



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DA CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
PROGRAMA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
BACHARELADO EM DIREITO**

**LAURA GEOVANA MEIRELES DA SILVA**

**CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS DA UFOPA E SEU IMPACTO PARA A  
FORMAÇÃO JURÍDICA DE EXCELÊNCIA**

**SANTARÉM-PARÁ**

**2021**

**LAURA GEOVANA MEIRELES DA SILVA**

**CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS DA UFOPA E SEU IMPACTO PARA A  
FORMAÇÃO JURÍDICA DE EXCELÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Ciências Jurídicas como requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto Ciências da Sociedade.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Emanuele Nascimento de Oliveira Sacramento.

**SANTARÉM-PARÁ**

**2021**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA**

---

S586c Silva, Laura Geovana Meireles da  
Clínica de direitos humanos da Ufopa e seu impacto para a formação jurídica da excelência. / Laura Geovana Meireles da Silva. – Santarém, 2021.  
68 p.: il.  
Inclui bibliografias.

Orientadora: Emanuele Nascimento de Oliveira Sacramento  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Sociedade, Curso Bacharelado em Direito.

1. Ensino Clínico. 2. Método tradicional de ensino. 3. Direitos humanos. I. Sacramento, Emanuele Nascimento de Oliveira, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 341.48098115



Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa  
Instituto de Ciências da Sociedade - ICS  
Programa De Ciências Jurídicas – PCJ  
Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

**Laura Geovana Meireles da Silva**

**CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS DA UFOPA E SEU IMPACTO PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA DE EXCELÊNCIA**

*Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Direito com objetivo de obter aprovação na disciplina de TCC, e obtenção de grau de Bacharelado em Direito na Universidade Federal do oeste do Pará.*

Conceito: 10 (dez)

Santarém, PA, 14 de outubro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Emanuele Nascimento de Oliveira Sacramento**  
**Orientador(a)**  
**Presidente**

---

**Sergio Guedes Martins**  
**Examinador(a)**

---

**Nirson Medeiros da Silva Neto**  
**Examinador(a)**



Emitido em 14/10/2021

ATA Nº s/n/2021 - ICS (11.01.08)  
(Nº do Documento: 76)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 25/10/2021 11:07 )*  
EMANUELE NASCIMENTO DE OLIVEIRA  
SACRAMENTO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICS (11.01.08)  
Matrícula: 2375301

*(Assinado digitalmente em 27/10/2021 11:07 )*  
NIRSON MEDEIROS DA SILVA NETO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICS (11.01.08)  
Matrícula: 1983424

*(Assinado digitalmente em 25/10/2021 11:19 )*  
SERGIO GUEDES MARTINS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICS (11.01.08)  
Matrícula: 2164528

*(Assinado digitalmente em 26/10/2021 08:49 )*  
LAURA GEOVANA MEIRELES DA SILVA  
DISCENTE  
Matrícula: 201600640

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: **76**, ano: **2021**, tipo: **ATA**, data de emissão: **25/10/2021** e o código de verificação: **59e6c328f1**

Aos meus familiares pela rede de apoio,  
amor, compreensão e inspiração- “Eu sou  
porque nós somos”.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me mantido forte até o momento e me abençoado tanto nos últimos 6 anos. Aos meus familiares por sempre me apoiarem e me erguerem nos meus melhores e piores momentos. Especialmente aos meus avós que são minha fortaleza e meu lar, às minhas tias, tios e meu pai que são minhas inspirações e à minha mãe, que mesmo tendo partido, está sempre presente dentro de mim.

Agradeço aos meus amigos por nunca deixarem de acreditar no meu potencial e sempre me encorajarem a ser a melhor versão que eu poderia alcançar.

Agradeço à UFOPA por ter sido um espaço de vivências tão importantes para a minha vida pessoal e futuramente profissional, não poderia ter escolhido Universidade melhor e aos meus professores que são inspirações em todos os ramos da vida, em especial à Professora Emanuele Sacramento, minha orientadora desde 2017 até hoje. Educadora que me fez entender que o ensino está além das salas de aula, mas também nos mínimos detalhes de atenção, cuidado e carinho.

## RESUMO

A formação jurídica do acadêmico é marcada, principalmente, pelas experiências pelas quais ele passa durante a sua graduação. Nesse sentido, faz-se premente ressaltar que, dentro do sistema de ensino jurídico, é evidente que muitos alunos são submetidos a um método tradicionalista de aprendizagem. Por conta disso, muitos outros métodos têm sido implementados nos cursos de direito, a exemplo o ensino clínico, com a intenção tornar a graduação um processo mais completo e capaz de aflorar todas as competências possíveis. De tal maneira, o presente trabalho terá como objeto de estudo o método de ensino clínico à luz da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará e buscará reconhecer em que medida o ensino clínico em direito possibilita uma experiência integradora entre ensino, pesquisa e extensão? A metodologia que será usada para desenvolvimento do presente trabalho será a pesquisa bibliográfica e qualitativa, de caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva, mediante entrevistas semiestruturadas com questões em aberto, iniciada após prévio consentimento esclarecido dos entrevistados. O objetivo geral consistirá em analisar a contribuição do ensino clínico na formação acadêmica dos estudantes de direito e dos profissionais formados pela UFOPA, em relação aos objetivos específicos terão como intuito a) avaliar, a partir de relatos dos acadêmicos, a importância e contribuição da metodologia de ensino clínico para a sua formação acadêmica; b) analisar os impactos positivos da produção acadêmica dos estudantes de direito e c) analisar qual o impacto do ensino clínico na atuação dos profissionais que tiveram contato com a CDH/UFOPA. Tais elementos servirão para entender as seguintes hipóteses: 1. O ensino clínico possibilita aos acadêmicos do curso de direito da UFOPA uma experiência que integra ensino, pesquisa e extensão? 2. O acadêmico de direito que tem contato com o ensino clínico tem facilidade em desenvolver o pensamento crítico? e 3. Depois de formado, o profissional que teve contato com método clínico ainda na faculdade consegue aplicar em seu trabalho o que aprendeu através das Clínicas? Como resultado averiguou-se que os acadêmicos e profissionais que estiveram em contato com o método de ensino clínico conseguiram desenvolver, no decorrer de sua graduação, diversas competências e habilidades que julgam terem sido positivas para a formação jurídica e que não conseguiriam adquiri-las se não estivessem em contato com o método clínico através da CDH/UFOPA. Tal ponto corrobora, portanto, que o método de ensino clínico é capaz de oferecer uma formação jurídica de excelência.

Palavras-chave: Ensino Clínico; Método Tradicional de Ensino; Direitos Humanos; Clínicas Jurídicas e Clínicas de Direitos Humanos.

## ABSTRACT

The academic's legal education is mainly marked by the experiences he goes through during his graduation. In this sense, it is urgent to emphasize that, within the legal education system, it is evident that many students are violated by a traditionalist method of learning. Because of this, many other methods have been implemented in law courses, such as clinical teaching, with the intention of making graduation a more complete process and capable of bringing out all possible competences. In this way, the present work will have as its object of study the clinical teaching method in the light of the Human Rights Clinic of the Federal University of Oeste do Pará and will seek to recognize to what extent clinical teaching in law enables an integrative experience between teaching and research. and extension? The methodology that will be used for the development of this work will be bibliographic and qualitative research, exploratory in nature, with analytical-descriptive guidance, through semi-structured transformation with open questions, recovery after informed consent from the interviewees. The general objective will be to analyze the contribution of clinical education in the education of law students and professionals trained by UFOPA, in relation to the desired objectives in order to a) evaluate, based on academic reports, the importance and contribution of the teaching methodology clinical for their academic training; b) Analyze the positive impacts of the academic production of law students and c) analyze the impact of clinical education on the performance of professionals who had contact with the HRC / UFOPA. Such elements will serve to understand the following hypotheses: 1. Does clinical education provide UFOPA law students with an experience that integrates teaching, research and extension? 2. Does the law student who has contact with clinical education have an easy way to develop critical thinking? and 3. After graduation, can the professional who had contact with the clinical method while still in college apply what he learned through the Clinics in his work? As a result, it was found that academics and professionals who were in contact with the method of clinical teaching were able to develop, during their graduation, several skills and abilities that they believe were positive for legal education and that they would not be able to acquire them if were not in contact with the clinical method through the CDH/UFOPA. This point confirms, therefore, that the clinical teaching method is capable of offering excellent legal education.

3 Clinical Teaching; Traditional Teaching Method; Human rights; Legal Clinics and Human Rights Clinics.

## LISTA DE SIGLAS

AJUP	Assessoria Jurídica Popular
CEAD	Centro de educação a Distância, da Universidade de Brasília
CDH	Clínica de Direitos Humanos
CDH/UFOPA	Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CESUPA	Centro Universitário do Pará
CLEPPR	Conselho de Educação Jurídica e Responsabilidade Profissional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Conselho Nacional de Ensino Superior
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAIR	Nova Escola Jurídica Brasileira
NEP	Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos
ONG'S	Organizações Não-Governamentais
PCJ	Programa de Ciências Jurídicas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
RDHES	Rede de Direitos Humanos e Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TPI	Tribunal Penal Internacional
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico dos cursos de direito no Brasil .....</b>	<b>14</b>
2.1.1	Ensino Jurídico no Brasil colônia.....	14
2.1.2	Ensino Jurídico no Brasil império .....	15
2.1.3	Ensino Jurídico no Brasil - Primeira República .....	18
2.1.4	Ensino Jurídico no Brasil- Segunda República e Ditadura.....	19
2.1.5	Ensino Jurídico no Brasil- Nova República- Atualmente.....	20
<b>2.2</b>	<b>Metodologias de ensino adotadas nos cursos jurídicos.....</b>	<b>24</b>
2.2.1	Metodologia participativa .....	27
2.2.1.1	Do direito achado na Rua .....	27
2.2.1.2	Assessoria Jurídica Universitária Popular -AJUP .....	28
2.2.1.3	Do ensino clínico .....	30
<b>3</b>	<b>MÉTODO DE ENSINO CLÍNICO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>As Clínicas Jurídicas e sua incorporação no Brasil.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Método de ensino clínico: um complemento ao ensino tradicional.....</b>	<b>37</b>
3.2.1	Pressupostos do ensino clínico segundo Fernanda Lapa.....	39
<b>4</b>	<b>EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará .....</b>	<b>43</b>
4.1.1	Projeto Nascer em Santarém.....	47
<b>4.2</b>	<b>A Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Apresentação de resultados e discussões.....</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo por base que a formação jurídica é pautada, na maioria das vezes, na metodologia tradicional que tem como base um ensino voltado para a memorização e especialização em assuntos técnicos do direito e que em boa parte das universidades este método é o único que acompanha o acadêmico durante toda a graduação, convém destacar que tal realidade enseja uma discussão sobre a qualidade do ensino que tem sido ofertada aos futuros bacharéis em direito.

Desde sempre os cursos jurídicos possuem uma preocupação em formar profissionais para um ambiente de trabalho em que se exigirá um conhecimento técnico afluído sobre normas e leis específicas. Todavia, importante ressaltar que, atualmente, tal visão está ultrapassada, uma vez que o mercado de trabalho tem cobrado do profissional outras habilidades que vão além do conhecimento legalista.

Nesse sentido, busca-se, cada vez mais, por alternativas que consigam preencher essa lacuna que os cursos jurídicos deixam na formação do acadêmico. Notoriamente, a partir dessa realidade, hoje em dia, percebe-se que muitas universidades do Brasil desejam acompanhar essa evolução que tanto discute, seja através do espelhamento nas novas diretrizes do curso aprovadas em 2018, seja por outras razões.

Diante disso, o presente trabalho propor-se-á a analisar o impacto que a metodologia de ensino clínico tem sobre a tentativa de integrar o ensino, a pesquisa e extensão na formação dos acadêmicos, tendo em vista que o método de ensino tradicional está presente em boa parte das universidades que intentam a mudança na formação jurídica.

Para tanto, seu objeto de estudo será a metodologia de ensino clínico à luz da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA (CDH/UFOPA), uma vez que a presente formanda participa, desde 2017, como voluntária na CDH/UFOPA, sendo assim, corrobora-se a razão pela qual a supracitada Clínica será um espaço propício para desenvolver o estudo da problemática descrita.

Por conseguinte, diante da tentativa de implementar, nos cursos jurídicos, meios para que os discentes tenham contato com outros métodos de ensino além do tradicionalista somente, esta pesquisa terá como objetivos avaliar a contribuição do ensino clínico na formação acadêmica dos estudantes de direito e dos profissionais formados pela UFOPA, bem como analisará, a partir de relatos dos acadêmicos, a importância e contribuição da metodologia de ensino clínico para a sua formação acadêmica.

Semelhantemente, analisará qual o impacto do ensino clínico na atuação dos profissionais que tiveram contato com a CDH/UFOPA, através da pesquisa bibliográfica e

também no uso das entrevistas semiestruturadas com acadêmicos e profissionais que tiveram contato com o método de ensino clínico através da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA. Isso se justifica ante a necessidade de debater sobre a possibilidade de outras metodologias de ensino serem capazes de avançar e quebrar com o estereótipo de um ensino engessado e rígido.

Tais pontos serão abordados tendo por norte as seguintes hipóteses: 1. O ensino clínico possibilita aos acadêmicos do curso de direito da UFOPA uma experiência que integra ensino, pesquisa e extensão? 2. O acadêmico de direito que tem contato com o ensino clínico tem facilidade em desenvolver o pensamento crítico? 3. É possível afirmar que o acadêmico que tem contato com o ensino clínico através da experiência na CDH/UFOPA consegue estabelecer relação com o que é ensinado nas salas de aula e com a realidade social? E por fim, 4. Depois de formado, o profissional que teve contato com método clínico ainda na faculdade consegue aplicar em seu trabalho o que aprendeu através das Clínicas?

O primeiro propósito se relacionará com uma característica essencial que deverá estar presentes nos ensinamentos superiores: integração entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é requisito básico presente na lei de diretrizes e bases. O segundo relaciona-se a necessidade de romper com a ideia de que os acadêmicos estão condicionados a poucos estímulos durante a graduação.

A terceira hipótese servirá para averiguar se o método clínico consegue acompanhar, enriquecer e complementar o ensino de dentro das salas de aula e, por fim, se este método clínico reverbera seus ensinamentos para a vida profissional daqueles que estiverem em contato com ele.

Nesse sentido, fica evidente que o desejo em desenvolver o presente trabalho se baseia no histórico que o ensino jurídico possui nas universidades brasileiras. Desde o seu surgimento, no início do século XIX, os cursos jurídicos possuem uma tendência em formar, *a priori*, somente a elite, pois era essa classe social que cobrava pela instalação de universidades no Brasil e que, na época, podia ter acesso às universidades.

Entretanto, após a instalação dos primeiros cursos jurídicos não havia a preocupação e nem o desejo de se analisar se a formação oferecida estava sendo suficiente para despertar competências e habilidades necessárias para o ingresso no âmbito profissional de forma segura.

Dito isso, cabe explicar que, muitas mudanças no sistema de ensino jurídico só ocorreram, pois instituições independentes, como a Ordem dos Advogados do Brasil, preocupadas com a realidade que vinha se consolidando ano após ano, desenvolveram estudos e

pareceres demonstrando a necessidade de os cursos de direito passarem por modificações substanciais na sua grade curricular, por exemplo.

Em consequência desses fatos, muitas normas foram editadas e publicadas buscando implementar, na formação jurídica, espaços em que os discentes possam ter a possibilidade de aprender sobre direito para além das salas de aula. Tal questão ocorre, pois o oferecimento de um ensino engessado, com leitura de códigos e leis somente, impede o acadêmico de conhecer sua própria potência.

Por isso, estudar o ensino clínico e especificamente a sua aplicação através da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA representará uma forma de explanar a importância do uso de metodologias participativas de ensino aplicados no curso de direito. Sabe-se que seu desenvolvimento dentro das universidades brasileiras foi marcado por um processo de incorporação lento, tanto é verdade que somente nos últimos anos se registra um crescente número de instituições que possuem Clínicas jurídicas, sejam elas específicas de direitos humanos ou de outro ramo.

Neste trabalho também se abordará, de maneira sucinta, outras metodologias participativas, tais como a do Direito Achado na Rua e a Assessoria Jurídica Popular- AJUP, porém, cumpre reforçar que a escolha pelo ensino clínico se baseia numa experiência pessoal. Para além disso, a metodologia clínica se faz importante, pois ela consegue integrar elementos que não poderiam ser visualizados somente dentro das salas de aula, uma vez que o ensino tradicionalista é, majoritariamente, marcado por ensino bancário.

Os pressupostos do método participativo se baseiam, além da necessidade de instigação do senso crítico, também no florescimento da sensibilidade ao analisar as problemáticas sociais. No decorrer da discussão se notará que muitos aspectos caracterizam o ensino clínico, tais como o compromisso com a justiça social, articulação da teoria e prática, integração entre ensino, pesquisa e extensão, por isso, será abordado cada um especificamente, dada a sua importância.

É nesse sentido que se encontrará o trabalho da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, através dos seus projetos de pesquisa e extensão será possível avaliar e descrever quais aspectos do método clínico estão presentes e se os acadêmicos que estiveram em contato com ele conseguirão identificar mudanças positivas no processo de sua graduação.

## **2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL**

#### **2.1.1 Ensino Jurídico no Brasil Colônia**

A trajetória histórica da criação e instalação dos cursos jurídicos no Brasil é marcada por anos de luta daqueles que residiam no Brasil e também de estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra, que ali sofriam discriminação, pois não havia nenhum curso jurídico na colônia de Portugal e muito menos interesse em solidificar um curso jurídico no Brasil, como se verá no decorrer da discussão. A primeira tentativa ocorreu no ano de 1823, quando o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, na assembleia constituinte de 14 de junho, propôs a criação de uma Universidade em São Paulo, todavia sem sucesso, já que tal proposta não se adequava aos desejos de Portugal que detinha o monopólio dos cursos jurídicos. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 4)

Embora os primeiros passos tenham sido infrutíferos, dois meses depois, Martim Francisco Ribeiro de Andrada apresentou um projeto de lei tendo como objeto a instituição de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, com a ideia de imediato estabelecimento de um curso jurídico. Foi somente através desse projeto que houve a discussão da implementação dos cursos nas cidades citadas, momento em que foram tratados detalhes como grade curricular, estatuto e corpo docente, por exemplo. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 4)

A partir deste debate, aprovou-se, em 4 de novembro de 1823, a criação de duas universidades de cursos jurídicos, porém, mesmo confirmado pela assembleia, a iniciativa não foi sancionada por Dom Pedro, que dissolveu a Assembleia sem haver sancionado o projeto, frustrando, mais uma vez, a tentativa de criação dos cursos jurídicos no Brasil. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 5)

Percebe-se que haviam impasses para a aprovação desses cursos no Brasil, fato este que ocasionava diversas problemáticas, levantadas principalmente por acadêmicos do curso de direito da Universidade de Coimbra, uma vez que havia uma dependência explícita destes estudantes com as universidades de Portugal. Neste sentido, cabe pontuar que durante o período em que o Brasil era uma colônia de Portugal, não havia nenhum brasileiro formado em direito pelo País, mas sim todos advindos da metrópole portuguesa. (FORNARI, 2007, p. 22)

Analisa-se que a maior dificuldade para a criação de faculdades de direito estava pautada na realidade social e cultural que o Brasil detinha, uma vez que era colônia e suas diferenças de costume dificultavam no convencimento da metrópole para investir em

qualificação profissional das pessoas que aqui residiam. Por conta disso, somente depois da ruptura com Portugal, a partir da proclamação da Independência ocorrida em 7 de setembro de 1822, é que houve, de fato, possibilidade de criação dos cursos. (BARROS, 2005 p. 3).

Ainda neste sentido, cabe citar Antônio Fornari (2007), que afirma que em muitos lugares houve resistência à independência. A Bahia, por exemplo, foi uma das principais províncias que tinham posição política pró colônia, tão logo, tal resistência significava um empecilho à instalação dos cursos jurídicos, uma vez que não havia um alinhamento de pensamentos na colônia e isso, conseqüentemente, resultava no enfraquecimento da luta pela instalação de cursos jurídicos.

De tal modo, por conta de algumas províncias se recusarem a aceitar a independência, buscou-se a instalação dos cursos em locais que apoiavam esse passo, tais como São Paulo e Olinda- que posteriormente foi transferido para Recife- já que possuíam posicionamento diferente. Ainda segundo Fornari (2007), muitas pessoas estavam ligadas a argumentos regionais, o que dificultou a consagração do curso no Brasil.

### 2.1.2 Ensino Jurídico no Brasil império

Tal realidade só mudou em 11 de agosto de 1827, quando o deputado Lúcio Soares Teixeira de Gouveia incentivou a reabertura dos debates pelo Parlamento Imperial. Renasceram, neste momento, as discussões sobre o estabelecimento do ensino superior em direito no Brasil. Sendo assim, após a independência:

A criação do ensino jurídico no Brasil, pelo Parlamento Imperial, teve finalidade criar uma elite social, intelectual e coesa, formando magistrados e advogados militantes na área jurídica, adequada ao Brasil independente. (CALEGARI, 2020, p. 3).

Esse projeto foi aprovado meses depois, através de Feliciano Fernandes Pinheiro, o então visconde de São Leopoldo e ministro dos Negócios do Império, que referendou a lei de criação de dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outra em Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio. (Lei 11 de Agosto de 1827).

A abertura representou não somente um marco para a cultura, mas principalmente para a própria independência nacional (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p.7), fato que é corroborado nas palavras de Raquel Calegari (2020, p.1)

A criação de cursos jurídicos no Brasil estava intrinsecamente ligada à consolidação do Estado Imperial, refletindo indiretamente nos interesses políticos e econômicos das elites. Ressalta-se que os debates sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil, significavam transformações na consciência cívica brasileira, como nas mudanças dos interesses políticos, econômicos e administrativos das elites.

Então, no dia 1º de março de 1828, o Curso Jurídico de São Paulo, dirigido inicialmente por José Arouche de Toledo Rendon, iniciou-se, local este que se tornaria a partir de 1853, a Faculdade de Direito de São Paulo. Em relação ao curso de Direito em Olinda, ele se instalou em 15 de maio de 1828, porém em 1854, já com a denominação de Faculdade de Direito, foi transferido para a cidade do Recife, com o nome de Centro de Ciências Jurídicas e hoje integra a Universidade Federal de Pernambuco. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p.8-9).

Interessante citar a existência de alguns principais pontos ao analisar a carta-lei de 11 de agosto de 1827: o primeiro deles se relaciona ao fato de que a criação dos cursos jurídicos representava, naquele momento, a composição política das elites imperiais que controlavam o aparelho estatal nos anos de 1824 a 1825, ou seja, aqueles que estavam por trás das primeiras tentativas de criação de cursos jurídicos, mas não conseguiram na época. (FORNARI, 2007, pg. 28).

O segundo ponto, também de acordo com Fornari (2007), encontra-se no estabelecimento das disciplinas que foram ofertadas durante o curso, é possível perceber que a igreja detinha total influência na estrutura social burocrática do Estado, já que havia no currículo disciplinas voltadas para o direito eclesiástico. Para além disso, havia, em verdade, desprezo ao ensino do Direito Processual, pois este estava restrito à de natureza meramente teórica, sendo levado mais como simples técnica de atuação profissional do que pressuposto metodológico de organização do próprio Estado.

Durante anos, o curso de direito passou por diversas reformas, sua evolução contou com vários projetos. A reforma Couto Ferraz, Decreto n° 1.386, de 28 de abril de 1854, por exemplo, de tendência conservadora, consolidou o ensino de novas disciplinas, a saber: Direito Romano e Direito Administrativo, bem como introduziu disciplinas da hermenêutica jurídica, processual civil e criminal e prática forense. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 10)

Outra reforma, ocorrida em 19 de abril de 1879, introduzida por Leôncio de Carvalho através do decreto n° 7.247, “permitia, em termos legais, a fundação e equiparação de instituições educativas, ou seja, previa o conseqüente crescimento da quantidade de cursos primários e secundários no município da corte, assim como de cursos no ensino superior em todo País”. (MELO e MACHADO, 2009, p. 4)

Ficou conhecida como a reforma que instituiu o ensino livre, permitia a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ministrassem as matérias dos programas dos cursos superiores do Império, podendo o governo conceder a essas instituições o título de faculdades livres, com todos os privilégios e garantias das oficiais, inclusive o de conferir graus acadêmicos.

Nesse caminho, pontua-se também a importância para a história dos cursos jurídicos no Brasil o parecer de Rui Barbosa, em 1882, posterior à reforma de Leôncio de Carvalho que instituiu o ensino livre. Este parecer proporcionou a reforma mais inovadora da política nacional e se tornou o mais importante documento da literatura pedagógica brasileira do Império. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p.10)

Nascia, nesse momento, o desejo de substituir a ideologia que ele denominava como “culto da abstração, da frase e da hipótese”, por resultados de investigação experimental do método científico, sendo assim, segundo Rui Barbosa, fazia-se necessária a incorporação da história do direito nacional, que abordaria a evolução das instituições do País, uma vez que, de acordo com ele, tal cadeira estava presente em todas as outras faculdades de direito que eram organizadas, a citar a Universidade de Coimbra. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 11)

Como já afirmado, o estabelecimento estratégico dos primeiros cursos se deu por questões puramente políticas, estavam instaladas em locais que possuíam afinidades com o desejo de transformar o Brasil em um Estado completamente independente de Portugal, porém, é possível notar também grandes diferenças entre ambos os locais. Enquanto Olinda representava um grande centro econômico e social, São Paulo ainda caminhava para se tornar uma cidade grande. Em verdade, afirma Fornari (2007), este último local foi escolhido, pois se

tratava de um local silencioso e propício à reflexão, mas pontua que não era possível que isto ocorra se os professores não eram capacitados para tanto.

### **2.1.3 Ensino Jurídico no Brasil - Primeira República (1889 - 1930)**

O fim do monopólio de São Paulo e Recife ocorreu através do decreto número 1232-h elaborado por Benjamin Constant, que foi aprovado em janeiro de 1891, momento em que foi permitida a criação de faculdades particulares e estaduais. Para além disso, levou a supressão da cadeira de direito eclesiástico, fruto de ordens da República, bem como introduziu novas disciplinas no currículo, tais como filosofia do direito, história do direito nacional, noções de economia política e direito administrativo. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p. 12)

Outra mudança significativa ocorreu em 5 de abril de 1911, através do Decreto nº 8.659, instituída pelo Ministro Rivadávia da Cunha Correia, que além de conferir autonomia didática e administrativa às faculdades oficiais, instituiu o exame de ingresso acadêmico para todos os cursos, inclusive os livres.

A reforma de Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 reorganizou o ensino secundário e o superior na República:

Restabeleceu a seriação do curso jurídico em cinco anos e o retorno da cadeira de Filosofia do Direito, em substituição à de Introdução ao Estudo do Direito. Organizou o ensino do Direito Civil em três séries, compreendendo a parte geral e o Direito da Família, o Direito das Coisas e das Sucessões e o Direito das Obrigações. Mudou o nome da disciplina Direito Criminal para Direito Penal e deu um cunho essencialmente prático à cadeira de Processo Civil. (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, p.13)

Após todas essas alterações, as reformas que ocorreram após 1930 são consideradas as mais impactantes. Pode-se citar a denominada Reforma Francisco Campos que fora considerado o “mais significativo marco da educação nacional, o Estatuto das Universidades Brasileiras promoveu a integração do ensino jurídico na estrutura universitária, adaptando-o às necessidades do Brasil, que se transformava em uma nação industrial e moderna.” (Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2011, pg. 16), assim como a ocorrida através do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Esta, pensada pelo Ministro Francisco Luís da Silva Campos, tratou sobre a reforma do ensino jurídico com a reformulação da grade curricular. Seu objetivo era transformar a Universidade do Rio de Janeiro no modelo das universidades brasileiras por meio do desdobramento do curso de Direito em dois: um de bacharelado e outro de doutorado.

O primeiro foi projetado para durar 5 anos, com o objetivo de formar profissionais do direito, inclusive, houve a supressão do Direito Romano do currículo, bem como a inserção da Economia Política, por exemplo. Enquanto o último seria voltado para a formação de professores para os cursos de direito, com a duração de 2 anos e defesa de tese.

#### **2.1.4 Ensino Jurídico no Brasil- segunda república e ditadura (1930-1985)**

Após 1930, surgiram novas leis, tais como as que implementaram o primeiro código eleitoral brasileiro, criado em 1933, a Constituição de 1934 e, posteriormente, a Constituição de 1937. Pode-se citar como relevantes algumas leis, decretos e portarias que foram aprovadas, da década de 1960, a saber, lei 1.998 de 15 de dezembro 1961, a lei 4.024 de 20 de dezembro 1961, o decreto-lei nº 53 de 18 de novembro 1966, decreto-lei de nº 252 de 28 de fevereiro 1967 e a lei de diretrizes bases nº 5.692 de 11 de agosto 1971, tais leis foram importantes, pois modificaram a estrutura curricular para os cursos de direito, com a ideia de que os cursos jurídicos tivessem o mínimo para a formação dos estudantes. (FORNARI, 2007, p. 37)

No período militar, com início 1964, os cursos jurídicos foram usados como instrumentos de divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime (FORNARI, 2007, p. 37). Ainda segundo este autor, tal postura entre 1970 e 1980, consagrou os cursos de direito como exclusivamente técnicos, ou seja, a formação humanística, política e social foi dispensada em favor de uma formação para o mercado de trabalho. Segundo Venâncio Filho (1982) das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 faculdades em uma década, ou seja, um culto ao tecnicismo.

Nesse sentido, diante da realidade de limitações que os cursos jurídicos sofreram durante o período ditatorial no Brasil, é válido citar a resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, de 25 de fevereiro 1972, que trouxe uma nova definição para a graduação em direito (FORNARI, 2007, p. 39). A partir dessa reforma, aspectos essenciais como a contribuição para a formulação do ensino jurídico com a participação do aluno, foram implementadas, porém, salienta Barreto, (1978-1979, p. 81) que o resultado foi o mesmo da reforma de 1961 e as Faculdades de Direito, “com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais”.

De tal modo, percebe-se uma crise se solidificando nos cursos de Direito, ponto que afeta diretamente a formação dos acadêmicos do curso, como consequência disso, na década de 1980, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pensou em aplicar o Exame da Ordem como uma forma de filtrar que profissionais não qualificados ingressassem no mercado de trabalho e que desta forma o exame não serviria mais somente para supervisionar os estágios profissionais.

### 2.1.5 Ensino Jurídico no Brasil- Nova República (1985- atualmente)

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, transformações em vários setores da sociedade começaram a surgir, as que ocorreram no ensino jurídico abarcam a nova era democrática brasileira, sendo assim, os direitos e garantias trazidos pela CRFB/88 mudaram também o modo como o curso de direito iria ser tratado daquele momento em diante. Calegari afirma:

O curso de Direito se reorienta, voltando para uma educação mais humanista, problematizadora e sustentada em pilares voltados para construção de um novo bacharel em Direito, diante do reconhecimento das deficiências, numa tentativa de privilegiar a coletividade, as exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo. (CALEGARI, 2020, p.5)

Na tentativa de reestruturar o curso de direito, é criada a Portaria 1.866 de 1994 do MEC, para regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de direito no Brasil, ou seja, revogou-se a CFE 03/72. Anota-se os seguintes comentários:

A Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, assinada pelo Ministro da Educação Murilo Hingel, entrou em vigor em 1º de janeiro de 1997 (art. 15) e fixou as diretrizes e o novo conteúdo curricular mínimo dos cursos jurídicos e ainda, que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação. Na parte do estágio, passou a exigir a criação de um "Núcleo de Prática Jurídica" dotado de "instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais". (CALEGARI, 2020, p.5)

Diante de uma realidade tomada por um ensino que priorizava a técnica somente, segundo Fernanda Lapa (2014, p. 48), muitos pareceres começaram a surgir no intuito de demonstrar as dificuldades visualizadas na formação jurídica. Vale mencionar o produzido pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem Dos Advogados do Brasil (CEJ- OAB), denominado de "Ensino jurídico OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas", que provocou debates sobre a qualidade da formação, (CEJ- OAB, 2002), fato este que reverberou na publicação da portaria nº 1.886/1994, responsável pela revisão das diretrizes curriculares.

Desta portaria, alguns tópicos interessam à discussão sobre novos rumos dos cursos de direito. Em seu artigo 3º, é possível visualizar a inserção de atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso jurídico, ou seja, uma maneira de atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito, tal ponto é corroborado através do artigo 4º que explicita a necessidade de incluir a pesquisa e extensão, complementando o ensino, seja através de seminários, congressos ou iniciação científica, por exemplo.

Tal necessidade se corrobora pelo passado frágil que os cursos de direito possuem, como explanado, o culto pelo tecnicismo interrompeu a construção de uma formação completa

que abarcassem possibilidades diversas de aprendizado, como pode ser alcançado através do ensino, pesquisa e extensão.

Pensando em preparar o acadêmico para desenvolver as mais diversas habilidades e competências, como leitura, compreensão e interpretação de leis, pesquisa e utilização do Direito, a correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito, entre outras, a portaria aborda ainda um rol de disciplinas que precisam ser oferecidas, dividindo-as em seu artigo 6º como fundamentais e profissionalizantes, o que sugere uma tentativa de tornar o ensino do direito inter ou transdisciplinar, como afirma Fernanda Lapa (2014). Ainda nesse caminho, o artigo 10º aponta a importância de estágio de prática jurídica, com a implementação dentro das universidades do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e por fim, a inserção da monografia como elemento fundamental à formação (artigo 9º).

Tal portaria foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a qual inovou ao trazer melhorias ao Projeto Pedagógico do Curso<sup>1</sup>, seus principais pontos podem ser visualizados nos seguintes tópicos:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas **inserções institucional, política, geográfica e social**; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - **formas de realização da interdisciplinaridade**; V - **modos de integração entre teoria e prática**; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - **incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica**; IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. (Resolução CNE/CES nº 09, grifo nosso)

Atualmente, as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito são as constantes da Resolução nº 05, publicada em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) que trouxe mudanças significativas para o ensino. No que tange ao tripé ensino, pesquisa e extensão, tal diretriz dispõe sobre a necessidade de as instituições de ensino promoverem meios para que eles sejam indissociáveis. Vale mencionar que no que concerne à extensão, esta resolução fala, pela primeira vez, sobre a presença das Clínicas Jurídicas como espaços capazes de desenvolver esta atividade.

Convém trazer o que afirma Teixeira, Souza e Mesquita (2020, p.119)

---

<sup>1</sup> O PPC, Projeto Pedagógico de Curso, é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: 1. Concepção do Curso. 2. Estrutura do Curso: Currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infraestrutura. 3. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso. 4. Instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado, procedimentos de estágio, TCC, etc.).- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Destacam-se algumas mudanças: de nomenclatura como foi o caso de eixos para perspectivas formativas; observância de Planos de Ensino vinculados ao desenvolvimento do perfil do egresso, podendo prever atividades extraclasse com participação do docente; alteração de nomenclatura, aliada à inclusão de mais competências cognitivas (antes denominadas competências e habilidades); utilização de metodologia jurídica para aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; desenvolvimento perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Outras leis, decretos e portarias são relevantes para a discussão e nasceram com a função de fiscalizar e supervisionar o ensino em direito. O decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que mais tarde foi revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, é um exemplo disso. Ambos tratam sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES<sup>2</sup> que constitui um referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Ou seja, o SINAES representa uma maneira de mensurar em qual nível estavam os cursos de direito e, conseqüentemente, a partir dos resultados, estudar possibilidades de melhoria. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. (MEC, 2021).

Outras funções regulamentadas por esse decreto foram as exercidas pelo Ministério da Educação, que tem funções de credenciamento de instituições, bem regulação da abertura de novos cursos pelas instituições. Em relação ao Conselho Nacional de Educação - CNE, compete o que está descrito no artigo 6º do referido decreto, *in verbis*:

Art. 6º Compete ao CNE:

I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação nos temas afetos à regulação e à supervisão da educação superior, inclusive nos casos omissos e nas dúvidas surgidas na aplicação das disposições deste Decreto;

II - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES e autorização de oferta de cursos vinculadas a credenciamentos;

---

<sup>2</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. – Ministério da Educação.

III - propor diretrizes e deliberar sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento e credenciamento de instituições a serem elaborados pelo Inep;

IV - recomendar, por meio da Câmara de Educação Superior, providências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, quando não satisfeito o padrão de qualidade para credenciamento e credenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;

V - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre a inclusão e a exclusão de denominação de curso do catálogo de cursos superiores de tecnologia, nos termos do art. 101;

VI - julgar, por meio da Câmara de Educação Superior, recursos a ele dirigidos nas hipóteses previstas neste Decreto; e

VII - analisar e propor ao Ministério da Educação questões relativas à aplicação da legislação da educação superior.

Parágrafo único. As decisões da Câmara de Educação Superior de que trata o inciso II do **caput** serão passíveis de recurso ao Conselho Pleno do CNE, na forma do art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e do regimento interno do CNE (Decreto nº 9.235, 2017).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, é responsável por promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (Ministério da Educação).

Válido mencionar também o Conselho Nacional de Ensino Superior (CONAES) que é responsável pela atuação no planejamento, organização e supervisão do SINAES e a avaliação e decisão sobre os instrumentos de avaliação institucional e de cursos, presenciais e a distância (EAD), e do Enade, nos termos do art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004, transcrito a seguir, na íntegra:

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Apesar dos esforços em tornar o curso jurídico melhor, válido dispor o que afirma Fernanda Lapa (2014, p. 47-48), segundo a autora, focados em se dedicar ao estudo de textos legais, não havia a preocupação com a crítica e reflexão, os acadêmicos acabavam se distanciando das realidades da sociedade fora dos muros da universidade, o que ocasionava dificuldades para formar profissionais habilitados a entender as problemáticas sociais que os cercavam.

Neste sentido, percebe-se, desde logo, quão difícil é formar profissionais da área do direito sem que estes não estejam completamente alheios a realidade de fora das salas de aula. Tal situação está pautada também no método de ensino adotado durante a formação, seu impacto pode ser visto e analisado em diversas nuances, essencialmente no que diz respeito a como esses futuros profissionais lidarão com a realidade social marcada por desigualdades e injustiças.

A maneira como o acadêmico se porta no processo de aprendizagem impacta diretamente na sua atuação profissional, muitas vezes ele assume a posição de passividade e não consegue desenvolver, no curso de sua formação, competências e habilidades necessárias para lidar com as mais diversas causas, isto é, quando se depara com algum caso que necessite de um olhar mais sensível, que vai além das normas legais, estes profissionais não conseguem compreender o porquê do direito poder ser também tratado fora da “caixinha da legalidade”.(LAPA, 2014, p. 63 )

Urge, em situações como esta, repensar a maneira pela qual muitos formandos estão sendo preparados para o mercado de trabalho, melhor dizendo, qual a metodologia de ensino aplicada durante a formação superior destes profissionais que irão operar o direito. Em consequência disso, nasce a discussão sobre os métodos de ensino, mais especificamente o tradicional e os alternativos, e quais seus impactos na trajetória de qualificação de um profissional, sendo assim, diante da relevância em se compreender a forma pela qual os acadêmicos são ensinados, será melhor trabalhado no tópico seguinte a influência que a escolha da metodologia tem sobre esse processo.

## **2.2 Metodologias de ensino adotadas nos cursos jurídicos**

Atualmente, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada através da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2021), é a que regula o ensino superior no Brasil. Através dela são delimitados os passos para aprovação de cursos de nível superior no País, ou seja, para uma instituição de ensino ser credenciada, é necessário que ela atenda ao disposto na lei supracitada.

Alguns desses pontos são coordenados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é supervisionado pelo Conselho Nacional de Ensino Superior (CONAES) e implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC) (RONCONI e POFFO, 2013, p.4).

Neste sentido, a avaliação é importante para o estabelecimento de parâmetros sobre a qualidade do ensino, o SINAES desempenha o papel de avaliar não somente os cursos, mas também os estudantes e as instituições, de tal modo, a avaliação que ocorre nestes eixos está focada, principalmente, no ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e nas instalações. (Brasil, 2004).

Para um bom funcionamento dos cursos de graduação superior é necessária uma série de passos que vão desde sua estrutura até a metodologia adotada em sala de aula. Diante disso, importa discutir sobre quão eficiente tem sido a maneira como os assuntos são abordados por professores, bem como de que forma são recepcionados pelos alunos, pois “sendo a faculdade uma instituição responsável pela produção e disseminação do saber, deve-se dela esperar e exigir desempenhos eficientes e um elevado padrão de qualidade nos serviços que presta à sociedade” (RONCONI e POFFO, 2013, p. 6).

Historicamente, o curso de direito adota metodologia de ensino tradicional, que nas palavras de Maria Nicoletti (1992, p. 11):

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia **se baseia mais frequentemente na aula expositiva** e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório.

O professor já traz o **conteúdo pronto, e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo**. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. **A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações**, na maioria das vezes, é considerada um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. **São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino.** (grifo nosso)

Percebe-se, portanto, que o ensino tradicional, na concepção de educação bancária de Paulo Freire (2005, p. 25), funciona como um método em que os professores depositam informações e os alunos agem como “caixas armazenadoras”, sistema este que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades que servirão não somente para a vida acadêmica, mas profissional e pessoal. O autor defende que o educando seja um agente protagonista no processo de aprendizagem, e não somente um mero expectador aguardando uma narrativa.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (FREIRE, 2005, p.65)

As lições deixadas por Paulo Freire se encaixam perfeitamente neste debate, pois a ideia de que o aluno que mais recebe informações é o mais preparado, impera nos sistemas educacionais atualmente, todavia, não é sobre isso que a formação de um bom profissional trata, mas sim sobre a capacidade de compreender a realidade social, econômica e cultural para além dos muros da sala de aula.

De acordo com Leandro Godoy (2015):

A corrente majoritária dos pedagogos entende que a concepção tradicional de ensino aprendizagem é aquela que **exclui a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos a partir de uma visão participativa e ativa, afastando-se a construção de um pensamento criativo e crítico acerca das áreas do direito ministradas durante a graduação do curso de Direito tradicional.** (grifo nosso).

Fernanda Lapa (2014, p. 53) afirma que essa prática de ensinar e reproduzir o direito como uma fórmula pré-disposta leva muitos acadêmicos a não se comprometerem com a realidade social na qual estão inseridos, mas sim de se utilizar do curso somente como uma forma de alcançar sucesso nas provas de concurso, por exemplo.

Essa ideia de ser um bom operador do direito recai muito na questão de logo conseguir passar em um concurso concorrido, favorecendo um caráter “profissionalizante” do curso em detrimento de debater ideias político-sociais, pois muitos acham que isso seria “perder tempo”, quando poderiam estar memorizando artigos atrás de artigos. Isso corrobora o caráter tradicional do curso, fortalecendo a concepção de que quanto mais esquematizado, melhor.

Diante disso, fica evidente que o uso somente do método tradicional limita e diminui a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico, comprometendo a atuação dos futuros profissionais frente às mudanças dinâmicas – característica da vida em sociedade. Em decorrência disso, muitas outras metodologias tem sido implementadas nas aulas e atividades extracurriculares, afim de propiciar aos alunos educação mais completa e eliminar o estereótipo de “o indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie” (NICOLETTI, 1992, p. 17).

Tal fato pode ser visualizado através de diversos exemplos, o uso da metodologia participativa através do método de ensino clínico, usado nas Clínicas Jurídicas, ou da assessoria jurídica universitária popular, dentre tantas outras iniciativas que tem como base a participação

e protagonismo acadêmico, levando em consideração a multidisciplinariedade e inserção do estudante em problemáticas da realidade social, um aprendizado que vai além das salas de aula, tema este que será melhor trabalho neste próximo tópico.

### 2.2.1 Metodologia participativa

A metodologia participativa pode ser entendida, nas palavras de Fernanda Lapa (2014, p. 88) como uma forma de superar a educação bancária, fazendo com que os alunos tenham acesso ao aprendizado que vai além da leitura de códigos, leis e livros. Ela cita como exemplo a resolução de problemas, a partir de situações-problemas, já que com intuito de solucionar a demanda, os alunos podem articular interdisciplinarmente vários assuntos, podendo, além do conteúdo jurídico dogmático, ter acesso à prática, seja em contato com as vítimas de violação de Direitos Humanos, seja analisando os impactos da situação.

Nesse caminho, de acordo com Leandro Godoy (2015):

Os métodos de ensino aprendizagem que possuem como fonte principal o problema, visam atribuir ao aluno uma posição mais importante na produção e apreensão do conhecimento, sustentado a ideia de ser essencial a transição do estereótipo do aluno que pouco lê, pouco escreve e pouco pensa, para um aluno ativo e participativo.

Em decorrência disso, importante introduzir o conceito de alguns projetos e iniciativas que abordam a metodologia participativa e utilizam deste método para complementar o ensino tradicional.

#### 2.2.1.1 Do direito achado na Rua

O projeto “Direito Achado na Rua” é coordenado pelo Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP e pelo CEAD – Centro de educação à Distância, da Universidade de Brasília (SOUSA JUNIOR, 2019), que tem origem baseada na Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR), fundada por Roberto Lyra Filho.

É possível compreender que a nomenclatura surge de um direito nascido “na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos” (LYRA, 1984) e sua temática base trabalhada é a do movimento social e de grupos vulnerabilizados, buscando-se a justiça social. Tal iniciativa surgiu após a morte de Lyra Filho, e é coordenado pelo Professor Doutor José Geraldo Sousa Junior. O programa tem como desejo construir um direito emancipatório.

O Direito Achado na Rua construiu uma fortuna crítica e **enraizou-se no ensino, na pesquisa e na extensão em direito e em direitos humanos**, motivando estudiosos e pesquisadores que o incorporaram, enquanto paradigma, em suas escolhas temáticas e nos objetivos de seus estudos e trabalhos de pesquisa e de divulgação científica. (SOUSA, Junior, 2015, p. 6, grifo nosso).

Isto posto, a metodologia participativa é vista a partir do momento em que o programa consegue integrar o ensino tradicional à extensão popular, fortificando o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), utilizando-se da vivências sociais como um meio de emancipar os futuros juristas de um direito dogmático e estático, “a verdade teórica posta de forma dogmática fere a possibilidade da construção democrática do direito e afasta a manifestação legítima concreta que precisa ter o Direito.” (SOUSA JUNIOR, 2015, p. 107).

Tal projeto tem tamanha magnitude que reverbera seus passos a outros espaços. Embora tenha iniciado na Universidade de Brasília, o Direito Achado na Rua tem influenciado diversos projetos em outras Universidades, representa base para o projeto Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o grupo de extensão e pesquisa Loucura e Cidadania. Consta em novos cursos de formação em Direito como no Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), no grupo de pesquisa O Direito Achado na Rua, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e nos cursos de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFSM, UFPB e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nessa esteira, interessante mencionar que na Universidade Federal do Oeste do Pará foi desenvolvida uma experiência muito parecida com o propósito do Direito Achado na Rua. Denominado ‘Direito Achado na Beira do Rio’ é uma iniciativa que tem como fundamento o desejo de desenvolver dentro da UFOPA um debate sobre direitos da população local e é realizado no âmbito do Festival de Direitos, que desde 2008 reúne profissionais da área jurídica para debater temas relacionados aos direitos humanos, conflitos sociais e meio ambiente, numa perspectiva acadêmica e profissional voltada para a região amazônica.

### **2.2.1.2 Assessoria Jurídica Universitária Popular -AJUP**

Neste contexto, outro exemplo de metodologia participativa dentro dos cursos de direito é a Assessoria Jurídica Universitária Popular -AJUP, uma vez que tem como objetivo fortalecer o contato do acadêmico com a realidade social, visando o protagonismo estudantil através do ensino, pesquisa e extensão.

Assessoria jurídica popular universitária é uma prática jurídica e educativa, desenvolvida por estudantes de direito organizados em grupos de militância política estudantil, na proposição e organização de projetos de extensão com comunidades de todo Brasil, a partir da década de 1990. (RIBAS, 2008, p. 1).

Surgiu na década de 1990, mas tem suas raízes na década de 1950 quando nasce a assessoria estudantil como um meio de lidar com a estagnação da sociedade civil em geral e das instituições na tentativa de promover o acesso à justiça no Brasil. Pode-se citar como

exemplo o Serviço de Assistência Jurídica Gratuita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Saju-RS) que se consolidou como pioneiro. (RIBAS, 2008, p. 2)

Nos anos anteriores à AJUP, muitos outros projetos surgiram como um meio de facilitar o acesso à justiça, neste sentido, a assessoria jurídica encontrou na universidade um solo fértil para desenvolver a “produção de embates ideológicos contra hegemônicos por outra educação jurídica e pela luta por projeto de sociedade que valorizasse a participação popular, os direitos humanos e a democracia”. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Sendo assim, percebe-se que a Assessoria Jurídica Universitária Popular é viabilizada por meio de Núcleos de Prática Jurídica, bem como por escritórios modelos, programas que atualmente são recomendados pelo Ministério da Educação para todos os cursos jurídicos do País.

Por fim, no que diz respeito aos elementos essenciais para configuração de uma AJUP, segundo Assis da Costa Oliveira (2010), são necessários alguns itens-condições, sendo o primeiro deles a importância de entender a AJUP como entidade coletivamente construída, que na visão do autor busca ser uma “crítica às práticas tradicionais dos cursos universitários, voltados, quase sempre, para propostas desvinculadas das problemáticas sociais relevantes, o que coloca o referencial da AJUP como contraproposta ao marasmo acadêmico” (2010, p. 5)

Outro ponto interessante traçado por ele é a questão da existência de um projeto político, uma vez que isto será a matriz identitária e político-organizacional da entidade, necessária também a sua institucionalização dentro das universidades, pois:

Por meio da defesa da valorização da prática ajupiana como modalidade extensionista que necessita de local próprio para operacionalizar as atividades, se possível com a aquisição de sala com materiais de consumo e permanente, e da oferta de carga-horária anual para os discentes que participam diretamente – algo que pode ser incluído na carga-horária obrigatória de atividades complementares ou como disciplina optativa do percurso acadêmico. (OLIVEIRA, 2010, p. 7)

Pode-se citar também como característica fundamental a interdisciplinaridade, uma forma de sair da bolha do direito e alcançar outros ramos necessários para a resolução de uma demanda social. Por derradeiro, o que ele denomina de formação interna se traduz na leitura e discussão de textos, concomitante à problematização de vídeos, poesias, músicas, entre outros recursos didáticos, sobre conteúdos compreendidos como relevantes pelo grupo para o amadurecimento da entidade.

Diante do exposto, é claro e evidente que existem diversas outras formas de se trabalhar o direito além do método tradicional, possibilidade esta que vai além das salas de aula, contrapondo-se a um ensino engessado. Sabe-se que embora importante para a formação

jurídica, tal método não é suficiente para conseguir tornar o acadêmico um profissional que explorou todas as suas habilidades durante a graduação.

### **2.2.1.3 Do ensino clínico**

Neste sentido, como último exemplo de metodologia alternativa de ensino em direito, tem-se as Clínicas Jurídicas e Clínicas de Direitos Humanos, em especial, que surgiram nos Estados Unidos da América e estão presentes em diversas Universidades ao redor do mundo. O método empregado nas Clínicas é o ensino clínico, inspirado no ensino oferecido para os acadêmicos do curso de medicina das universidades dos EUA.

Diante disso, é possível citar que seu principal objetivo é a formação pautada na experiência prática, usa-se do protagonismo do acadêmico e tal método leva em conta não somente a resolução de conflitos, mas também o estudo da norma técnica para, em conjunto, conseguir uma resposta criativa. Por fim, pondera-se sobre a importância de usar não só as capacidades cognitivas do estudante, mas também afetivas e emocionais. (LAPA, 2014, p. 73).

Válido frisar que através das Clínicas Jurídicas é proporcionado uma educação clínica dentro da universidade, corroborando o desejo de amenizar o impacto de um ensino tradicional.

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios litígio etc. é um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras reais na sala. (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p.6, tradução livre. <sup>3</sup>)

Em virtude desses aspectos, o método clínico, em especial, foi escolhido para ser o tema base do presente trabalho, pois, motivado por uma experiência pessoal em ter participado, desde 2017 até o presente momento, da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, percebi que ele transformou positivamente aspectos pessoais, acadêmicos e com expectativa de influenciar também futuramente lado profissional da minha vida. Portanto, não poderia deixar de abordar esta metodologia de ensino que me proporcionou tantas experiências engrandecedoras no decorrer na minha graduação.

De tal modo, corroborando o objeto de estudo do presente trabalho de conclusão de curso, o método clínico, empregado nas Clínicas Jurídicas, merecem total atenção, tão verdade que será abordado mais profundamente sua história, requisitos e objetivos no próximo capítulo.

---

<sup>3</sup> La enseñanza clínica intenta desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas argumentativas y analíticas de entrevista al cliente, asesoría, interrogatorios, estrategias de litigio, etc. Es un modelo transformador de la enseñanza tradicional del derecho que busca crear estudiantes con capacidades analíticas, críticas e innovadoras mediante el uso de casos reales en la clase.

### 3 MÉTODO DE ENSINO CLÍNICO

#### 3.1 As Clínicas jurídicas e sua incorporação no Brasil

A incorporação das Clínicas jurídicas no Brasil é fruto de um sistema mundial de inserção do método clínico em diversas universidades. Nesse sentido, interessante pontuar, primeiramente, o que é uma Clínica jurídica. Segundo Fernanda Lapa (2014, p.60) é o espaço em que ocorre a implementação do método clínico que visa a romper com a hegemonia do método tradicional, de modo a fazer com que este não seja o único meio de ensino aplicado nas graduações de direito.

Embora o termo “Clínica jurídica” tenha sido reconhecido e empregado com mais força nas universidades brasileiras há pouco tempo, seus ideais surgiram nas primeiras décadas do século XX. De maneira a organizar sua evolução, Diego Fortes (2018), aborda que ela ocorreu em três principais fases, a primeira delas sendo visualizada no seu nascimento nos Estados Unidos da América, tendo seu primeiro registro na década de 1920 com Willian Rowel e a Fundação Carnegie, através do “Relatório Reed”.

Rowel defendeu que o estudo de casos era a melhor saída para que bons advogados pudessem ser formados, já o relatório supracitado, tinha como finalidade avaliar a educação superior nos Estados Unidos e concluiu que o método clínico é o mais adequado para a formação de advogados, uma vez que estes estariam em contato com três pontos essenciais: educação geral, conhecimento teórico do direito e ensino de habilidades práticas. (LAPA, Fernanda, 2014, p. 64).

Por conseguinte, corroborando tal ideia, em 1933, Jerome Frank, explanou em sua crítica denominada “*Why Not a Clinical Lawyer-School?*” (Por que não uma escola de advogados clínicos?), sobre o método que era aplicado nos cursos de medicina nos Estados Unidos, afirmando que tamanha era a importância de o estudante estar em contato com casos reais, que se tornava inadmissível que um advogado não pudesse atender seus futuros clientes antes de se formar, tal como fazem os acadêmicos de medicina. (FRANK, 1933, p 907-923)

Para além disso, Frank, assumia que havia extrema necessidade de implementação das Clínicas que figurariam como escritórios de serviços jurídicos gratuitos, supervisionados por advogado com experiência, com objetivo de que se ensinasse aos estudantes como advogar, complementando, portanto, o que era aprendido dentro das salas de aula.

A segunda onda ocorreu entre 1960 e 1990, momento em que as Clínicas de direito começaram a se solidificar e expandir seu método pelos Estados Unidos. Após esse primeiro impulso para o avanço do método clínico e com a mudança cultural da sociedade estadunidense,

tempo em que as pautas como pobreza, movimento de mulheres, direitos civis, entre outros ganharam importância, percebe-se que nas universidades de direito, alunos e professores tiveram mais espaço para que pudessem trabalhar em favor da justiça social. (LAPA, 2014, p.65),

Na década de 1990, as Clínicas jurídicas já estavam consolidadas nos Estados Unidos, uma vez que, no decorrer de todos esses anos, diversos foram os investimentos aplicados em tal método. Por exemplo, a fundação Ford financiou a criação de um Conselho de Educação Jurídica e Responsabilidade Profissional (CLEPPR), que apoiou a criação e o fortalecimento de diversas Clínicas nas universidades dos Estados Unidos, tanto é verdade que, segundo Diego Fortes (2018), nos primeiros anos financiados pelo projeto, o número de escolas interessadas no método clínico cresceu de 25 para 80.

Ponto este que favoreceu com que o método do ensino clínico fosse reverberado para outros países, no Canadá, por exemplo, houve um crescimento significativo das Clínicas jurídicas influenciadas e inspiradas nos modelos estadunidenses. (LAPA, 2014, p 66).

A sua terceira etapa surgiu no início do século XXI, um ponto interessante se destacar desta fase é que os programas para Clínicas de direito passaram a integrar matérias principais em direito, tais como direito administrativo, ambiental, concorrencial e tributário, por conta disso, as universidades passaram a encarar as Clínicas jurídicas com uma postura mais acomodada, onde era exercido o controle e supervisão adequado ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, é possível pontuar que sua evolução no decorrer dos anos passa de um total desconhecido para uma progressiva adoção pelas faculdades de direito dos Estados Unidos. (FORTES, 2018, p.45).

Fernanda Lapa (2014, p. 66), afirma que o desafio enfrentado neste período não é mais sobre justificar a importância da educação clínica, mas sim fazer com que ela estivesse presente nos currículos de direito, pois ainda era um desafio à época fazer com que a educação clínica saia da “periferia” dos currículos, pontua ainda que:

Ainda que estejam presentes nos cursos jurídicos, não são incluídas como disciplinas fundamentais do currículo do Direito e, por isso, os professores de Clínicas muitas vezes não são têm o mesmo *status* dos professores pesquisadores.

Diante disso, percebe-se que os ideais do método clínico começaram a se alastrar e solidificar nas universidades da América Latina. A sua vinda se denominou *Movimento de Direito e Desenvolvimento*, todavia, imperioso destacar que a sua implementação não ocorreu de maneira fluida e fácil. Sua primeira tentativa foi na década de 1960, mas foi barrada, pois os

países latino-americanos entendiam que isso se tratava de mais uma forma de dominação advinda dos EUA. (LAPA, 2014, p. 67).

Este complexo caminho para que fossem aceitas e implementadas as Clínicas jurídicas nos países da América Latina somente ocorreu quando elas começaram a trabalhar com organizações não-governamentais (ONG's) e com o apoio prestado pela Fundação Ford.

As Clínicas surgem quando a agência Internacional de desenvolvimento dos Estados Unidos, a fundação Ford, e um grupo de universidades norte-americanas (Yale, Harvard, The University of Wisconsin, e Stanford) decidem investir financeiramente para criar as primeiras Clínicas jurídicas latino-americanas. Foi por meio do patrocínio destas entidades que as primeiras Clínicas vieram dos EUA para o Brasil, Chile e Colômbia. (The Global Clinical Movement, 2011, p.69, tradução livre).<sup>4</sup>

Entre 1980 e 1990, ocorreu a inserção das Clínicas, através de projetos que trabalham com problemáticas sociais, estes programas clínicos estavam pautados na justiça social e nos direitos humanos. Embora fossem evidentemente importantes, as Clínicas jurídicas não tiveram um grande impacto social à época. Felipe González (2004, p.13) alerta sobre três pontos que demonstram a justificativa disso:

A) não fora considerada a escassez de recursos das escolas na América Latina, o que ocasionou num baixo nível de acompanhamento de maneira efetiva por parte dos professores; b) Não tiveram a relevância que mereceriam dentro das Universidades de Direito, o que favoreceu àqueles que eram contra desde o início, pois as Clínicas não conseguiam demonstrar de maneira eficaz o seu papel, e por fim c) Os casos escolhidos para trabalhar não haviam tido tanto impacto social.

Neste período surgiu uma nova onda do *Movimento de Direito e Desenvolvimento*, momento em que houve, de fato, a inserção das Clínicas de maneira bem sucedida:

A maioria dos países latino-americanos passou por governos autoritários e por um período de transição caracterizado por uma forte esperança de reconstrução e uma revisão crítica do passado. Até então, a cultura legal formalista dominante era particularmente suscetível a críticas e com uma Geração Jovem de professores de direito educados na tradição liberal de esquerda e uma crescente influência de advogados e intelectuais de direitos humanos dedicado às questões do direito e da Justiça tanto formalismo legal americano quanto o liberalismo econômico se tornaram alvos importantes da agenda crítica de direito e da mudança social o formalismo legal nos Estados Unidos era visto como incapaz de fornecer uma resposta significativa e precisa os desafios estruturais Da desigualdade, exclusão social e corrupção política na América Latina. ao mesmo tempo, o liberalismo econômico mostrou-se insuficiente para corrigir os níveis intensos e crescentes de desigualdade na distribuição de riqueza e um progressivo corte social da decomposição da coesão social na região. (The Global Clinical Movement, 2011, p.70, tradução livre).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> “A first wave of found came from the United States, primarily to Brazil, Chile and Colombia. Lead by the US Agency for International Development (USAID), the Ford Foundation, and a group of American universities, including Yale, Harvard, the University of Wisconsin, and Stanford, these and other funding organizations sponsored specific universities – notably at the Universities of Los Andes in Colombia, where the casa-method remains in widespread use”.

<sup>5</sup> “By the 1980s and early 1990s, most Latin American countries had gone through authoritarian governments and moved to a transitional period characterized by a strong hope of reconstruction and a critical review of the past. The so-far dominant formalist legal culture was particularly susceptible to criticism and with a young generation of law teachers educated in the left-wing liberal tradition and a growing influence of human

Ou seja, a realidade política e social dos países da América Latina estava diferente daquela que fora encontrada na primeira tentativa de estabelecimento deste método, de tal forma, havia menos resistência à entrada de novas perspectivas para o ensino jurídico. Nesse sentido, faculdades de direito em países como Argentina, Chile, Colômbia e Peru foram as primeiras Universidades em que debates como liberdade de expressão, direito de minorias e Direitos Humanos ganharam expressão.

Fernanda Lapa (2014, p. 69) afirma que surgiram, neste momento, Clínicas de Interesse Público que trabalhavam com questões sociais e que diversas foram as Universidades que começaram projetos de pesquisa sobre problemáticas sociais de interesse público. Imperioso destacar que as Escolas que se comprometeram a apoiar as Clínicas de Interesses Públicos que estavam presentes em suas Universidades de Direito tinham como alguns pressupostos a intenção de que o interesse público permanecesse com nitidez, para que estes casos pudessem servir de modelo para o desenvolvimento de outros estudos.

Há um aspecto interessante a se pontuar, tanto na realidade de surgimento das Clínicas jurídicas nos Estados Unidos, quanto no que foi presenciado nos países da América Latina, o contexto sócio-histórico sempre esteve presente na criação desses espaços, a fim de que eles servissem como o local em que houvesse transformação social e que pudesse ampliar o acesso à justiça.

A criação das Clínicas Jurídicas favoreceu com que Clínicas de direitos humanos surgissem, ou seja, espaços onde o enfoque principal é a abordagem de temáticas relacionadas aos direitos humanos. Estas têm como tema central, na maioria das vezes, o direito internacional, mas mantém o mesmo fim a que se propõe uma Clínica jurídica, qual seja, propiciar aos estudantes técnicas de ensino para além das aplicadas no método tradicional, só que mais especificamente em Direitos Humanos, por exemplo. (LAPA, 2014, p.70)

Embora o meio de ensino possa não ser da mesma maneira que outras Clínicas jurídicas, o seu espaço é utilizado com o objetivo de introduzir variedade de práticas aos estudantes de direito, e assim, influenciá-los criticamente no desenvolvimento de habilidades.

Outra característica marcante das Clínicas de direitos humanos é o trabalho com atividade de extensão, ou seja, os estudantes nas suas experiências, precisam executar

---

rights lawyers and intellectuals devoted to the questions of law and justice, both American legal formalism and economic liberalism became major targets of the critical agenda of law and social change. American legal formalism was seen as incapable of providing a meaningful and accurate answer to the structural challenges of inequality, social exclusion, and political corruption in Latin America. At the same time, economic liberalism proved insufficient for redressing the intense and increased levels of inequality in the distribution of wealth and a progressive socialfelling of decomposition of social cohesion in the region.”

atividades que estão focadas na prática extensionista, podendo ser executado através de parcerias com entidades para desenvolver seus projetos, dentre outras competências que podem ser adquiridas pelos universitários que fazem parte da Clínica de Direitos Humanos.

Diante do exposto, percebe-se que o método clínico foi ganhando força no mundo através de uma construção lenta e sólida, por conta disso, cumpre destacar como aconteceu o surgimento das Clínicas jurídicas no Brasil. É possível afirmar que no Brasil as Clínicas jurídicas surgiram a partir do século XXI, embora existissem outros espaços que trabalhassem com as atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão anterior a este período, como é o caso dos escritórios modelos, núcleos de prática jurídica-NPJ, os locais denominados Clínicas jurídicas somente aparecem após os anos 2000.

Interessante citar que as características mais marcantes das Clínicas presentes no País são aquelas que trabalham com os direitos humanos e que foram iniciadas por instituições isoladas, geralmente influenciadas pela experiência que o professor obteve ao estudar outras Clínicas de outros países, cabe ainda destacar que na maioria das Clínicas os estudos eram sobre sistemas internacionais de direitos humanos, em especial o sistema interamericano de Direito Humanos (LAPA, 2014, p. 79)

Nesse caminho, diversas Clínicas começaram a surgir devido o aprofundamento do conhecimento sobre o método de ensino clínico, algumas delas merecem destaque, na região norte e centro-oeste, pode-se citar como uma das pioneiras, A Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, criada em 2011, é um acordo de cooperação entre as Clínicas jurídicas e análogas da UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Sul e do Oeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), UnB e Univille para a promoção e cooperação em educação clínica no Direito. As atividades de cada Clínica variam, desde participação em arbitragens simuladas nacionais e internacionais, publicações, atuação no judiciário, defesa de direitos humanos, estudos de caso, *amicus curiae*, entre outros. (LAPA, 2019, p. 219).

Mas todas estas Clínicas tem o objetivo de modificar a estrutura pedagógica do ensino de direito e a concepção social dos futuros profissionais de direito, e conseqüentemente influenciar os acadêmicos para que identifiquem a sua função social e contribuam para a transformação da realidade à sua volta. (LAPA, 2014, p. 79).

Ainda na região Norte, existe a Clínicas Jurídica de Direitos Humanos do Centro Universitário do Pará- CESUPA, que tem como finalidade além do estudo dos Direitos Humanos, a participação em simulados nacionais e internacionais, entre outras atividades. Seguindo, na região sudeste também existem várias Clínicas Jurídicas que merecem

reconhecimento, a saber, Clínica de Direitos Humanos e Empresas da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo, e a Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama do curso de direito da Universidade do Estado de São Paulo. (LAPA, 2014, p. 79).

A Fundação Getúlio Vargas possui outras Clínicas além da supracitada, um ponto interessante é que a metodologia de ensino clínico está presente na grade curricular, perfazendo 120 h/a. Em relação à região sul do País, pode-se citar a Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), em Joinville/SC, e a Clínica de Direitos Humanos da UNIRITTER, em Porto Alegre/RS. Na região Nordeste, Clínica Jurídica de Direitos Humanos da Faculdade de Gama, em Recife/PE Clínica Interdisciplinar de Direitos Humanos da UNICAP em Recife, PE, desempenha o papel de *amicus curiae* perante o sistema judiciário do Brasil, entre outras atividades. (LAPA, 2014, p. 79).

A lista supracitada corresponde às primeiras Clínicas que surgiram e que, atualmente, são referência na prática do método clínico, porém, convém mencionar que hoje muitas universidades possuem mais de uma Clínica que trabalham em diversos segmentos, seja de direitos humanos ou não.

Adicionalmente, trazendo para a discussão para um lado mais legalista da incorporação das Clínicas jurídicas nas universidades brasileiras, é possível citar as novas diretrizes curriculares nacionais que impulsionam este fenômeno. A resolução nº 5 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CES/CNE/MEC), publicada em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), dispõe, pela primeira vez, o termo *Clínicas*.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como Clínicas e projetos. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

De tal modo, percebe-se uma preocupação a respeito da inserção de novas metodologias nos cursos de direito, a fim de que possa cumprir com o que dispõe o artigo 4º da citada resolução, qual seja, estimular competências cognitivas, instrumentais e interpessoais e conseqüentemente possibilitar o desenvolvimento dessas quatorze competências trazidas no supracitado artigo:

- I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (resolução nº 5 CES/CNE/MEC).

Por derradeiro, diante da evolução que o método clínico obteve no decorrer dos anos, a sua implementação em diversos cursos de direito ao redor do mundo, bem como sua crescente expressividade dentro das universidades brasileiras, como já abordado anteriormente, importante explicar como tal metodologia de ensino tem mudado o ensino dentro dos cursos de Direito.

### **3.2 Método de ensino clínico: um complemento ao ensino tradicional**

Toda a construção do curso jurídico durante os anos sempre foi pautada em um ensino formalista, onde os acadêmicos estariam aptos a receber uma informação dada pelo professor sem que ao menos fosse questionado se tal método de ensino era realmente eficaz e se conseguia despertar as habilidades dos acadêmicos, não somente para a leitura de leis e estudo de códigos, mas também para desenvolvimento do senso crítico e capacidade de resolução de problemas.

Essa questão é corroborada pelo próprio histórico de ensino que as universidades brasileiras desempenharam por muitos anos. Como já citado, não era praxe implementar outras metodologias de ensino que não a tradicional, por conta disso, com o despertar da necessidade de novas exigências do próprio mercado de trabalho, foi possível notar o amadurecimento deste ponto. Tanto é verdade que com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Direito versam sobre nuances que levam a reformulação do ensino jurídico para além de um estudo engessado/tradicional.

É possível perceber diante do exposto até o momento que a resposta para esta dúvida vem sendo dada com base nos diversos métodos alternativos de ensino; o ensino clínico

é uma dessas saídas. Cumpre destacar ainda que tais sistemas de ensino não nasceram com a ambição de excluir o método tradicional, mas tão somente complementa-lo, como afirma Huerta.

O ensino clínico não se destina a substituir totalmente o método de ensino tradicional. Em vez disso, procura ser o elo entre teoria e prática para desenvolver certas habilidades nos alunos e oferecer-lhes treinamento socialmente responsável. O ensino clínico tenta repensar a forma como pensar e ensinar o direito e fazer do aluno não apenas um receptor, mas um interlocutor na sala de aula. (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p.6, tradução livre)<sup>6</sup>

Corroborando a mesma linha de pensamento Diego Monteiro (2018, p. 57):

A Clínica jurídica é um lugar que traz a possibilidade de se implementar grande variedade de mecanismos e de ferramentas práticas, **sem desmerecer o conhecimento teórico**, além de despertar nos estudantes o compromisso de enfrentar com eficiência necessidades sociais. (grifo nosso)

Seguindo, no que tange a inserção das Clínicas jurídicas (espaço em que é executado o método clínico), nas universidades brasileiras, é visível que que ganha força principalmente após diversos outros países vizinhos experimentarem e com isso obterem resultados positivos. Como já citado, o Brasil demorou para encaixar tal método nas suas Escolas, isso se deve a histórica dificuldade de relacionar a teoria com a prática, uma vez que os cursos de direito nasceram com o objetivo simplório de formar as pessoas pertencentes a elite, sem que ao menos a preocupação em resolver fenômenos sociais fosse instigada.

Ademais, é possível afirmar que a sociedade contemporânea exige um profissional capacitado para atender problemáticas de maneira interdisciplinar, ou seja, resolução de conflitos que atingem não somente o bem jurídico (ponto que é ensinado nas salas de aula), mas também toda uma estrutura que, por muitas vezes, exige sensibilidade por parte daquele que está analisando a situação. (FORTES, 2018, p.90).

Para reafirmar tal pensamento, o autor Christian Courtis (2007, p. 12-13), dispõe também de elementos centrais da proposta pedagógica de uma Clínica:

O primeiro é o desenvolvimento de competências pela formulação estudante de uma teoria de caso, o que requer articulação de aspectos teóricos e práticos [...] O segundo é o desenvolvimento de aspectos práticos relacionados ao trato com o cliente: a gestão entrevista e informações pessoais, aspectos da ética profissional [...] O terceiro é o desenvolvimento por estudantes de habilidades práticas ligada à gestão de casos [...].” (tradução livre).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> “La enseñanza clínica no pretende sustituir del todo al método tradicional de enseñanza. Más bien busca ser el eslabón entre la teoría y la práctica para desarrollar ciertas habilidades en los alumnos y ofrecerles una formación socialmente responsable. La enseñanza clínica intenta replantear la forma de pensar y enseñar el derecho y de hacer del alumno no sólo un receptor, sino un interlocutor en el salón de clase”.

<sup>7</sup> “El primero es el desarrollo de la habilidad de formulación por parte del alumno de una teoría del caso, que requiere articular aspectos teóricos y prácticos [...] El segundo es el desarrollo de aspectos prácticos relacionados con el trato con el cliente: la entrevista y el manejo de información personal, aspectos de ética profesional [...] El tercero es el desarrollo por parte del alumno de destrezas prácticas vinculadas con el manejo del caso [...].”

Desse modo, demonstra-se a necessidade de implementação de meios pelos quais os alunos possam estar em contato com situações que irão enriquecer sua formação acadêmica. Uma das possíveis saídas é a educação clínica, através das Clínicas jurídicas ou as Clínicas de direitos humanos.

Segundo Fernanda Lapa (2014, p. 82), embora nem todas as Clínicas jurídicas sejam iguais e desempenhem o mesmo papel, há consenso sobre alguns pontos vitais a serem respeitados, tais como: habilidades para o exercício da advocacia, metodologia participativa, através da experiência e do aprender-fazendo, e o comprometimento com a justiça social.

Ante a toda importância, convém detalhar os ensinamentos dessa autora sobre os principais pressupostos que permeiam a educação clínica, uma vez que ela é referência no tema e merece destaque nesta discussão.

### **3.2.1 Pressupostos do ensino clínico segundo Fernanda Lapa**

É possível destacar que a autora faz alguns recortes sobre pontos essenciais da educação Clínica para a formação de acadêmicos capazes de compreender as problemáticas sociais, bem como formar defensores de direitos humanos. Isso deve acontecer através da metodologia participativa, que tem como centro a aprendizagem dos acadêmicos; o fortalecimento da autoestima dos participantes por meio da explicação e aplicação do direito de maneira mais criativa. (LAPA, 2014, p. 82)

Outra característica que a autora realça é o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e emocionais dos estudantes, há também a aprendizagem de habilidades para intervenções jurídicas, mas também não jurídicas. Mais um ponto extremamente importante para se implementar numa Clínica jurídica é a parceria com organizações da sociedade civil; o enfoque interdisciplinar e, por fim, a consideração das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que os estudantes podem construir para além dos espaços universitários.

Diante disso, entende-se que a Clínica jurídica, em especial a Clínica de Direitos Humanos, visa a formação de um profissional completo, ou seja, com bagagem teórica suficiente para, quando aliado com a percepção sensível adquirida através da metodologia de ensino clínico, consiga encontrar soluções para problemas que lhe são apresentados no âmbito da sua vida profissional.

Por conseguinte, cabe dispor ainda que a Clínica de Direitos Humanos e o método clínico necessitam do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que estes três pontos, quando aliados, conseguem proporcionar ao acadêmico uma visão mais completa dos temas estudados.

Sendo assim, como o presente trabalho se propõe a analisar quão importante é o método clínico para a formação de excelência do acadêmico, com fundamento, em especial, na Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, é premente discutir os pressupostos apresentados por Fernanda Lapa (2014, p. 86) sobre pontos que caracterizam uma Clínica de Direitos Humanos e tão logo a aplicação do método de ensino clínico.

- a) Compromisso com a justiça social: com relação a este ponto, a autora afirma que o acadêmico que está inserido no método de ensino clínico deve receber estímulos que o impulsionem a fazer recortes de raça, classe e gênero, no momento em que está sendo estudado uma temática ou um caso real, de modo a que seja preservada a identidade e respeitado os direitos daqueles que estão envolvidos. Nesse sentido, percebe-se que a justiça social se encaixa na metodologia clínica na medida em que está alicerçada no compromisso ético e social com as pessoas que estão diretamente ligadas à problemática estudada.
- b) Metodologia participativa: Tal pressuposto se caracteriza principalmente pela contraposição ao ensino tradicional aplicado nas salas de aula, como já introduzido, muitos alunos assumem uma posição de passividade no processo de aprendizagem, todavia, a partir da metodologia participativa, é possível que os acadêmicos estejam mais incluídos e que detenham maior protagonismo. A metodologia participativa, pode ser definida em três pontos, quais sejam: b.1) abordagem em espiral; b.2) técnica de solução de problemas e b.3) uso de casos emblemáticos.
  - b.1) A abordagem em espiral se caracteriza pelo protagonismo do estudante em ser colocado no centro da aprendizagem, ou seja, levar em conta as experiências do acadêmico para, junto com os professores, delimitar os assuntos que serão abordados na Clínica, por exemplo.
  - b.2) A técnica de solução de problemas é importante dentro do método clínico, pois a partir dela os estudantes poderão externar suas opiniões e demonstrar seu potencial em ousar e criar solução jurídicas ou não para a situação estudada.
  - b.3) Sobre o uso de casos emblemáticos, a autora aponta que estudar casos que têm relevância social ajuda a compreender um problema maior, ou seja, mesmo que o caso seja direcionado a uma pessoa em específico,

ele pode ser servir como exemplo para estudar um problema social que seja “maior do que o caso em si”.

- c) Articulação da teoria com a prática de direitos humanos: Integrar o direito da teoria e com a prática é uma saída pensada há muito tempo, em relação a sua presença do método clínico, isto se torna mais interessante, pois, diferente de outros métodos, este consegue aliar temas de Direitos Humanos que sensibilizam os acadêmicos, por exemplo.
- d) Integração das atividades e ensino, pesquisa e extensão: Uma das bases de toda Universidade pública brasileira é a indissociabilidade entre esses três pilares, tão logo, a sua incidência dentro da Clínica de Direitos Humanos pode ajudar o acadêmico a vivenciar a experiência por completo. A autora aponta que o ensino pode ser desenvolvido através de encontros regulares, semanais ou quinzenais, com um grupo reduzido de alunos, nos quais serão discutidos temas atinentes aos direitos humanos, este mesmo grupo fica responsável por tarefas administrativas da Clínica, tais como organização de eventos, atas e etc. Com relação as atividades de extensão, elas podem ser desenvolvidas tanto a partir de casos escolhidos pelos estudantes e professores ou por demandas externas, fato este que aproxima a universidades da sociedade e a pesquisa, por sua vez, nasce da necessidade de entender a realidade de determinado assunto, momento em que será feito uma busca de possíveis soluções para a demanda.
- e) Enfoque interdisciplinar: pelo próprio conteúdo dos direitos humanos ser um tema interdisciplinar, é especialmente importante que as Clínicas assumam este compromisso de conseguir interligar análises sociais, políticas, culturais e históricas, através de relação com outras áreas, mas não as analisando separadamente, mas sim em conjunto, isto é, uma partilha que visa a construção coletiva do conhecimento.
- f) institucionalização formal e reconhecimento na universidade: Pressuposto extremamente importante, uma vez que é através da institucionalização que a Clínica cria autonomia dentro das universidades de modo que as Clínicas ganhem estabilidade e segurança para desenvolverem seus projetos com eficácia e eficiência. A autora defende que elas estejam dentro da grade curricular do curso de Direito, pois isso permitirá que tanto alunos quanto professores tenham direito a carga horária para seus específicos fins.

- g) público alvo universitário: Partindo do fato que as Clínicas funcionam dentro das universidades, é possível identificar que seu público alvo são os professores e alunos. Ela afirma, ainda, que diferentemente dos professores do Núcleo de Prática Jurídica que precisam ser advogados para desenvolver o método de ensino clínico, não é necessária essa imposição, seno apenas necessária a capacitação em temas de direitos humanos, experiência com ensino, pesquisa e extensão, já que as Clínicas, historicamente, não são aptas a judicializar uma demanda, diferente do que acontece no NPJ. Em relação aos estudantes, Fernanda Lapa defende que devem ser formados por alunos da graduação e da pós-graduação.

Desta forma, fica evidente que a presença destes sete pressupostos é o que diferencia as Clínicas de outros espaços como NPJ e AJUP, por exemplo, ponto que se corrobora até pela própria finalidade que é diversa do que é proposto pelo método de ensino clínico.

Porquanto, diante destes pressupostos dispostos, ressalta-se agora as competências que podem ser desenvolvidas pelas Clínicas jurídicas. Segundo Fernanda Lapa (2019, p. 220), através de um relatório elaborado por ela, em conjunto com as professoras Cristina Terezo (UPFA), Gabriela Moraes (UnB), Loussia Felix (UnB) e Silvia Loureiro (UEA), baseado nas conclusões do I Fórum de Clínicas Jurídicas, é possível apontar como principais capacidades desenvolvidas pelos estudantes: relacionar a teoria com a prática; trabalhar em equipe de modo multidisciplinar; construir soluções extrajudiciais para casos complexos e estratégicos. Para as universidades, é uma maneira de: empoderar as/os discentes; fomentar a pesquisa empírica; formar de maneira diferenciada suas alunas/os.

Entende-se, diante do exposto, que o método clínico apresenta diversas nuances que transformam o ensino do direito em uma caminhada mais completa, sempre aliado ao ensino tradicional, mas agindo como uma saída para um aprendizado estagnado somente em leituras de códigos e memorização de leis. Nesse caminho, como a proposta do presente trabalho é apresentar uma visão da formação dos acadêmicos da Universidade Federal do Oeste do Pará baseado em suas experiências na Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, abordar-se-á mais especificamente, no próximo capítulo, a trajetória de criação da CDH-UFOPA e também os relatos de dez pessoas que passaram pelo método clínico.

## **4 EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS**

### **4.1 Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste do Pará**

A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Oeste Pará foi criada através do protagonismo de seus discentes e docentes, sendo institucionalizada no Projeto Pedagógico do Curso no ano de 2016. Pode-se afirmar, prontamente, que o estudo clínico desenvolvido pela CDH da UFOPA assume, dentro do ambiente universitário, o papel de oferecer aos discentes a possibilidade de estar em contato com realidades diversas das suas e aprender através do estudo de situações à luz dos Direitos Humanos, tanto em projetos de pesquisa, quanto de extensão.

Para melhor compreensão, interessante abordar a trajetória de criação e consolidação do estudo clínico e da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA. Os primeiros passos para a concretização do estudo de direitos humanos na instituição surgiram com a Professora Cristina Terezo (à época era coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Pará – UFPA), em 2013, quando em conjunto com o Professor Nirson Medeiros da Silva Neto, iniciaram o projeto denominado “Educação Clínica em Direitos Humanos: Construindo Atitudes, competências e habilidades em Práticas Jurídicas Diferenciadas” que tinha como objetivo iniciar na universidade um estudo clínico baseado nos direitos humanos, conectando o ensino, a pesquisa e a extensão. (MEDEIROS, 2019, p. 60).

É possível compreender que os esforços estavam voltados para o desejo de fazer com que a educação Clínica pudesse proporcionar aos discentes a capacidade de atuar tanto na esfera nacional, quanto internacional na resolução de casos que envolvessem violações de direitos humanos. Diante disso, houve a proposta de implementação de uma Clínica que conversasse com o setor privado e público para que a atuação na sociedade fosse amplamente proveitosa.

Percebe-se a importância que o método clínico detém quando analisado os resultados bastantes proveitosos que foram vivenciados logo no início de sua implementação, tais como a possibilidade de duas acadêmicas da universidade participarem de eventos internacionais em Washington D.C, figurando como o primeiro resultado positivo dessa primeira fase de implementação do método clínico na UFOPA. (MEDEIROS, 2019, p. 60).

Outro passo importante na caminhada a ser citado é o grupo de pesquisa Jus Cosmopolita que representou, dentro deste processo de construção da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, uma fase muito importante, pois ele foi uma linha de pesquisa que se dedicava ao ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos, com ênfase na preparação e

participação de seus membros em competições simuladas de tribunais internacionais que atuam na temática dos direitos humanos. (UFOPA, 2016).

Em sua proposta de trabalho constavam aspectos que integravam diversos assuntos, Bianca Medeiros (2019, p. 61) explica:

A dinâmica do grupo, funcionava em torno da proposta de estudar a temática dos direitos humanos na contemporaneidade, seguindo uma abordagem teórica e empírica, através da análise da atuação dos organismos internacionais de proteção e a eficiência de sua vinculação no âmbito interno dos Estados.

De tal modo, o projeto de Clínica anteriormente citado, aliou-se a esse grupo para o fortalecimento do estudo de temáticas com fundamentos na educação Clínica e exploravam diversos assuntos como o Direito Internacional dos Direitos Humanos; o Direito Internacional Penal; o Direito Humanitário. Fato este corroborado pela seguinte passagem:

Os objetivos do projeto, a este momento, se delineavam em fomentar a pesquisa e o estudo no âmbito acadêmico das questões sobre a efetividade dos direitos humanos no contexto contemporâneo [...] Aguçar o senso crítico dos discentes de graduação e mestrados envolvidos para a temática dos Direitos Humanos para oferecer suporte teórico às atividades realizadas típicas da Clínica de Direitos Humanos; Apurar, durante o decorrer da pesquisa e discussões, possíveis temas ou ações a serem desenvolvidas no âmbito da Clínica de Direitos Humanos, participando ativamente de fóruns e discussões junto à sociedade civil referente à questões de interesses difusos e coletivos correlacionadas à temática do projeto. (MEDEIROS, 2019, p. 62).

Outro grupo de pesquisa merece destaque nesta trajetória. Coordenado pela Professora Marlene Escher, o grupo “Cooperação Jurídica Brasileira à Corte Penal Internacional” (TPI) estava focado na persecução penal de delitos contra os direitos humanos e contra a humanidade, enfatizando a análise de aspectos da integração internacional voltados para as questões humanitárias, examinando a institucionalização jurídica dos instrumentos e dos órgãos comunitários (DAMASCENO, 2021).

Estudos esses que, novamente, trouxeram resultados positivos para os acadêmicos e professores envolvidos, uma vez que levou alguns discentes a participarem da Etapa das Américas e Caribe do ICC Moot Court Competition, realizada em Nova Iorque, em março de 2015, evento de simulação internacional promovido pelo TPI. (MEDEIROS, 2019, p. 63).

Cumprido destacar, no momento, o aspecto formal de sua criação e institucionalização. Após uma visita realizada pela Comissão avaliadora do INEP/ME, verificou-se que a UFOPA obteve nota 3 (conceito suficiente) em relação à sua estrutura curricular e aos conteúdos curriculares do Curso de Bacharelado em Direito da UFOPA.

De tal maneira, a universidade se preocupou em melhorar os indicadores, por isso, o Programa de Ciências Jurídicas -PCJ se comprometeu a, no âmbito de seu Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a partir dos resultados da autoavaliação conduzida pela Comissão

Permanente de Avaliação (CPA), uma revisão da estrutura curricular e dos conteúdos curriculares, objetivando potencializar as características de flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade de carga horária total (em horas) e articulação entre teoria e prática, que constituem elementos centrais dos projetos político-pedagógicos da UFOPA e do Curso de Bacharelado em Direito. (PPC- Direito, 2018, p. 15).

Registra-se um dos objetivos dispostos pelo PPC:

3. Regulamentar e institucionalizar o projeto, à época em andamento no Curso de Direito da UFOPA e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de **Educação Clínica em Direitos Humanos, proposto e desenvolvido por docentes do PCJ, atinente ao eixo de formação prática, o qual visava construir/experimentar outras metodologias de ensino jurídico práticos diversos da estrita assistência judiciária e capazes de oferecer oportunidades mais promissoras de articulação entre teorias e práticas jurídicas, notadamente aquelas que se relacionam com os direitos humanos, uma das linhas mestras do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), desde sua versão original (PPC – DIREITO, 2018, p. 16, grifo nosso).**

Por conseguinte, percebe-se que com as experiências citadas, bem como com a expectativa de melhorar o ensino em direito, a criação da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA aconteceu em 2016, sendo institucionalizada na grade curricular do curso de Direito da universidade, conferindo, portanto, mais solidez e respaldo dentro do espaço acadêmico, ponto que corrobora o que fora trabalhado no capítulo anterior sobre o pressuposto apresentado por Fernanda Lapa em relação à importância da institucionalização formal e reconhecimento na universidade.

A CDH/UFOPA iniciou com três principais linhas de pesquisa, a saber: Linha 1: Estado, Processo e Direitos Humanos; Linha 2: Memória da Injustiça e Educação em Direitos Humanos e; Linha 3: Proteção Internacional dos Direitos Humanos.

A linha 1 era coordenada pela Professora Ana Karine de Albuquerque Alves Brito que tinha como objetivo trabalhar a temática dos direitos humanos correlacionado ao direito processual sob uma ótica internacional, era executado através de encontros semanais para a discussão dos textos pré-selecionados.

A segunda linha coordenada pelo Professor Túlio Chaves Novaes “tinha por objetivo analisar, identificar, classificar e discutir iniciativas oficiais políticas opressivas, tendentes ao controle da memória individual e coletiva, necessárias à contenção da capacidade crítica e conformação da ação humana, em detrimento do valor dignitário”. (MEDEIROS, 2019. p. 64)

E por fim, em relação à linha Proteção Internacional dos Direitos Humanos, “tinha por objetivo investigar e acompanhar as ações dos organismos internacionais na proteção da

pessoa humana, em especial do Sistema Global de proteção da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, observando as peculiaridades regionais e os interesses cosmopolitas”. (MEDEIROS, 2019, p. 63).

Insta salientar que a CDH/UFOPA possuía até o ano de 2018 o Projeto “Direito ao Aborto e Direito Constitucional: gênero e identidade do sujeito constitucional”, coordenado pelo professor André Freire Azevedo, que tinha como objetivo estudar o direito ao aborto sob a perspectiva disciplinar do Direito Constitucional e da Teoria da Constituição, para compreender de que forma a categoria das mulheres, enquanto sujeito do feminismo, é produzida e reprimida nos discursos sociais, políticos e jurisdicionais sobre direitos sexuais e reprodutivos. (FREIRE, 2021).

Para além destes, outros projetos merecem destaque, o projeto de pesquisa e de extensão “Nascer em Santarém”, coordenado atualmente pela Professora Emanuele Nascimento de Oliveira Sacramento, possui como principal finalidade estudar sobre a violência obstétrica e seus desdobramentos. Este projeto será melhor abordado adiante, pois foi através dele que a presente discente esteve em contato com o método clínico.

Outrossim, com sua institucionalização, a CDH/UFOPA pode desenvolver diversos eventos que contribuíram para a formação dos acadêmicos, não somente do curso de direito, mas de todos os discentes que se interessam pela temática dos direitos humanos. Tanto é verdade que a Clínica desenvolveu, desde sua institucionalização, quatro edições do Colóquio de Direitos Humanos da Amazônia<sup>8</sup>, rodas de conversa, palestras e demais eventos.

Atualmente, a Clínica possui papel essencial na formação dos acadêmicos, uma vez que está inteiramente presente na graduação, sendo inserida no processo de concretização dos eixos da formação dos discentes da UFOPA, quais sejam: eixo de formação fundamental; eixo de formação profissional; eixo de formação prática e eixo de formação específica, destes quatro, a CDH encontra maior expressividade no que tange ao eixo de formação prática. (PPC- Direito, 2018, p. 23).

---

<sup>8</sup> Interessante demonstrar a síntese de alguns dos eventos: o I Colóquio de Direitos Humanos da Amazônia ocorreu nos dias 16 e 17 de novembro de 2016, momento em que foi inaugurada a Clínica de Direitos Humanos da UFOPA e teve como objetivo promover um debate sobre direitos humanos em um recorte voltado para a Amazônia e seus respectivos efeitos no Brasil. O evento contou com diversas palestras e minicursos. Já o II Colóquio de Direitos Humanos na Amazônia ocorreu nos dias 20 e 21 de novembro de 2017 e buscou fomentar o compartilhamento de saberes entre juristas e acadêmicos, bem como a socialização dos resultados de pesquisas desenvolvidos no meio acadêmico de Santarém e região. O III colóquio, por sua vez, aconteceu nos dias 6 e 9 de novembro de 2018 e contou com a Rodas de conversa, minicursos, cine-debate, grupos de trabalho e palestras. Por fim, o IV colóquio, último, realizado ocorreu em 6 e 7 de novembro de 2019 e teve como temática “Direitos Humanos e Interdisciplinaridade” e contou com oficinas, palestras e apresentação de resumo por parte dos discentes.

Esse eixo de formação é materializado através da composição tocante ao aspecto disciplinar e ao estágio supervisionado, ou seja, todo acadêmico a partir do 7º (sétimo) semestre precisará passar pelo estágio supervisionado, momento em que terá a oportunidade de participar da Clínica como maneira de cumprir a carga horária referente a esta disciplina, tão logo, poderá optar por fazer parte do projeto que está em vigência na Clínica: Nascer em Santarém.

Corroborar-se tal ponto na leitura do trecho abaixo retirado do PPC-Direito (2018, p.16)

[...]

2. Regulamentar e institucionalizar Clínicas Jurídicas Especializadas, coordenadas por professores vinculados ao PCJ e vocacionadas para a construção/experimentação de novas metodologias de ensino jurídico prático, as quais vem a ser incorporadas ao Novo PPC como elementos integrantes do eixo de formação prática do curso. **Por isso, nesta matriz curricular renovada, o Estágio Supervisionado não fica mais restrito apenas ao NPJ, sendo compartilhado também com a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia, a Clínica de Direitos Humanos e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária**, admitindo-se ainda a possibilidade de Estágio Externo para atender este componente curricular, o que flexibiliza e possibilita a construção de trajetórias formativas singulares e afeitas a novos paradigmas do campo prático jurídico. (grifo nosso).

Sobre o projeto supramencionado, cabe ressaltar seu trabalho dentro da CDH/UFOPA, pois atualmente ele é o único em funcionamento e detém uma trajetória de sucesso e relevância, não somente para a universidade, mas também para a sociedade santarena através de suas ações que serão melhor detalhadas no tópico abaixo.

#### 4.1.1 Projeto Nascer em Santarém

Projeto Direito das Mulheres e Violência Obstétrica (Nascer em Santarém) é o projeto no qual a presente discente participa como voluntária desde 2017, por isso, explicar sua trajetória e seu trabalho se justifica no momento. É um projeto que assume dentro da UFOPA a natureza extensionista e de pesquisa. Em relação ao primeiro, ele está vinculado à Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE), sob a portaria nº 228/2019, intitulado “Direito das Mulheres e Violência Obstétrica (Projeto Nascer em Santarém)”.

Surgiu a partir da iniciativa da Professora Dra. Lidiane Leão, o qual iniciou suas atividades em abril de 2017, mesmo sem portaria de registro da pró-reitoria competente. Nos primeiros meses desse ano, o projeto ficou sob orientação da Prof. Lidiane que, por necessidade da instituição, em agosto, foi transferida de unidade, de modo que a coordenação do projeto passou para a Prof. Ms. Emanuele Sacramento.

Tal projeto trabalha com a temática da violência obstétrica e os Direitos das mulheres, para que sua proposta seja melhor visualizada convém demonstrar o conceito de

violência obstétrica: Compreende-se por violência obstétrica a violação dos direitos da pessoa gestante no processo de pré-natal, pré-parto, parto e pós parto, que inclui a negação de sua autonomia e poder decisivo da mulher sobre seu corpo. Ocorrendo assim uma apropriação indevida dos processos reprodutivos da parturiente por parte dos profissionais de saúde, através de um discurso cientificista, mecânico, tecnicista e impessoal (ZANARDO e outros, 2017).

Pode-se citar como principais atividades o desenvolvimento do contato direto com a sociedade e a adequação aos pressupostos da educação em Direitos Humanos, a saber: Justiça social e metodologia participativa, por exemplo, assim como segue respeitando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (LAPA, 2014, p. 85).

Nas palavras da Sacramento, Oliveira e Fernandes (2019), os objetivos do projeto são: possibilitar mecanismos de escuta e socialização de experiências da violência obstétrica na cidade de Santarém, além de corroborar na proposta de levar educação popular em direitos humanos

Algumas das principais atividade que se pode citar que ocorreram desde 2017 a 2021 são: oficinas sobre extensão universitária, oficinas sobre violência obstétrica, Cine-debate sobre filmes atinentes à temática de estudo, pode-se citar também rodas de conversa com as gestantes nas unidades básicas de saúde (UBS), relatos de partos, palestras em convênio com órgãos públicos como o Ministério Público do Estado, dentre outras (UFOPA, 2019, p. 4).

Outro papel realizado pelo projeto é a elaboração do plano de parto que consiste em um documento produzido pela gestante em conjunto com os participantes do Nascer em Santarém (discentes, professores e outros colaboradores) que versa sobre desejos da gestante para seu trabalho de parto, no momento do parto e no seu pós-parto imediato. O plano dispõe sobre suas vontades em relação ao seu corpo e ao seu bebê, frisa-se que a mulher nesse processo assume papel de protagonismo no seu parto.

Merecem destaque também alguns eventos realizados pelo projeto extensionista. Em contato com a sociedade, o Nascer em Santarém conseguiu firmar parcerias com o Ministério Público do Estado, momento em que foram realizadas palestras para tratar sobre o tema da violência obstétrica e também sobre a humanização do parto, um evento voltado para profissionais da saúde e o outro para as gestantes, que ocorreu nos dias 03 e 10 de setembro de 2019. (UFOPA, 2019)

Além do projeto de extensão, como citado, há também o Projeto de Pesquisa Nascer em Santarém, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica-PROPPIT, sob a portaria 333/2019, no qual o estudo visa aprofundar em torno da temática para

instrumentalizar as ações de extensão e orientações dadas às gestantes atendidas pelo projeto, teve suas atividades iniciadas em julho de 2018.

A incorporação de todas essas atividades possibilita, nas palavras de Fernanda Lapa (2014, p. 18), emancipar e empoderar aqueles que recebem a informação sobre seus direitos. Nesse sentido, percebe-se através das atividades e conceitos descritos que os pressupostos do método clínico estão presentes, principalmente no que tange à questão do protagonismo acadêmico, uma vez que muitos eventos são organizados pelos próprios discentes, naturalmente com a supervisão de professores, mas que permite ao estudante tomar a frente na produção e construção coletiva do conhecimento.

Para além disso, o contato com profissionais de outras áreas como fisioterapeutas, psicólogos e enfermeiros que são colaboradores externos do projeto, por exemplo, permite que os acadêmicos e professores experimentem da interdisciplinaridade e consigam reverberar com mais alcance o trabalho que é produzido no âmbito do projeto.

De tal modo, cumpre ressaltar que a CDH/UFOPA, logo também o presente projeto, fazem parte da Rede Amazônica de Clínica de Direitos Humanos, que tem como objetivo basilar a construção de conhecimento e debates sobre os direitos humanos e educação Clínica na região amazônica. Tão grande a sua importância no que tange ao tema que merece destaque seu trabalho, o que será o assunto abordado no tópico seguinte.

#### **4.2 A Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**

A rede amazônica de Clínicas surge em 2011 com o objetivo de unir forças para a articulação de um espaço onde poderia ser discutido sobre educação Clínica e demais assuntos ligados aos direitos humanos. Criada na Universidade Federal do Pará (UFPA), contou, *a priori*, com três instituições de ensino superior, a saber: UFPA, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). (SILVA NETO et al, 2016)

Desta reunião, a rede foi denominada de “Rede de Clínicas de Direito Agroambiental e de Direitos Humanos da Amazônia”. Interessante pontuar que a UEA e UFMT já possuíam, naquele momento, experiência com a educação Clínica, diferentemente da UFPA que ainda não detinha um espaço próprio para trabalhar sobre o tema, mas que estavam caminhando para a sua implementação através da Clínica de Direito Agroambiental. (SILVA NETO et al, 2016)

Após essa primeira interlocução, denominou-se como o “I encontro da Rede Amazônica de Clínicas”, na qual foi decidido sobre questões de nomenclatura e a parte administrativa, escolhendo-se a UFPA para ser a coordenadora da Rede, funcionando como

uma secretaria executiva e de articulação. Em decorrência dessa parceria firmada, ocorreram outros encontros.

O II aconteceu em 2012, onde foram debatidas experiências sobre a metodologia, litígios estratégicos e diversos outros assuntos que serviram para a construção coletiva do conhecimento, uma vez que as Clínicas com mais experiência tiveram a oportunidade de dividir suas vivências com as instituições que estavam começando. (SILVA NETO et al, 2016)

Em 2013, o III evento preocupou-se em estabelecer e fortalecer as ações conjuntas, contando com a colaboração de recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desta edição houve a entrada de duas novas instituições na rede de Clínicas, quais sejam: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e Universidade de Brasília – UNB, que integra a Rede DHES – Rede de Direitos Humanos e Educação Superior.

Ficou claro nessa edição que havia uma diferença entre as Clínicas e os núcleos de prática jurídica-NPJ, já que as Clínicas não podiam prestar assistência jurídica. Em decorrência disso, foi necessário pensar em outra articulação para que as Clínicas pudessem atuar nos casos de violações de direitos humanos, é neste momento que entra a colaboração através do *amicus curiae*.

De tal modo, existem alguns pontos necessários a se destacar desse encontro, pontua-se a questão relacionada às metodologias de estudo de caso, o que foi consolidado pela UEA como modelo único, para que fosse possível a criação de um observatório anual da rede amazônica de Clínicas de direitos humanos, bem como a possibilidade da rede criar seu banco de dados comentado online.

Nas palavras de Cristina Terezo (2016, p. 14)

O Observatório anual da rede foi pensado para apresentar os estudos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, na medida em que suas Clínicas jurídicas executam atividades orientadas por diferentes metodologias, que apoiam a seleção de casos, de demandas judiciais, de estudos de casos hipotéticos, de assessoria e consultoria a organizações não governamentais e entes públicos. A partir das referidas experiências das Clínicas de direitos humanos pretendeu-se com o observatório apresentar um diagnóstico sobre a situação da Amazônia frente às políticas públicas voltadas para os direitos humanos.

No que tange ao IV encontro da rede amazônica, em 2014, houve a divisão das atividades de formação em: proteção, prevenção e reparação de direitos humanos, bem como a escolha de ações que serviriam para a proteção e promoção dos direitos humanos, sempre voltada para uma atuação conjunta. (SILVA NETO et al, 2016).

As Clínicas que compunham a rede até o IV encontro eram: Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, Universidade de Brasília –

UNB, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Roraima – UFRR, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA e Universidade do Estado do Amazonas – UEA, todavia, em 2015, no seu V encontro a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, passa a ser admitida na rede, embora não fizesse parte da região amazônica, queria compartilhar suas experiências e construir parcerias para a execução de atividades, além de trabalhar com a educação Clínica.

O seu VI encontro ocorreu em Santarém/PA, na Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA e teve como ponto principal o debate da interdisciplinaridade na educação Clínica. Havia o desejo de fortalecer a articulação e parceria da Rede e aprofundar discussões relativas ao exercício da interdisciplinaridade na educação jurídica, sobretudo na prevenção e combate às ameaças e violações aos direitos humanos, assim como para a promoção deste conjunto de direitos, com especial atenção para a região Amazônica. (UFOPA, 2015).

Em 2016, mais especificamente em junho, os integrantes da Rede reuniram-se novamente em seu VII Encontro na cidade de Joinville, deste evento cumpre destacar que teve como debate a caracterização e os critérios de definição das Clínicas jurídicas e também se discutiu sobre as principais características da educação Clínica, a partir das experiências dos membros da Rede, tais como: visibilidade do caso, intervenção em casos de interesse público e processo de aprendizagem do discente.

Brasília/DF abrigou o VIII Encontro, em 2017, momento em que foi consolidado o entendimento de que havia uma necessidade de abranger mais Clínicas do País, por conta disso, foi constituído o Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, enquanto um espaço para articulação, capacitação docente e troca de experiências que atualmente está na sua quinta edição e tem como objetivo viabilizar um debate sobre experiências e práticas sobre o ensino jurídico.

A partir desse momento, os eventos passaram a ser realizados em conjunto, o IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, aconteceu na Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR), em parceria com a Clínica de Direitos Humanos da PUC/PR, sob a temática “CLÍNICAS JURÍDICAS: metodologias da educação Clínica no ensino superior”.

O evento de 2019, com o X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos ocorreu em Belém/PA, e versou sobre metodologias empregadas nas Clínicas e também sobre a capacitação dos profissionais para trabalharem com casos sobre violações de direitos humanos.

Nas palavras da professora Lise Tupiassu, coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA):

O evento busca firmar e integrar o conhecimento das Clínicas do País, firmando três pilares principais de debate: aperfeiçoar o método clínico no ensino jurídico em nível superior, identificar as diferentes práticas pedagógicas utilizadas na educação Clínica e capacitar docentes e discentes de instituição de ensino superior para educação Clínica em Direito. (CIDHA, 2019)

Por fim, nota-se que o método clínico, no decorrer dos últimos anos, no que tange a consolidação das Clínicas jurídicas e as Clínicas de direitos humanos, ganhou bastante expressividade no cenário acadêmico. Consolidou-se a ideia de que o método participativo de ensino é capaz de transformar as vivências de discentes e docentes no decorrer da graduação e até mesmo gerar impactos no âmbito profissional, já que o ensino clínico prepara o estudante para compreender as resoluções de problemáticas sociais de maneira humanizada e que pode ser, prontamente, aplicado na vida profissional.

Tal ponto, é o que embasa este trabalho, analisar e perceber qual o impacto deste método na formação dos acadêmicos, bem como na vida daqueles que já são formados. Por conta disso, o próximo tópico se propõe a apresentar relatos de acadêmicos e profissionais sobre suas vivências de quando estiveram em contato com o método clínico durante a sua graduação e como isso impacta na sua vida profissional.

### **4.3 Apresentação de resultados e discussões**

Durante a graduação o aluno tende a desenvolver suas capacidades de acordo com o meio no qual está inserido, ou seja, através dos estímulos que ele recebe. Dito isso, para a elaboração desta pesquisa se questionou sobre quão completa tem sido a formação dos acadêmicos em direito e se o tipo ensino que ele tem recebido consegue leva-lo ao alcance de uma formação jurídica de excelência através do ensino pesquisa e extensão.

Para realização da pesquisa, foram feitas 7 (sete) entrevistas semiestruturadas, sendo 3 (três) com alunos ainda da graduação (Anália Oliveira, Andreza Leão e Bruna Fernandes) e 4 (quatro) com bacharéis em direito (Bianca Medeiros, Jordan Aguiar, Jessele Damasceno e Solon Goldinho), todos da Universidade Federal do Oeste do Pará. Insta destacar que a todos foi oportunizado o conhecimento do teor da investigação científica por meio do termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram desenvolvidas através de meio virtual, por uma plataforma de reuniões com registro em áudio e vídeo, as quais são parte do arquivo pessoal da presente discente. Foram feitas 7 (sete) perguntas basilares como o intuito de aprofundar a discussão no decorrer do encontro.

Como resultado das entrevistas, foi possível fazer um alinhamento entre os pressupostos do método clínico anteriormente discutidos no segundo capítulo e as respostas dos entrevistados. Dito isso, podemos responder, desde logo, que o método clínico, aplicado através da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA, consegue proporcionar aos acadêmicos que estiveram em contato com tal metodologia de ensino meios para que se obtenha uma formação jurídica de excelência.

*A priori*, cabe demonstrar, pormenorizadamente, as respostas sobre cada uma das perguntas, pois este foi um roteiro seguido para compreensão de cada experiência e servem para registrar as percepções sobre as vivências de cada entrevistado e que, posteriormente, será interligado aos pressupostos do ensino clínico.

### **1) Contextualização da sua trajetória dentro da pesquisa/ensino/extensão**

Durante as entrevistas, ficou evidente que, em se tratando das pessoas que já se formaram, há uma convergência sobre o início da vida acadêmica na pesquisa/ensino/extensão. Todos os quatro entrevistados que já estão formados afirmaram que o interesse não partiu de um “chamado institucional”, mas sim da vontade pessoal em tornar a vida acadêmica mais “completa” e que embora as oportunidades fossem poucas, eles conseguiriam através do seu protagonismo iniciar nesse caminho.

Nas palavras do entrevistado Solon Godinho:

[...] logo que a gente entrou no curso, não tinha nenhum grupo de pesquisa formado, não tinha nenhum professor querendo fazer sistemática de pesquisa. Tinha apenas uma professora chamada Cristina Terezo que fez uma chamada para uma pesquisa em Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas só tinham duas vagas. Ficamos extremamente frustrados porque queríamos fazer pesquisa, mas não tinha em que.

Segundo a entrevistada Bianca Medeiros

Eu entrei na UFOPA em 2011, com a plena ideia de que não queria fazer nada totalmente voltado para concurso. E em 2011 eu conheci uma professora chamada Iane Lauer Leite que trabalha com psicologia infantil e tive a oportunidade de entrar no trabalho de pesquisa dela e foi ela que me apresentou para pesquisa e extensão, pelo meio acadêmico pelo qual me apaixonei.

Segundo o entrevistado Jordan Aguiar:

[...] Eu estava no CFI, mas no 2º semestre eu recebi o convite para fazer parte do Jus Cosmopolitan mas não participei porque não tinha passado em Direito ainda. Na época, no 3º semestre, apareceu uma oportunidade para ser bolsista PIBIC do projeto, uma colega estava para terminar, aí eu finalizei a bolsa dela.

Há, em verdade, nesta época (2011-2014) o florescimento, dentro da UFOPA, dos projetos de pesquisa e o “chamamento dos acadêmicos” não estava totalmente

institucionalizado, sendo, portanto, visível que a participação dos discentes se condicionava, primeiramente, a um ímpeto interno de cada um.

Cumprе ressaltar que, obviamente, é importante que haja o desejo em fazer parte de projetos de pesquisa ou extensão, mas que, diferentemente dos entrevistados que são acadêmicos ainda, os que já estavam formados relatam que à época da sua entrada no curso era muito mais difícil encontrar um incentivo vindo da própria universidade. Isso se justifica também, pois a UFOPA era recém-criada à época, portanto, não tinha uma instituição sólida capaz de suprir todas as necessidades dos discentes.

Para demonstrar essa diferenciação, expõe-se um trecho da entrevista da acadêmica Andreza Leão:

Desde que eu entrei na UFOPA eu queria participar de projetos de extensão e pesquisa, era algo que eu achava interessante, achava que ia agregar, iria aprender mais coisas. Eu fui no evento na Clínica que foi promovido por um professor que disse que fazia parte da Clínica. Falei com ele, que disse que tinham reuniões, que eram os alunos que se reuniam. Fiquei interessada.

Ainda sobre esse início, a acadêmica Bruna Fernandes afirmou que:

Foram algumas coisas que me fizeram começar, eu fui influenciada, porque quando entramos, a gente começa a ver os alunos que são engajados, que estão à frente do grupo de pesquisa. Eu achei que ia sair advogada formada, mas eu achei o curso muito monótono, eu estava muito perdida e procurei na Clínica me achar e me achei, me centralizei no próprio curso.

Dessas passagens, é possível reconhecer que existe uma diferença de como os entrevistados entraram nos projetos, pois aqueles que ingressaram na UFOPA após a institucionalização da Clínica, como é o caso da Bruna, Andreza e dos demais entrevistados que ainda são acadêmicos, já conseguiram receber incentivos através de eventos promovidos pela CDH ou de outros alunos que já faziam parte.

Diante disso, a segunda pergunta adentra em como os entrevistados definem o método clínico.

## **2) como você define o método de ensino clínico?**

Em relação a este questionamento, da análise das respostas, foi possível perceber que todos tinham definições muito consoantes, sempre trabalhando a questão do protagonismo acadêmico ou ligado a um conceito relacionado a instigação de um pensamento mais crítico sobre problemáticas sociais, seja através da análise de casos reais ou situações problemas.

Para Bianca Medeiros o ensino clínico é:

Interdisciplinaridade, educação, alunos e sociedade. É assim que eu levo minhas aulas, eu tento ao máximo aplicar o ensino clínicos nas minhas aulas.

Para Jordan Aguiar:

Para fins conceituais, eu entendo que o método clínico é voltado para entender a teoria através da prática, através de casos, situações problemas do mundo real, os alunos podem refletir sobre o que está aprendendo dentro da sala de aula.

Para Solon Godinho:

[...] É muito parecido com a proposta que a gente tem dentro do mestrado e um pouco com o que eu trabalho na sala de aula, quando eu trabalho como professor, que é quando você propõe a temática, ou seja, você traz um texto, um assunto, um caso e aí a gente começa a debater e começar a destrinchar o que é o assunto, a teoria, analisando os pormenores e isso torna muito mais dinâmica a aula.

A entrevistada Jessele Damasceno afirma que:

Eu acredito o principal ponto do método clínico, que faz diferença, é que os alunos têm contato com casos reais e conhecem os processos reais de atuação, infelizmente na universidade é uma questão muito teórica e quando chega no momento de atuar fica muito difícil, então com a Clínica, além de dar uma bagagem para o estudante, ajuda a universidade ser além do que ensino, ajuda a dar um retorno para a sociedade. Então acho que o método clínico faz muita diferença dentro da universidade.

Por sua vez, a acadêmica Anália de Oliveira afirmou que entende o método clínico como:

eu não sei como definir especificamente o método clínico, porque nossas atividades eram sempre muito integradas. [...] O que eu percebo que é o estudo de caso, sempre tínhamos muitos casos, acho que a gente vivia aquilo sem saber que estávamos vivendo.

Pontua-se que mesmo os entrevistados não definindo o método clínico de maneira fechada ou utilizando conceitos de estudiosos do assunto, todos conseguiram, ao menos, citar alguma característica do método clínico de acordo com suas vivências no ensino, pesquisa ou extensão.

### **3) Você acredita que esteve em contato com o ensino clínico durante a sua graduação?**

Sobre esta pergunta, todos os entrevistados foram uníssimos em dizer que sim, estiveram em contato com o método clínico na graduação. Tem-se, a partir dessa pergunta, uma reflexão sobre a trajetória na formação jurídica, ponto em que os entrevistados afirmam ter vivenciado o método clínico de ensino mesmo que, no início, não tivessem consciência de que estavam inseridos nessa metodologia participativa.

#### **4) Na sua participação na Clínica quais experiências te chamaram mais atenção?**

O objetivo desta pergunta era fazer com o entrevistado abordasse quais momentos marcaram mais a trajetória acadêmica dele, seja através dos congressos, produção textual ou ações extensionistas.

A entrevista Bianca Medeiros afirmou que:

Todos os projetos de pesquisa, quando eu trabalhei com a Cristina Terezo, com Nirson Medeiros, com Lidiane Leão, com a Marlene Escher, todos eles tiveram pontos muito importantes na minha formação, porque a maneira com a qual estes professores escolheram trabalhar as temáticas comigo foi muito voltada para o ensino clínico e como ele funciona. Então não era só “o que que o direito fala?” “é isso, então vamos aplicar isso”, era “o que que mais a gente pode fazer?” Então os pontos principais foram os projetos de pesquisa.

Uma fala que marcou muito durante o processo de entrevista foi feita por Bruna Fernandes quando disse:

Os momentos que me marcaram são bem específicos da temática que a gente (projeto nascer em Santarém) trabalha. Porque assim, eu sou de uma casa que são três cesáreas seguidas, uma da minha mãe, duas cesáreas da Fernanda e a terceira que vem por aí, por isso o projeto me possibilitou ver essa outra realidade do parto, da maternidade. E assim, foi revoltante ver o tanto que nós somos violadas, descobrir a violência de gênero ali dentro porque eu também vivia na minha casa, que é a cultura, [...] aí eu me senti assim “dona e proprietária” desse conhecimento e tento aplicar diariamente.

A Jessele Damasceno em sua fala:

Acho que dentro da Clínica, quando estuda a Clínica é muito interessante porque ela funciona em redes, então é como uma se comunicasse com outras Clínicas, e eu percebi que é dentro dessa cooperação, não só dentro do Brasil, mas na também internacional desse método, dá para ver que as pessoas têm o conhecimento e essa motivação de defesa dos direitos humanos, como se conseguisse unir mais as pessoas e conseguisse fazer com que o direito fosse sair um pouquinho da utopia, sabe? fosse para a parte mais prática de direitos humanos, eu consegui ver que é possível através de ações concretizar essa defesa e não é terminar em um artigo publicado em uma grande revista, conseguir realmente atuar em defesa dos direitos humanos é o que realmente faz diferença no final.

O que se pode depreender desta quarta indagação são as falas voltadas para as vezes que eles puderam experimentar vivências para além das salas de aula, são momentos em que o acadêmico pode notar o quão engrandecedor pode ser estar em contato com o método clínico.

#### **5) Você teve a possibilidade de aprender sobre o direito para além do espaço das salas de aula/universidade?**

A quinta pergunta serviu para corroborar o entendimento de que é possível aprender sobre direito para além das salas de aula, que o outro método além do tradicional pode ser complementar e útil na formação dos acadêmicos.

A Andreza Lopes disse:

Sim, mas mais para além do direito também né, porque a gente tem um pouco de contato a matéria do direito porque querendo ou não a violência obstétrica trata de uma violência de direitos humanos, não necessariamente a gente tem contato com o código, mas estuda direito sim.

**Bruna Fernandes afirmou:**

Sem sombra de dúvidas, encontrar um método clínico eu acho que é completamente positivo porque assim, para atuar no direito você vê que o caso não vem pronto para você, então você tem que ter ideia daquela complexidade de saber desmembrar o direito e aplicar o direito naqueles casos complexos, o ensino clínico ele é fundamental, te faz sair caixinha mesmo, não é só o positivismo ali na lei, não é.

**Jessele Damasceno diz que:**

Obviamente não vamos desprezar o valor de estudar, eu falo mais no sentido de entender, esses diversos aspectos da realidade, tu conseguir visualizar os direitos humanos de forma diferente não como uma matéria dentro direito, mas como uma prerrogativa dentro de qualquer direito, sabe? Está muito profissional, eu acho que ter essa noção faz com que tu analise a própria profissão de forma diferente, então se eu saio da universidade sem ter essa bagagem, que é uma bagagem não apenas para a vida, eu acho que eu seria uma pessoa completamente diferente eu falo para todo mundo quem passa pela Clínica, da questão de analisar os casos, não consegue sair da mesma forma, isso vai interferindo na percepção desses casos, é uma pessoa que realmente consegue entender a função de advogado a função de um defensor.

De fato, através das falas é possível perceber que para os entrevistados as experiências foram muito engrandecedoras e que marcaram a trajetória acadêmica no sentido de que é possível saber sobre o lado legalista do direito aliado a casos reais e que demandam atenção maior do que a leitura de um código, por exemplo.

#### **6) Durante a sua experiência na Clínica você notou alguma diferença para com seus colegas de turma que NÃO estavam participando da Clínica?**

Embora esta pergunta exija uma opinião muito mais pessoal, porque demanda do entrevistado um olhar mais crítico sobre o modo como terceiros entendem e percebem o certas demandas sociais, bem como de que maneira veem a participação em projetos, todos afirmaram que existe uma grande diferença no momento quando é necessário analisar um assunto mais delicado, pois é notório que muitas vezes as pessoas não conseguem se desfazer de suas próprias lentes e analisar problemáticas sociais para além do senso comum, isso é possível visualizar através de algumas falas dos entrevistados.

**Para Solon Godinho**

A gente tem algumas questões nesse ponto aqui, existe o primeiro ponto que era a gente era sempre considerado menos estudioso porque a gente estava em grupo de pesquisa, como se grupo de pesquisa fosse mais fácil, fosse uma distração e o que importava mesmo era sala de aula está ali professor e tal. [...] E enquanto a gente ia debater sobre alguns assuntos dentro de sala de aula sobre direitos humanos e a gente ia debater alguns temas, a gente vê a resistência de algumas pessoas, de alguns temas

que nós íamos falar, eram pessoas mais velhas, a minha turma era mais originariamente constituída por pessoas mais velhas que a gente e quando eu falo mais velhas é tipo 40/45 anos e nós tínhamos 22/23 e aí a gente era sempre considerado tipo “à vocês são muito utópicos” ou “vocês ainda não têm maturidade para saber” e aí o grupo de pesquisa ele era responsável por essa imaturidade, então tipo “vocês estão pegando alguma informação lá que não é com condiz com a sociedade”. E o terceiro ponto é que isso nunca vai ser aplicável, o curso de direito serve para duas coisas: ou você vai advogar ou você vai prestar concurso, é para isso que esse curso é que serve, então porque eu faria, eu participaria de um grupo de pesquisa, tá é um grupo de pesquisa se ele não é algo útil, se ele não é algo instrumental? Era sempre dito isso.

Bianca Medeiros traz para esta pergunta uma outra visão que muito tem a ver com o impacto do método clínico na formação.

Na verdade, acho que eu estava tão preocupado em viver a faculdade da maneira mais proveitosa que eu podia, que durante a faculdade eu não notei, mas quando eu comecei a advogar, quando eu comecei a trabalhar eu senti muito isso. Tanto é que eu hoje eu não advogo não, de jeito nenhum. Logo quando eu saí da faculdade em 2016 eu fiquei 2016 e 2017, início de 2018 advogando ainda para nunca mais, mas eu prefiro, não é bom por causa da minha formação e da minha personalidade também, existem muitas coisas na advocacia que são belíssimas, que são ótimas, mas existem muitas coisas também que eu não consegui lidar no exercício da profissão eu consegui notar essa diferença. Você sabe quando o advogado está ali única, mera e exclusivamente para aplicar aquilo que foi falado em sala de aula, sabe? mas eu não estava ali para fazer isso, eu estava preocupada com outras coisas além disso.

A acadêmica Bruna Fernandes afirma com veemência:

É nítido, é claro, visível, porque assim tirar o “juridiquês”, de conseguir falar com uma pessoa leiga, a Clínica ela consegue trazer isso para você. E esse atendimento humanizado, que eu acho que é super necessário na advocacia, a pessoa chega ali com um problema que é o problema da vida dela, é o problema que não está deixando ela dormir, é o problema que está incomodando e você está ali para atuar a favor daquela pessoa e dá uma paz. Então, você conseguir estabelecer essa conversa clara e desse atendimento humanizado eu acho que é fundamental.

Ou seja, através dos seus depoimentos, depreende-se que há sim uma diferença no tratar de certas situações, isso reforça que estar em contato com uma metodologia de ensino que integra o ensino, pesquisa e extensão, bem como tem interligada aos Direitos Humanos, possibilita ao estudante compreender de maneira mais humanizada que é necessária uma abordagem aberta e capaz de perceber nuances que estão além do senso comum.

## **7) Depois de formado, em algum momento da sua vida profissional você conseguiu vislumbrar a aplicação do que aprendeu com o método clínico?**

Por fim, a última pergunta das entrevistas foi voltada mais para os participantes que já estavam formados. Da sua análise, tem-se uma resposta bastante positiva, que confere ao estudo bastante entusiasmo, uma vez que todos os entrevistados afirmaram que de alguma forma utilizam ou tentaram aplicar o método clínico, baseados também nas experiências obtidas através da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA na sua vida profissional.

Embora nem todos tenham conseguido de maneira eficiente, como é o caso do entrevistado Solon que, por conta do excessivo número de alunos que detém e o baixo incentivo da universidade na qual trabalha, não consegue desenvolver com maestria o método clínico ou qualquer outra metodologia participativa, mas que tem plena consciência de que é um bom método de ensino.

Realidade diferente tem a entrevistada Bianca Medeiros que afirmou:

Em todas as minhas atuações profissionais eu tento aplicar o método porque, para mim, é o que cabe, é o que serve, eu vou continuar falando sobre educação, eu quero continuar trabalhando em educação, não necessariamente falando sobre o método clínico, mas eu quero trabalhar ainda com educação e essa educação jurídica diversa da que a gente está habituado. O ensino clínico me ajuda muito nas consultorias jurídicas que eu faço, me ajuda muito é no desenvolvimento dos projetos que eu faço, me ajuda principalmente nas aulas que eu faço porque nas aulas eu vejo que eu consigo aproveitar muito mais de uma turma de 30/40 alunos se eu mostro para eles que eles vão decidir problema, [...] aí eles ficam “tá vamos resolver” e aí isso causa uma inquietação eu acho que é assim que eu acho que deve ser.

Para Jessele Damasceno, ter contato com a educação Clínica estando na graduação a ajudou enfrentar a vida profissional com outros olhos:

Estar nas Clínica que estão em competição não é um hábito comum dentro da dos cursos direito, mas por conta das simulações e por conta de estudar os casos e entender que resposta daria para aqueles casos, como que defesa daria ou contra-argumento ali naquela situação, fizeram que quando eu saísse do curso o mundo do mercado de trabalho não fosse tão assustador como normalmente é para quem termina, então eu falo que eu enfrentei um juiz norte-americano numa corte em Nova Iorque, quando eu saí da faculdade qualquer outra situação para mim não dava medo.

Por fim, para Jordan Aguiar:

Sim, em diversos e diversos aspectos. Você já é colocado na postura de profissional sem perceber desde muito cedo, quando você para, para discutir um texto acadêmico dentro da roda de colegas, do grupo de pesquisa você está assumindo uma postura que é diferente do que a gente é colocado para fazer dentro de uma sala de aula, e isso é muito mais parecido quando você se senta com um colega para discutir o caso, entendeu? Embora sejam contextos diferentes, são executadas as mesmas habilidades, então você exercita mais essa habilidade ativa quando você chega na sua prática profissional, você começa a ver benefícios, você começa a ver que você já pegou determinadas habilidades que outras pessoas que saem da faculdade estão começando ainda a desenvolver.

No que se refere aos pressupostos, especificamente ao tópico do compromisso com a justiça social, foi possível entender que as pessoas que estiveram em contato com a metodologia estudada conseguem fazer recortes necessários para atuação nos projetos de pesquisa do qual participaram, a exemplo do projeto Nascer em Santarém, que o público alvo são mulheres grávidas. Entende-se que para trabalhar com essa temática é necessário estudar e compreender por que situações essas gestantes passam, tão logo, centralizar a atenção nos direitos das mulheres, ponto que foi corroborado pela fala da entrevistada Bruna Fernandes.

Sobre a metodologia participativa, abstrai-se que o principal ponto abordado foi a técnica de resolução de problemas. Tanto é verdade que a maioria dos projetos da UFOPA iniciaram com esta temática como já citado no capítulo anterior. Em que pese a articulação da teoria com a prática, é um dos pontos que mais impactam os entrevistados, pois muitas falas se referem a possibilidade de enxergar na prática o que se aprende na teoria e este é um dos aspectos que mais “prendem” os acadêmicos no método de ensino clínico.

A integração do ensino, pesquisa e extensão merece destaque na presente discussão, pois além de ser um dos pressupostos basilares do ensino clínico, é também um tripé indissociável que precisa ser implementado nas universidades. Em relação a ele, diante das entrevistas e com base no histórico evolutivo dos projetos da CDH/UFOPA, pode-se afirmar que os entrevistados tiveram esta experiência completa.

Explica-se, ao estudar as temáticas do projeto no qual estão participando e posteriormente, por meio das atividades extensionistas, desenvolverem a aplicação do ensino adquirido a partir das reuniões anteriores, o acadêmico é capaz de vivenciar esta integração.

No que diz respeito ao enfoque disciplinar, a construção coletiva do conhecimento existe, pois, nas vivências do projeto Nascer em Santarém e dos diversos outros projetos existentes na Clínica, a relação com outras áreas é extremamente importante, já que é necessário que se entenda aspectos não somente legalistas, mas todos aqueles que detenham relevante impacto na temática abordada. Sobre a violência obstétrica, por exemplo, conhecer o corpo da mulher gestante é um ponto super importante para adentrar no âmbito das intervenções permitidas ou não, por exemplo.

Finalizando o debate sobre os pressupostos, o reconhecimento institucional da CDH/UFOPA demonstra a importância do método clínico na formação jurídica dos discentes e confirma a sua estabilidade e eficiência. Por último, o público alvo, como já notado, se adequa ao que aduz Fernanda Lapa (2014), ele é majoritariamente universitário, uma vez que o intuito é o impacto na formação universitária.

Com isto, das entrevistas restou claro um aspecto, qual seja, o impacto positivo que o método clínico deteve nas experiências relatadas. Através dos depoimentos, foi possível extrair que muitos entrevistados conseguiram vivenciar momentos que sem estar na Clínica ou ter, ao menos, contato com o método clínico, não seriam possíveis. Tanto é verdade que foi perceptível em uma das entrevistas (Jessele Damasceno) a emoção ao relatar suas experiências e gratidão às possibilidades que os projetos ofereceram.

Para além disso, cabe ressaltar que alguns entrevistados (Bianca Medeiros, Solon Godinho e Jessele Damasceno) seguiram na vida acadêmica mesmo depois de formados e

conciliaram com outras profissões. Sobre os acadêmicos (Anália Oliveira, Andreza Leão e Bruna Fernandes), registra-se o desejo de permanecer imerso no meio acadêmico, seja através da pesquisa ou incluindo o método clínico em suas futuras profissões.

De tal modo, conclui-se que sim, o método clínico, através da Clínica de Direitos Humanos da UFOPA cumpre com seu papel de formar acadêmicos completos, que conseguem conciliar o ensino tradicional a outra metodologia participativa. A permanência em projetos de pesquisa/extensão, para aqueles discentes que começaram na UFOPA antes mesmo da institucionalização da Clínica e para o outros discentes que fizeram parte da CDH, mostrou-se amplamente significativo, pois fez com todos eles pudessem compreender certas problemáticas sociais sob outra perspectiva: a dos direitos humanos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o perfil da grande maioria universidades brasileiras seja a de oferecer um ensino tradicionalista e instigado a formar profissionais que se enquadrem em um estereótipo fechado e engessado de trabalhador, sem que esses exercitem seu potencial de resolução de conflitos para além de um aspecto legalista, é possível verificar que há, hoje, um rompimento gradativo com esse pensamento. Isso se justifica com o advento das outras metodologias de ensino, as participativas, capazes de oferecer ao estudante meios de entender a problemática social por outras lentes.

É premente que se afirme que profissionais comprometidos com a resolução de problemáticas sociais através da ajuda dos Direitos Humanos são cada vez mais necessários para lidar com a realidade de injustiças que ocorrem na sociedade. Ser capaz de entender que cada situação exige uma atenção especial, com recortes de classe, gênero e raça, torna o profissional – e cidadão- consciente de que ele precisa oferecer seu serviço com qualidade, tomando nota sempre que por traz de cada “serviço” existe uma vida diretamente impactada.

Por conseguinte, as Universidades, nesse cenário, exercem um papel fundamental, pois elas funcionam como combustíveis capazes impulsionar o desenvolvimento dos discentes, não somente no lado acadêmico, mas também pessoal. Para além disso, seu papel também versa sobre a necessidade de devolver para a sociedade resultado de suas ações, tanto é verdade que muitos projetos extensionistas, a exemplo do Nascer em Santarém, buscam levar, para fora dos muros da instituição, informações necessárias não somente para alertar e instruir seu público-alvo, mas também para captar vivências e conhecimentos que servem para construir coletivamente o saber.

Pensando e refletindo sobre as funções que as Instituições de Ensino Superior possuem, quais sejam, a formação profissional, pessoal, social e política, é essencialmente importante que se discuta sobre a qualidade do ensino que é oferecido ao longo dos anos de formação. Não se pode olvidar que esse momento da vida é muito importante, pois além de aprender sobre uma determinada área, o estudante entra em contato com experiências que ultrapassam suas experiências pessoais e alcançam realidades que estão “fora da sua bolha”.

Diante disso, da análise da discussão que foi construída até o presente momento, depreende-se que o método clínico assume, na trajetória da graduação, importante papel para a formação de excelência. Uma das causas dessa mudança no ensino jurídico ocorre porque, nos últimos anos, preocupou-se em implementar, no ensino, metodologias diversas da tradicional, capazes de tornar a graduação um caminho mais completo e capaz de formar além de profissionais, mas também cidadãos comprometidos com as problemáticas sociais.

Tendo por base as diversas mudanças realizadas desde a instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, foi demonstrado que houve a um avanço no que tange a edição de leis que versassem sobre estratégias a serem implementadas nos cursos de direito, tais como o uso das Clínicas jurídicas, que aparecem pela primeira vez na resolução nº 5, de 2018, responsável por traçar as novas diretrizes curriculares do curso de direito.

Sendo assim, nota-se que o método de ensino clínico, aplicado nas Clínicas jurídicas, detém forte importância na construção de uma formação de excelência. Tal fato se confirma com análise dos resultados da presente pesquisa. Ficou evidente que, diante do histórico da Clínica da UFOPA, bem como das falas dos entrevistados, o método estudado reverbera seus ensinamentos para além dos espaços universitários e faz com que muitos deles queiram e vivenciem experiências em suas atuais e futuras profissões.

Embora a trajetória de inserção desses espaços nas universidades brasileiras tenha sido bastante lenta, atualmente, é possível afirmar que uma boa parte das universidades se atentam em oferecer aos seus estudantes meios diversos do ensino bancário, suprimindo a falta de integração entre o ensino e a prática e é exatamente esse ponto que mais chama atenção sobre o ensino clínico.

Dos resultados, da percepção daqueles que estiveram em contato com o ensino clínico chamou atenção o fato da possibilidade de experimentar do direito na prática, seja através de simulações ou com atividades externas que estiverem em contato com a população. Cabe ressaltar que do Projeto Nascer em Santarém, trabalhar com a temática da violência obstétrica, fez com que muitos discentes percebessem a importância de dar uma devolutiva para a sociedade, através das rodas de conversa, palestras e demais ações.

Dito isso, como já abordado, os pressupostos discutidos por Fernanda Lapa foram analisados e interpretados com base na trajetória da CDH/UFOPA e também nos relatos de experiência dos acadêmicos e profissionais, concluindo-se que ela possui grande relevância e influência na formação de excelência, uma vez que proporciona ao estudante meios para o desenvolvimento do senso crítico e também integra o ensino, a pesquisa e extensão.

Tais aspectos podem ser visualizados quando se acompanha a inserção dos projetos na Clínica e as ações que fizeram com que o discente tenha protagonismo no processo de construção do conhecimento. Ao estar em contato com conhecimentos que extrapolam o aspecto positivista que detém o direito, os estudantes conseguem absorver aprendizados que influenciarão sua vida pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, André, Freire. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8010806187205282>. Acesso em: 10 set. 2021
- BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB. Brasília: UnB, 1978 -1979**
- BLOCH, Frank; MENON, Madhava. **The global clinical movement: educating lawyers for social justice**. Estados Unidos: Oxford University Press, Inc., 2011. p. 267-277.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). Resolução CNE/CSE n.º 5, de 17 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Brasília, 2018a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113). Acesso em: 20 Ago. 2021.
- BRASIL. DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107)>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. LEI DE 11 DE AGOSTO DE 1827. **Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm). Acesso em: 15 de jul. 2021.
- BRASIL. LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 09 jul. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886 de 30 de dezembro de 1994**. Publicadano DOU de 4 de janeiro de 1995. Disponível em < <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>> Acesso em 09 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004**. Publicada no DOU de 1 de outubro de 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12707-resolucoes-ces-2004> > Acesso em 09 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sinaes/apresentacao>. Acesso em: 28 de set. 2021

CALEGARI, Raquel Motta. **ENSINO JURÍDICO: HISTÓRIA, CURRÍCULO E O ISOLAMENTO SOCIAL**. São Paulo: Uniesp, 2020. Disponível em [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20200522115554.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115554.pdf) Acesso em 22 de Ago. 2021.

CHAVES, Mayco Ferreira , DOS SANTOS, Creuza Andréa Trindade (Org). **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da UFOPA**. 2. Ed. Santarém: UFOPA, 2019.

CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS DA AMAZÔNIA – CIDHA. **III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas & X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Disponível em: [http://www.cidh.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=813:forumclinica-x&catid=1:pidh](http://www.cidh.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=813:forumclinica-x&catid=1:pidh). Acesso em: 14 de set. 2021

DA COSTA OLIVEIRA, Assis. **Assessoria Jurídica Universitária Popular: bases comuns para rumos diferentes**. Rio de Janeiro, Revista Direito e Práxis, v. 1, n. 1, p. 110-126, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/viewFile/1144/5067>. Acesso em: 11 Jul 2021.

DAMASCENO, Jessele Mendes. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9294400873142300>. Acesso em: 10 set. 2021.

DE BARROS, Marco Antônio. **“Ensino do Direito: Dos primórdios à Expansão pelo Setor Privado”**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.revistajustitia.com.br/artigos/by7wwb.pdf>. Acesso em: 11 Jul 2021.

FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R.M.R. **Metodologia da Pesquisa em Direito - Técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. São Paulo, Editora Saraiva, 2019. 9788553615544. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553615544/>. Acesso em: 11 Jul 2021.

FERNANDES, Bruna da Silva; SACRAMENTO, Emanuele Nascimento de Oliveira, SOUZA, Anália Oliveira. **Violência Obstétrica e o Direito Das Mulheres: A atuação do Projeto Nascer em Santarém**. In: JORNADA ACADÊMICA DA UFOPA, 2019, Santarém. **Anais [...]**. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/anaisdajornada/6/resumo/1552/violencia-obstetrica-e-o-direito-das-mulheres-a-atuacao-do-projeto-nascer-em-santarem>. Acesso em: 29 de set. 2021

FORNARI, Luiz Antônio Pivoto. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático- pedagógica.** 2007. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS. Teses e Dissertações no site da Cappes–Biblioteca Digital, 2007. Disponível em:  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=91396](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=91396). Acesso em: 10 de jul. 2021

FORTES, Diego Monteiro de Arruda. **Clínicas jurídicas: por um novo modelo de ensinodo direito no Brasil.** São Paulo, 2018. Disponível em:  
<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3872>, acesso em: 10 de Ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANK, Jerome. **Why not a clinical lawyer-school?.** University of Pennsylvania LawReview and American Law Register, v. 81, n. 8, p. 907-923, 1933.

JURÍDICO, OAB ENSINO. **Diagnóstico, perspectivas e propostas.** Brasília: ConselhoFederal da OAB, 1992.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínicas de Direitos Humanos: uma alternativa de formação em Direitos Humanos para cursos jurídicos no Brasil.** Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes. Tese (doutorado) apresentada–Pontifícia Universidade Católicade São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2014. Disponível em:  
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16134>. Acesso em: 28 de set. 2021.

LILIAN, B.; TANZI, N.A.; MELLO, T.F.D. **Ensino Híbrido,** Grupo A, 2015. 9788584290499. Disponível em:  
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290499/>. Acesso em: 11 Jul 2021.

LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar Direito, hoje? Brasília, Edições Nair, 1984.

MEDEIROS, Bianca da Silva. **Educação Clínica em direitos humanos na Amazônia: asexperiências Clínicas da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA.** 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em:  
<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/417>. Acesso em: 13 de set. 2021

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria deCarlos Leôncio de Carvalho.** Revista HISTEDBR On-line, v. 9, n. 34, p. 294-305, 2009. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>. Acesso em 27de ago. 2021

MORALES, Felipe González. **El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina.** Universidad de Deusto, 2004. Disponível em:  
<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho27.pdf>,  
 Acessoem: 10 de Agos. 2021.

MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **A Criação dos Cursos**

**Jurídicos no Brasil.** Caderno de Exposições, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf?fbclid=IwAR0nu4rWlozntdOH8IvFIFC45tKX\\_LYV3xTSbwfd86BDwO24WXk480cXebk](http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf?fbclid=IwAR0nu4rWlozntdOH8IvFIFC45tKX_LYV3xTSbwfd86BDwO24WXk480cXebk). Acesso em: 10 de ago. 2021.

NICOLETTI, M.M.D. G. **Ensino: As Abordagens do Processo.** [S. l.]: Grupo GEN, 1992.9788521635956. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521635956/>. Acesso em: 12 Jul 2021.

OLIVEIRA, Lag. **Fundamentos para alteração do método tradicional de ensino: aprendizagem baseada em problemas como alternativa possível.** [S. l.: s. n.]. 2015. Disponível em: < <http://emporiododireito.com.br/tag/metodo-tradicional-de-ensino/> >. Acesso em, 12 de jul. de 2021.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria jurídica popular universitária.** Captura Crítica: direito, política, atualidade, v. 1, n. 1, p. 246-254, 2008. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/3166-10291-1-PB.pdf> Acesso em 13 de jul. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Educação Jurídica No Século XXI: Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Do Curso de Direito e Seus Limites e Possibilidade.** Florianópolis: Habitus, 2020.

RONCONI, E. P.; POFFO, G. D. **Legislação Brasileira Para Aprovação ao Curso de Direito e a Interferência da OAB.** [S. l.: s. n.] 2011. Disponível em: < <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=e092aed5316b555a#:~:text=A%20Lei%20de%20Diretrizes%20e,VIII%20e%20IX%2C%20e%20art.> > Acesso em 11 Jul 2021.

SILVA NETO, Nirson Medeiros.; RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. (Org.); LOUREIRO, Sônia Maria. Silva (Org.); LIMA, G. G. B. (Org.) ; MESQUITA, Valena JacobChaves. (Org.); SANTOS, Jorge Lima. Ribeiro (Org.) MENDES, Bruno Cavalcante. (Org.). **Educação Clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2016. v. 1. 180p

SOUSA, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos.** Revista Direito e Práxis, v. 10, p. 2776-2817, 2019.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Plataforma para um Direito emancipatório** in SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org.). O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco; DE SOUZA, Luanna Tomaz; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. **AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DE DIREITO E AS NOVAS DINÂMICAS DA PRÁTICA JURÍDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA).** Pará, REVISTA ESMAT, v. 12, n. 19, p. 113-128, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **IV Encontro de Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos será em Santarém.** 2015, Santarém-UFOPA. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2015/novembro/iv-encontro-de-rede-amazonica-de-clinicas-de-direitos-humanos-sera-em-santarem>. Acesso em 14 de set.

2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS -UFMG. **Projeto Pedagógico do Curso-PPC**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>. Acesso em: 10. de jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Projeto Pedagógico De Curso - Curso De Bacharelado Em Direito**, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Ufopa\\_-\\_PPC\\_-\\_Direito\\_-\\_2019.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Ufopa_-_PPC_-_Direito_-_2019.pdf). Acesso em: 29 de set.2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **RELATÓRIO DE PROGRAMA/PROJETO DE EXTENSÃO: Direito das Mulheres e Violência Obstétrica** (Projeto Nascer em Santarém) - Portaria no 228/2018-Pró Reitoria

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

VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (Ed.). **Enseñanza Clínica del derecho: Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. CLIP, Clínicas Legal de Interés Público, 2007. Disponível em <[https://neiarcadas.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza\\_clinica\\_del\\_derecho.pdf](https://neiarcadas.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza_clinica_del_derecho.pdf)> Acesso em 13 de jul. 2021.

ZANARDO, G. L. P., e outros. **Violência Obstétrica no Brasil: uma revisão narrativa**. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 29, e155043, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822017000100218&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822017000100218&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de set. 2021.