídico e de sua teoria positivista (SANTOS, 2007, p. 6-7). Para ele a pluralidade jurídica é contraditória e pode servir tanto para ser uma fonte ou para se lutar contra: o poder, a diferenciação e a exclusão.
- 2) O questionamento ao caráter despolitizado do direito e a sua necessária repolitização: como o Estado e os tribunais foram os campos nos quais o direito foi reduzido, o caráter político do direito foi escondido e é necessária uma crítica a essa posição moderna, oscilante e ambígua, “Ante os desafios e dilemas do acesso ao direito, do garantismo de direitos, do controle da legalidade, da luta contra a corrupção e das tensões entre a justiça e a política” (SANTOS, 2007, p. 7).
- 3) A ampliação da compreensão do direito como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada: necessidade de afloração do caráter insurgente e emancipatório do Direito que em grande medida tem sido explorado por “grupos e classes socialmente oprimidas que, lutando contra a opressão, a exclusão, a discriminação, a destruição do meio ambiente, recorrem a diferentes formas de direito como instrumento de oposição” (SANTOS, 2007, p. 7).

Tendo em vista esta perspectiva de pensar novos direitos é que trabalhamos adiante, nas próximas subseções, algumas iniciativas emancipatórias e credíveis que possibilitam o repensar do(s) Direito(s) e a perspectiva de uma educação jurídica emancipatória. Acreditamos que este repensar do(s) Direito(s) esteja ocorrendo por meio de manifestações plurais e críticas que já têm sido desenvolvidas em várias instituições de ensino superior (IES). Neste viés, foram identificadas como importantes a Assessoria Jurídica Popular (AJP), as Clínicas de Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa.

## 5. ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR

Segundo Maia (2006), a Assessoria Jurídica Popular (AJP) não é uma teoria ou escola jurídica, mas um movimento que tem se consolidado nos últimos anos como alternativa às práticas jurídicas tradicionais que são desenvolvidas, normalmente, nas universidades brasileiras. Na visão desta autora, a compreensão da AJP se dá “[...] como um movimento, devido ao grau de organização, mobilização e articulação das entidades que desenvolvem essa prática jurídica inovadora” (MAIA, 2006, p. 16). Convém destacar que “Trata-se, no entanto, de um movimento jurídico, que não deve ser confundido com os movimentos populares assessorados” (MAIA, 2006, p. 16).

Conforme nos explicam Monteiro e Sérgio (2001), os Núcleos de Assessoria Universitária Popular têm influência do pensamento de Paulo Freire e de sua pedagogia libertária. O que faz com que esses grupos, através da extensão universitária, busquem uma interação com a sociedade não no sentido do assistencialismo e sim com ênfase em ações para uma transformação profunda e radical na sociedade e para a efetivação dos Direitos Humanos.

Além do mais, mesmo tendo sua consolidação nos últimos anos, a AJP não é uma prática que surgiu recentemente. Segundo Sousa Júnior (2008, p. 184):

[...] as assessorias jurídicas dos movimentos sociais surgiram no Brasil a partir dos anos 1960, em parte como decorrência dos limites contidos num sistema político autoritário e, em parte, como reação a uma formação jurídica centrada num positivismo estiolante, que impedia a percepção do direito como estratégia de superação de uma realidade injusta e de exclusão social, fazendo do formalismo legal um obstáculo à emergência de novos direitos.

A AJP está normalmente, mas não obrigatoriamente, ligada a projetos de extensão como uma das formas de desenvolver a assessoria jurídica com os movimentos populares, organizações não governamentais e sindicatos. Parte-se da possibilidade de manejar o(s) Direito(s)

desde uma perspectiva emancipatória e transformadora, em contraposição a atuação jurídica tradicional, haja vista que esta última “[...] de cunho positivista e formalista, mostra-se incapaz de oferecer soluções satisfatórias e eficientes às atuais necessidades decorrentes dos novos tipos de conflitos sociais e dos novos sujeitos coletivos de direito” (MAIA, 2006, p. 12).

Como destaca Maia (2006), as práticas jurídicas inovadoras são necessárias diante das mudanças sociais e do imperativo de novos padrões éticos, políticos e ideológicos. É deste modo que a AJP trabalha com uma compreensão do(s) Direito(s) como instrumento(s) de transformação social e emancipação humana.

Aliás, a abordagem emancipatória que dá base e fundamento ao repensar do Direito enquanto instrumento de transformação é a essência da Assessoria Jurídica Popular, junto do “compromisso do assessor jurídico popular com a luta das classes populares em defesa e promoção dos direitos humanos e fundamentais, por uma sociedade mais justa, mais igual e mais humana” (MAIA, 2006, p. 18).

Todo esse modo de ver o(s) Direitos(s) acaba por ir na contramão do pensamento hegemônico das escolas jurídicas, que, como dito alhures, muitas vezes têm uma fisionomia conservadora e mantenedora do *status quo*. A visão conservadora do Direito tem servido as classes dominantes e é uma forma específica de controle social nas sociedades modernas, sendo o garantidor da ordem posta (MAIA, 2006). Conforme Monteiro e Sérgio (2011), esse tipo de conhecimento jurídico é produzido a partir de uma prática pouco reflexiva dos(as) operadores(as) do direito, que apenas reproduzem o que aprenderam na academia e na prática forense.

A(s) concepção(ões) conservadora(s) tem(têm) se servido da ausência de raciocínio crítico e problematizante, “difundindo a cultura jurídica dominante que possui uma perspectiva normativa e praxista valorizando aspectos lógico-formais do direito positivo e priorizando questões da legalidade e da validade da norma” (MONTEIRO; SÉRGIO, 2011, p. 254).

Segundo Ribas (2008, p. 249-250), com uma visão diferente e até contraposta à hegemônica, a AJP, concebida de forma ampla,



[...] consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros; de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular com movimentos sociais; com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais para uma vida com dignidade, e a sua efetivação; seja por meio dos mecanismos oficiais, institucionais, jurídicos, extrajurídicos, políticos, ou por meio da conscientização.

Ainda segundo Ribas (2008), são três os tipos de assessoria jurídica popular: a advocacia popular, a assessoria universitária e a assessoria estudantil. Assim, a advocacia popular é desenvolvida por advogados(as) populares, ou seja, na representação judicial de grupos e movimentos populares, onde não estão limitados à assistência jurídica tradicional. Há um trabalho comunitário e lutas coletivas por direitos.

A assessoria universitária é desenvolvida por professores(as) e estudantes universitários(as) que estão, normalmente, ligados a universidade por meio de projetos de pesquisa, extensão ou de estágio e tem uma perspectiva de troca de saberes entre o popular e o científico. Já a assessoria estudantil seria uma sub-espécie da Assessoria Universitária e teria como especificidade o protagonismo dos(as) estudantes e a maior autonomia com relação a IES.

Se destacam como características importantes da AJP a sua visão interdisciplinar e a negação do(s) Direito(s) enquanto ciência pura ou técnica neutra. Neste sentido, na AJP entende-se que “Para uma ação transformadora, não basta, simplesmente, operar o Direito, mais que isso, é necessário um conhecimento amplo e plural dos problemas sociais, dos conflitos, da situação econômica, cultural, social e histórica das comunidades que serão assessoradas” (MAIA, 2006, p. 661).

Ademais, é interessante notar que esses grupos de assessoria trabalham com a Educação Popular no sentido de revalorizar os saberes populares, haja vista que os sujeitos assessorados são efetivamente sujeitos e não objetos de estudo ou simples “clientes” de um serviço jurisdicional (MAIA, 2006). A AJP é, assim, uma espécie de Prática Ju-

rídica Insurgente<sup>7</sup>, “com um trabalho que mescla assessoria jurídica e atividades de educação popular, com grupos e movimentos populares” (RIBAS, 2008, p. 252).

Tratam-se de lutas que têm o propósito de melhorar a qualidade de vida dos(as) envolvidos(as), mas sem a pretensão de que os saberes jurídicos sejam alguma espécie de salvaguarda mágica que resolveria todos os problemas.

A Assessoria Jurídica Popular trabalha junto *com* esses legítimos sujeitos coletivos de direito, instrumentalizando a luta por liberdade, igualdade, dignidade, enfim, por justiça. Sem a pretensão de substituir os verdadeiros protagonistas do processo de transformação social, os assessores jurídicos populares realizam uma educação em direitos humanos, como projeto pedagógico emancipatório, possibilitando um espaço de criação, de valoração, de redefinição e de compreensão do jurídico (MAIA, 2006, p. 30).

O que demonstra a viabilidade da assessoria jurídica popular enquanto possibilitadora da construção de espaços de emancipação e transformação nas universidades e na sociedade. Efetivando-se como alternativa para melhoria e qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão dentro das IES e em conjunto com a sociedade para reconhecimento, efetivação e salvaguarda de Direitos. Na próxima subseção será tratada a temática das Clínicas de Direitos Humanos, outra possibilidade crítica e emancipatória para os cursos de Direito.

7 A ideia de direitos insurgentes e de práticas jurídicas insurgentes tem a ver com a luta empreendida pelas classes populares e que algumas vezes se chocavam com a lei. Para Ribas (2008, p. 253) o termo serve para englobar “concepções que enfatizam a organização popular, as ações coletivas, as demandas de impacto social, a ética comunitária e as atividades educativas”. Para Pazello (2014, p. 19): “Partindo de um âmbito fenomênico, em que se ressaltam os movimentos populares como elemento desestabilizador da juridicidade tradicional (fundada na neutralidade do judiciário, na individualidade dos sujeitos jurídicos, além de em sua igualdade formal, e nos paradigmas normativos proprietários), chegamos a uma proposta de direito insurgente, o qual, ao mesmo tempo em que se rebela contra o próprio direito, com ele trabalha de acordo com as necessidades contextuais e geopolíticas que o realizam”.

## 6. CLÍNICAS DE DIREITOS HUMANOS

Também identificando a crise do Direito e da Educação Jurídica no Brasil, as Clínicas de Direitos Humanos (CDH), conforme Lapa (2014), existem em diferentes formatos e surgiram a partir do século XXI. Compreendem um espaço para a articulação da teoria com a prática no intuito de formar profissionais comprometidos(as) com a Justiça Social. Destaca-se entre as principais causas ensejadoras do surgimento das clínicas jurídicas<sup>8</sup> a busca por mudanças na metodologia tradicional do ensino jurídico (LAPA; MESQUITA, 2015).

Preocupadas com o eixo de formação prática dos(as) estudantes dos cursos de Direito, as Clínicas de Direitos Humanos aparecem como uma alternativa, no campo refere à educação em Direitos Humanos, para um novo modelo de formação. Conforme Lapa e Mesquita (2015, p. 26): “Um dos objetivos principais da Clínica DH é proporcionar aos estudantes de Direito uma aprendizagem prática que possibilite o preparo para a vida profissional que não fique restrita aos livros e aprendizados em sala de aula”.

Apesar de não serem homogêneas e de existirem modelos e conceitos diferentes entre as CDH, a pretensão geral é a de melhorar o aprendizado a partir da prática, com desenvolvimento de projetos com as comunidades e o diálogo com outros ramos do conhecimento, formando “profissionais mais completos e sensíveis aos problemas sociais” (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 26).

Algumas das características que normalmente estão presentes nos diferentes modelos de CDH são: a) atributos de não serem centradas no atendimento individual de pessoas; e b) de darem grande valor às estratégias não jurídicas e de se utilizar de uma variedade de práticas que possibilitam aos(às) estudantes o desenvolvimento de habilidades variadas e críticas. Essa variedade de práticas envolve, entre outras, “o litígio, o monitoramento, a elaboração de relatórios, o desenho de políticas e legislações, a organização e o lobbying” (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 23).

8 As clínicas jurídicas são gêneros dos quais as clínicas de direitos humanos são espécies.

Um exemplo de CDH é a da Universidade de Brasília (UNB), que tem como pretensão uma atuação ampla, agregadora de outros projetos que lá se desenvolvem como projetos de extensão. Neste caso, a expectativa é a de melhor conectar o ensino, a pesquisa e a extensão, suprimindo o campo de atuação das práticas extensionistas que atuam cada uma em sua especificidade. Contudo, a clínica não age de maneira a substituir os projetos de extensão, pois os complementa “no sentido de que poderá englobar demandas nas quais estes não atuam” (OLIVEIRA; LIMA; FILHO, 2016, p. 80).

Lapa e Mesquita (2015) destacam que os(as) discentes são considerados(as) protagonistas e em constante processo de aprendizagem nas práticas das Clínicas Jurídicas em Direitos Humanos. Além do mais, um dos fatores positivos é a ideia de que o Direito pode ser um meio de mudança social e não apenas um fim em si mesmo. Haja vista que a partir das “diferentes técnicas e abordagens de ensino, pesquisa e extensão, as clínicas constituem verdadeiros centros de reflexão sobre a finalidade e alcance do Direito e seu papel na sociedade [...]” (LAPA; MESQUITA, 2015, p. 24).

As CDH são capazes de formar defensores de direitos humanos com grande autonomia, haja vista se pautarem em metodologias que não tem foco exclusivo no(a) professor(a). Mas não só habilidades de advocacia em DH, como também advocacia em geral, para qualquer profissão jurídica (LAPA; MESQUITA, 2015). Os(As) estudantes são incentivados(as) a obterem uma auto-suficiência, construindo soluções criativas e autodeterminadas, pois não ficam na dependência exclusiva do saber do(a) “mestre”.

Com sede na Universidade Federal do Pará (UFPA) e tendo sido instalada em 2012 no Laboratório em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará (PPGD-UFPA), a Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) também traz uma proposta interessante e inovadora ao congregar os(as) estudantes de graduação e pós-graduação (LAPA; MESQUITA, 2015).

A ideia central é que estes(as) estudantes se apropriem da realidade social, realizando atividades voltadas para o assessoramento ou

representação legal, que incentivam os(as) discentes a desenvolverem outras habilidades ante um caso concreto e real. A exemplo de: oitivas, argumentação, análises de problemas, definição de estratégias, identificação da repercussão legal e social da demanda, elaboração de pareceres e relatórios, uso de campanhas e rede sociais (LAPA; MESQUITA, 2015).

A proposta de CDH tem se espalhado pelo Brasil como espaço importante para a formação de defensores de DH, a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como para aproximar os(as) acadêmicos(as) dos problemas sociais. De toda forma, como dito anteriormente, não há um modelo único e a prioridade é que cada clínica tenha autonomia para definir seu foco de atuação e se adequar da melhor maneira às necessidades da região à qual pretende atuar.

Para concluir, cabe destacar que, conforme Rutis (2017), uma das bases das Clínicas Jurídicas é o marco norte-americano do *Clinical Program* e do *Public Interest Movement*, com grande foco pedagógico e centrado na graduação.<sup>9</sup> De todo modo, o modelo sofreu grandes alterações ao chegar na América Latina, levando-nos a acreditar que não é o conceito de clínicas norte-americano o mais correto para o contexto latino.

## 7. JUSTIÇA RESTAURATIVA

Outra prática identificada como emancipatória, a Justiça Restaurativa (JR) tem como base a busca por uma cultura de paz, fazendo um questionamento crítico sobre o paradigma punitivista, que ainda se configura como base do sistema de justiça atual. É um modelo jurídi-

9 Segundo Rutis (2017, p. 2): “Um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento dos Clinical Programs foi o período de intensa turbulência social no qual a sociedade americana viveu no fim dos anos 60. Temas, como, igualdade de gênero e raça, direito civis, liberdade e igualdade, assumiam, cada vez mais, contornos centrais nos debates sociais, marcados pelas vidas e assassinatos do Pastor Martin Luther King e do presidente Kennedy. Nesse período, a luta pelos direitos civis de negros foi intensificada com o Civil Rights Movement e, concomitantemente, a Guerra do Vietnã se agravou. Muitos americanos passaram a se questionar como era possível a política externa defender a liberdade na Guerra Fria, enquanto, internamente, muitos negros não podiam nem mesmo votar”.

co-penal em que a busca pela solução do conflito envolve ativamente o(a) infrator(a), a vítima e a sociedade, sendo um processo voluntário que se utiliza da conciliação, mediação e transação.

Conforme afirma Pinto (2005, p. 20), a JR opera por um procedimento de consenso coletivo, onde “a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime.

Já para Sica (2007), a JR está mais para um conjunto de práticas do que para uma teoria e independentemente das diversas denominações (justiça restaurativa, *restorative justice*, *giustizia riparativa*, *justice réparatrice*, *justicia restauradora*, etc.), pois o marco está na ideia central de promover os(as) verdadeiros(as) protagonistas dos conflitos e fazer justiça por meio da reparação do dano.

O foco passa a ser as necessidades geradas pelo crime, algo que muitas vezes não estava sendo atendido pelo processo penal tradicional. A JR muda, assim, “a visão que se tem de quem são os legítimos detentores do interesse na lide penal, ampliando este círculo para além do criminoso e do Estado detentor da “*persecutio criminis*” (ALVES, 2012, p. 15).

Torna-se, assim, um excelente meio alternativo de resolução de conflito e traz uma renovada esperança e alento diante do clima de insegurança gerado por altos índices de violência e criminalidade. Afinal, mais importante que a punição é a possibilidade de impedir que se instale um estado de beligerância que agrave ainda mais os conflitos.

É justo salientar que a JR prima pela democracia participativa, tendo em vista que a maior parte do processo decisório sai das mãos do Estado e vai para a comunidade. Os grupos envolvidos podem recontextualizar construtivamente o conflito, saindo da superficialidade e enfatizando as subjetividades envolvidas (PINTO, 2005). Em outras palavras:

A Justiça Restaurativa traz, como objetivo principal, a mudança dos paradigmas de convívio entre as pessoas, para cons-

truir uma sociedade em que cada qual se sinta igualmente responsável pelas mudanças e pela paz, ou seja, instituindo a ideia da corresponsabilidade e de um poder com o outro, de forma a deixar de lado esse poder sobre o outro, que é causa de tanta insatisfação e, por conseguinte, de violência. Em resumo, a Justiça Restaurativa resgata o justo e o ético nas relações, nas instituições e na sociedade. Dessa forma, para além de remediar o ato de transgressão, a Justiça Restaurativa busca, também, prevenir e evitar que a violência nasça ou se repita. Assim, não se resume a um procedimento especial voltado a resolver os litígios, apesar de compreender uma gama deles (SALMASO, 2016, p. 37).

Uma das grandes dificuldades é o enfrentamento aquele clamor público que, influenciado pela mídia, muitas vezes pede mais punição em situações de violência ou conflito com a lei. Mesmo aos(às) menores de idade, que entram em conflito com a lei, constrói-se um discurso de que a solução é a punição mais severa, inclusive com redução da maioridade penal, e a maior participação e truculência do Estado. Porém, conforme destaca o CNJ (2016), o paradigma punitivista, que serve de base ao Direito Penal, tem demonstrado sua fragilidade em impedir as transgressões e promover a ressocialização.

Percebemos que o sistema punitivo atual não consegue responder adequadamente às demandas sociais e tampouco garantir a efetivação de suas promessas de retribuição, prevenção e reeducação. O que torna fundamental o repensar deste paradigma como solução para enfrentar os comportamentos indesejados. Precisamos pensar alternativas mais efetivas, a fim de não continuarmos tendo os mesmos problemas, que partam da responsabilização consciente, com compreensão e atendimento das necessidades e principalmente com a mudança das instituições e estruturas da sociedade (CNJ, 2016).

Neste sentido, conforme nos afirma Pinto (2005), os principais interessados no crime são o(a) infrator(a), a vítima e a comunidade, pois que se trata de uma violação na relação entre estes. Cabe à Justiça oportunizar e encorajar o diálogo e a busca de um acordo entre os sujeitos centrais do processo, identificando

as necessidades e obrigações oriundas da violação e que devem ser restauradas (PINTO, 2005). A importância da Justiça passa a ser caracterizada pela “[...] sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual e socialmente terapêutico seja alcançado” (PINTO, 2005, p. 21).

O modelo restaurativo preza pela concordância entre as partes, mesmo que esta possa ser revogada unilateralmente. Conforme Pinto (2005), os acordos devem ser razoáveis e as obrigações propostas devem ter proporcionalidade, não podendo a aceitação ao programa de JR ser usado como prova ou indício para fins de processo penal.

O que se busca é um resultado satisfatório com fins terapêuticos (ALVES, 2012). A Justiça vai atrás da restauração, identificando os prejuízos advindos da quebra da ordem social, resultado da violação das leis e de seus consequentes traumas. O(A) criminoso(a) deve assumir sua responsabilidade e deve surgir um acordo de composição real e eficaz (ALVES, 2012).

Complementar a isso, como nos afirma Salmaso (2016), a compreensão das causas e circunstâncias que atuaram para que a transgressão viesse a ocorrer são importantes fatores de escuta para as famílias, comunidade e Poder Público. Estes(as) assumem a sua corresponsabilidade e podem, assim, garantir “suporte para a construção de novos caminhos e de novas realidades, tanto para aquelas pessoas ali implicadas, como para tantas outras que convivem no seio social” (SALMASO, 2016, p. 38).

Neste sentido,

O artigo 1º, caput, e seus incisos I e III da Resolução nº 225/2016<sup>10</sup> trazem, no próprio conceito normativo de Justiça

10 A Resolução Nº 225 de 31/05/2016, do Conselho Nacional de Justiça - CNJ, dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Conforme CNJ (2016, p. 13): “Nos termos da referida Resolução, a Justiça Restaurativa constitui um conjunto ordenado e sistemático de princípios, métodos, técnicas e atividades que objetivam colocar em destaque os fatores relacionais, institucionais e



Restaurativa, a ideia de que a Justiça Restaurativa envolve a corresponsabilidade individual e coletiva, para fins de se entender as causas estruturais do conflito e as necessidades daí advindas, possibilitar a reparação dos danos – a partir da responsabilização ativa dos responsáveis e corresponsáveis – e, ainda, recompor as relações interpessoais e sociais esgarçadas. E a participação de todos aqueles, direta ou indiretamente afetados pelo conflito, tanto do ofensor, quanto da vítima, das famílias, da comunidade, da sociedade e do Poder Público é fundamental, o que diferencia a Justiça Restaurativa de métodos de solução de conflitos como a conciliação e a mediação (CNJ, 2016, p. 38-39).

Trazendo a comunidade para discutir os problemas sociais causadores da transgressão e partindo da reflexão das dinâmicas de convivência, torna-se possível o empoderamento do meio comunitário, que se transforma em corresponsável direta e ativamente. De modo que as possibilidades de promoção de mudanças que realmente sejam efetivas são maiores.

O que nos leva a concordar com Slakmon, De Vitto e Pinto (2005) ao afirmarem que, se bem aplicado, o modelo restaurativo pode se constituir em um importante instrumento para a construção de uma justiça participativa e, assim, operar reais transformações na sociedade, “[...] abrindo caminho para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social, com dignidade” (SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005, p. 16).

Demonstrando que a JR é uma possibilidade de promoção de práticas emancipatórias na educação jurídica. Importante ressaltar que as práticas aqui elencadas (JR, AJP e CDH), não esgotam as possibilidades de práticas críticas, emancipatórias e capazes de transformação do Direito, da Educação e da sociedade.

---

sociais motivadores de conflitos e violências. O texto estipula também as atribuições de juízes, tribunais e do próprio CNJ, abrangendo a formação e capacitação de especialistas, bem assim o monitoramento e a avaliação permanente dessa atividade”.

## CONCLUSÕES

Se de um lado ainda temos a grande maioria do ensino jurídico voltada para o mercado e para concursos públicos, por outro, podemos perceber que existem críticas, lutas e engajamento de muitos(as) profissionais e estudantes para transformar o ensino tradicional.

Desde a sua concepção, a educação jurídica no Brasil foi pensada de forma a beneficiar as elites e a formar os quadros destas. Muitos dos problemas da educação jurídica permaneceram e podem ser identificados ao longo do tempo, chegando ao ponto de podermos falar que o ensino jurídico e o Direito sempre estiveram relacionados à ideia de crise.

Apesar disso, tivemos diversos avanços como, por exemplo, a consolidação das diretrizes curriculares, vistas como orientações para a elaboração dos currículos, substituindo a ideia de currículos mínimos, que já havia substituído o currículo único. Mesmo assim, advertimos para o risco da crença em soluções mágicas exemplificada na ideia de que os problemas da educação jurídica poderiam ser resolvidos com a simples mudança no currículo. Pensando nisso é que propusemos a ideia de novos direitos, optando por um pluralismo jurídico entendido como capaz de fortalecer as lutas sociais e de por elas ser fortalecido. Isso tudo nos levou a analisar e identificar algumas práticas jurídicas que possibilitam repensar o Direito para além do monismo jurídico e para além do positivismo.

Foram discutidas a Assessoria Jurídica Popular, as Clínicas de Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. Tais práticas se mostram pertinentes tanto no nível da reflexão teórica, da Ciência do Direito e da Educação Jurídica, quanto da prática. Possibilitando a formação de bacharéis em Direito comprometidos com a transformação da realidade e com o combate às desigualdades. Longe de querermos limitar as lutas sociais a essas três possibilidades, trabalhamos no sentido de identificar práticas jurídicas insurgentes potenciais ou existentes que impulsionam ou podem impulsionar o necessário repensar do Direito e da educação jurídica.

A conclusão é de que tais práticas são muito importantes, desde que estejam atreladas às lutas das classes oprimidas e mar-

ginalizadas. Assim, tornam-se meios para a potencialização das lutas sociais, de transformações na sociedade e na universidade, de reflexões críticas, de produção de conhecimento, de práticas de ensino inovadoras, da extensão universitária comprometida com os valores dos Direitos Humanos e etc. Não obstante, percebemos que essas práticas jurídicas emancipatórias ainda não são hegemônicas dentro dos cursos de Direito. O que nos coloca o desafio de avançar em suas teorizações e em suas práticas, de modo a conquistar cada vez mais corações e mentes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades:** ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES, Lidiana Marques de Souza. **Justiça restaurativa:** instrumento de reinserção social. 2012. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/3446>>. Acesso em: 15 ago. 2016

ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC:** compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

ANSARI, Moniza Rizzini. A Politização do Pensamento Jurídico: Pressupostos Teóricos da Teoria Crítica do Direito. In: FARIAS, José Fernando de Castro; SOBREIRA FILHO, Enoque Feitosa; OLIVEIRA JR., José Alcebádes. **Filosofia do Direito.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/livro.php?idevento=39&gt=92>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito.** Parecer CES/CNE 211/2004, homologação publicada no DOU

23/09/2004, Seção 1, p. 24. Resolução CES/CNE 9/2004, publicada no DOU 01/10/2004,

Seção 1, p. 17.

CARLINI, Angélica Lucía. Currículo em Direito: mudanças e percepções. **Anuário ABEDi**, Ano 4, nº. 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Coord. Fabrício Bittencourt da Cruz. Brasília: CNJ, 2016.

COSTA, Alexandre Bernardino; AGUIAR, Roberto Armando Ramos. O legado da ditadura para a educação jurídica brasileira. In: JUNIOR, José Geraldo de Sousa; SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; PAIXÃO, Cristiano; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; RAMPIN, Talita Tatiana Dias (orgs.). **O direito achado na rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina**. 1. ed. Brasília, DF: UnB, 2015.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. - São Paulo: Direito GV, 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Observatório do Ensino do Direito**. Vol. 2, Nº 1. Núcleo de Metodologia de Ensino. São Paulo: FGV DIREITO, 2014. Disponível em: <[http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed\\_v.2\\_n.1\\_quem\\_oferece\\_os\\_cursos\\_de\\_direito\\_no\\_brasil.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed_v.2_n.1_quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

JUNIOR, P. A. P.; TORELLY, M. D. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de Direito: o exemplo privilegiado da Assessoria Jurídica Popular. In: **Assessoria Jurídica Popular**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KRÜGER, Frederico Marcos. Evolução e adequação curricular do curso jurídico. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7196](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínicas de Direitos Humanos: uma proposta pedagógica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. **Revista Aracê**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-34, 2015. Disponível em: <<http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/23/21>>

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. Orientador: Prof. Doutor Gabriel Benedito Issaac Chalita. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Faculdade de Direito, 2009.

LINHARES, M.; LINHARES, M. T. M. Universidade, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 487-522, jul./dez. 2009.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar direito, hoje?** Brasília: Edições Nair, 1984.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MAIA, Diógenes Maia. **Assessoria jurídica popular - teoria e prática emancipatória**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito: conceito, objeto e método**. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MONTEIRO, Aianny Naiara Gomes; SÉRGIO, Pedro. O ensino jurídico e universidade popular: a experiência do Núcleo de Assessoria Jurídica Isa Cunha. **Revista Direito & Sensibilidade**. 1ª Edição. Brasília: ENEDEX, 2011.

OLIVEIRA, Carina Costa de; LIMA, Gabriela Garcis B. Lima; FILHO, Mamede Said Maia. Para além do ensino expositivo: da interação

entre a universidade e a sociedade pelos projetos de extensão e pela institucionalização da Clínica de Direitos Humanos na Faculdade de Direito da UnB. In: SILVA NETO, Nirson Medeiros da ... [et al.] (org.). **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lume Juris, 2016.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba, 2014.

PINTO, Henrique Motta; CORRÊA, Luiza Andrade; PINTO, Camila Batista. O aluno no centro do ensino em direito: a experiência da escola de formação da SBDP. In: **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. - São Paulo: Direito GV, 2013.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

RIBAS, Luiz Otávio. Assessoria jurídica popular universitária. **CAPTURA CRÍPTICA: direito, política e atualidade**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 246–254, 2008.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. Ensino Jurídico e a Função Social da Universidade. In: **ANAIS DO XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI**. Brasília: CONPEDI, 2008. Disponível em: <[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasil/14\\_413.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasil/14_413.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino Jurídico Para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RUTIS, Luiz Augusto. O método clínico e o déficit social e pedagógico do ensino jurídico Brasileiro. In: DRUMMOND, Amanda Naves;

ALEIXO, Letícia Soares Peixoto (Orgs.). **Clínicas de direitos humanos e ensino jurídico no Brasil**. Coord. Camila Silva Nicácio, Fabiana Soares de Menezes e Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017. p.184

SALMASO, Marcelo Nalesso. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: **CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)**. Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SILVA, João Ricardo. **Sai o consumidor, entra o cidadão: educação como práticas da liberdade no curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 226 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: o Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito**. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e Sua Trajetória Curricular. **Justiça & História** (Impresso), v. 11, 2011.

TOMASEVICIUS FILHO, Eduardo. Críticas à Resolução CNE/CES N°9/2004 e Sugestões para o Novo Marco Regulatório do Ensino Jurídico Brasileiro. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo, n. 14, p. 229- 240, dez. 2014. ISSN 2316-3852. Disponível em: <[http://www.fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/249](http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/249)>. Acesso em: 13 Jan. 2016.

WARAT, Luís Alberto. Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões. (Entrevista concedida a Eduardo G. Rocha e Marta Regina Gama Gonçalves). **Captura Crítica: direito política, atualidade**. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito. - n. 2, v. 2, jan/jun, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

WARAT, Luís Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele G. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 27, n. 53, p. 113–128, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.