



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

Almir Hoffmann de Lara Junior

Acesso à Justiça e Garantismo Social:
Repensando a Prática Jurídica na Universidade de Brasília

Brasília – DF

2025

ALMIR HOFFMANN DE LARA JUNIOR

**Acesso à Justiça e Garantismo Social:
Repensando a Prática Jurídica na Universidade de Brasília**

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Direito para a obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Carvalho Lage

Brasília – DF

2025

ALMIR HOFFMANN DE LARA JUNIOR

**Acesso à Justiça e Garantismo Social:
Repensando a Prática Jurídica na Universidade de Brasília**

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Direito para a obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Carvalho Lage

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Lage de Carvalho

Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília
Orientadora

Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin

Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Siddartha Legale

Professor Adjunto da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Livia Gimenes Dias da Fonseca

Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

Gratidão por
acreditar no
poder da educação

Fernando Konno
Cing: 2ªA



AGRADECIMENTOS

Na introdução da obra *Um livro de Perguntas*, Cristovam Buarque descreve um momento da sua fase criança. Ganhou um mealheiro de barro para colocar moedas. Ao ficar cheio e pesado, segundo seu pai, o pequeno cofre era quebrado para retirar as moedas acumuladas e depositá-las numa caderneta de poupança. Ele não lembra se juntou moedas até encher o mealheiro, abandonou o cofre vazio ou retirou tantas moedas quantas colocou.

Mas anos depois, trocou a mania de colecionar moedas para anotar e guardar perguntas. Algumas a vida tratou de oferecer respostas e as outras foram conservadas em um baú de anotações. O livro, então, foi a forma que Cristovam Buarque encontrou para esvaziar o mealheiro de perguntas e lotar o mealheiro de vida.

Pois bem. O interesse pela pesquisa nasceu nas salas do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Foram anos de convivência acadêmico-profissional, compartilhando conhecimentos e experiências com professores, alunos, servidores e, principalmente, com a comunidade.

Cristovam Buarque colecionou moedas e depois perguntas.

Colacionei amigos. Por isso, quero agradecer a todos que participaram desse projeto desafiador. Muito obrigado!

Um agradecimento, entretanto, é especial. As circunstâncias da vida e a distância não permitiram que a despedida fosse pessoal. Mas os ensinamentos, as mensagens de incentivo e as orientações permanecerão no recôndito do meu coração. Muito obrigado, Daisaku Ikeda.

RESUMO

A presente dissertação tem como temas centrais o acesso à justiça, a educação em direitos e a teoria do garantismo social, associando a prática jurídica a todos esses objetos de estudo. A prestação de serviços jurídicos de qualidade passa pelo conceito de acesso à justiça. O Projeto de Florença conduzido por Mauro Cappelletti e Bryant Garth identificou o *lado da procura* pelos serviços jurídicos ao facilitar a acessibilidade dos cidadãos aos órgãos que promovem a justiça. O *lado da oferta*, ou seja, da resposta qualificada aos serviços jurídicos acessados, contudo, não foi objeto da pesquisa. O *lado da oferta* pressupõe o engajamento dos operadores do direito com a justiça. A partir disso, o estudo se volta para o acesso à educação em direitos, resultado das reflexões acadêmicas de Kim Economides, pesquisador que integrou e levou adiante o Projeto de Florença. O ponto central dessa nova etapa da pesquisa é o comprometimento dos profissionais do direito com os ideais de justiça, pautado na consciência ética que deve ser construída desde a fase inicial de formação acadêmica. O conceito de acesso à justiça, assim, compreende uma justiça acessível a todos e de qualidade. Conectada a essa noção, o garantismo é uma teoria crítica que aproxima a normatividade da efetividade, transformando a norma estatal um ponto inicial na análise da sua aplicabilidade à realidade social. Trazida para o social, a teoria volta-se para a efetividade dos direitos sociais como possibilidade de conferir autonomia ao cidadão e reduzir as desigualdades. Por fim, a prática jurídica alinha os elementos teóricos com os experimentos sociais, garantindo uma perspectiva mais humanista e menos dogmática para a resolução dos conflitos emergentes.

Palavras-chave: Acesso à Justiça; Educação em Direitos; Garantismo Social; Prática Jurídica.

ABSTRACT

This dissertation focuses on access to justice, education in legal rights, and the theory of protection of civil liberties, linking legal practice to these objects of study. Good quality legal services are built on the concept of access to justice. The Florence Project, led by Mauro Cappelletti and Bryant Garth, identified the demand side for legal services by facilitating citizens' accessibility to institutions that promote justice. However, the supply side, which means the qualified response to demanded legal services, was not the subject of the research. The supply side implies the engagement of law operators with the legal system. From this perspective, the study turns to the access to education in legal rights, a result of the academic reflections of Kim Economides, a researcher who integrated and carried out the Florence Project. The central point of this new stage of research is the commitment of law professionals to justice ideals, guided by the ethical awareness that should be built from the initial academic training phase. The concept of access to justice thus comprises a good quality legal system that is accessible to all. Connected to this notion, the protection of civil liberties is a critical theory that brings normativity closer to effectiveness, transforming state norms into a starting point for analyzing their applicability to social reality. Brought to the social sphere, the theory focuses on the effectiveness of social rights as a possibility for granting autonomy to citizens and reducing inequalities. Finally, legal practice aligns theoretical elements with social experiments, ensuring a more humanistic and less dogmatic perspective for resolving emerging conflicts.

Keywords: Access to Justice; Education in legal rights; Protection of civil liberties; Legal Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE 1 - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UMA UNIVERSIDADE SEM MUROS	
CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: MEMÓRIAS DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO	18
1.1 O primeiro ato oficial.....	18
1.2 A universidade concebida: o projeto urbanístico de Lucio Costa	20
1.3 A universidade pioneira: a lei de criação	23
1.4 A universidade necessária: o plano de Darcy Ribeiro.....	25
1.5 A universidade vigiada: o processo degenerativo da utopia universitária	30
1.6 A universidade resiliente: o retorno democrático	33
1.7 A universidade do futuro: a UnB do Século XXI.....	36
CAPÍTULO 2 – OLHAR CRÍTICO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	38
2.1 Memórias e histórias da Faculdade de Direito	38
2.2 Ensino jurídico para a construção de novos direitos	39
2.3 Repensando o direito: a dignidade política do direito.....	48
2.4 A educação em direitos por Roberto Lyra Filho: o ensino certo do direito certo.....	52
2.5 Diálogos entre ensino, pesquisa e extensão: intercâmbio de ideias e realidades	55
CAPÍTULO 3 – PRÁTICA DE DIREITOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EMANCIPAR PARA RECONHECER.....	58
3.1 Percurso histórico da Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: memórias antecedentes a Nucleação	58
3.2 Marco temporal do eixo de formação prática: Portaria nº 1.886/1994	63
3.3 Nucleação da Prática Jurídica na Universidade de Brasília: espaços comunitários do saber	67
3.4 Prática de Direitos: o exercício da cidadania e a educação em direitos humanos	69
3.5 Função Social da Prática Jurídica: razão e sensibilidade	71
3.6 Desafios contemporâneos da Prática de Direitos: projetos específicos de extensão ..	74

PARTE 2 - DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL	78
1.1 A fundamentalidade dos direitos sociais	78
1.2 O núcleo essencial do direito à educação	82
1.3 A educação como bem público	87
CAPÍTULO 2 – AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA	90
1.1 A plenitude constitucional da autonomia universitária	90
2.1 A universidade como <i>garante</i> dos direitos fundamentais	93
2.3 A tutela da autonomia universitária na jurisprudência constitucional e no sistema interamericano	96
2.4 O projeto pedagógico do curso (PPC) na perspectiva da autonomia universitária	103
CAPÍTULO 3 – JUSPEDAGOGIA: UM OLHAR JURÍDICO PARA A PEDAGOGIA	107
3.1 Pedagogias emancipadoras são práticas de inquietação	107
3.2 A mensagem subliminar de Paulo Freire para a educação em direitos	114
3.3 A Teoria de Criação de Valores de Tsunesaburo Makiguchi	117
3.4 A Educação Soka	120
PARTE 3 - ACESSO À JUSTIÇA E GARANTISMO SOCIAL: REPENSANDO A PRÁTICA JURÍDICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
CAPÍTULO 1 – ACESSO À JUSTIÇA E A QUARTA ONDA	122
1.1 – As ondas renovatórias da justiça	122
1.2 A quarta onda: metodologia x epistemologia	128
1.3 As novas ondas e a contra-onda: continuação do Projeto de Florença	136
1.4 A Prática Jurídica como um oceano de possibilidades	140
CAPÍTULO 2 – O VIÉS SOCIAL DO GARANTISMO	145
2.1 O garantismo jurídico	145
2.2 O garantismo social	148
CAPÍTULO 3 – REPENSANDO A PRÁTICA JURÍDICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	154
3.1 A teoria surge da prática: a teoria de criação de valor	154
3.2 Práticas Jurídicas e Litigância Estratégica	160
3.3 Novos horizontes da Prática Jurídica	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

1. Colocação do tema

Vivemos em um mundo de disputas. Disputas por espaços. Disputas de narrativas. Disputas políticas e disputas por ideologias. Esse maniqueísmo compartiu o mundo em pedaços, em *isto* ou *aquilo*, como sugere a literatura. O texto lúdico da escritora Cecília Meireles retrata um universo infantil imaginário e encantador que, trazido para a realidade, revela o estado de incerteza que habita o íntimo das pessoas: “Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva! / Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva! / Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. / É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! / Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro. / Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! / Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. / Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”¹.

A disputa polarizou o mundo em amigos ou inimigos, adversários ou parceiros, conservadores ou progressistas, matéria ou espírito, construir ou destruir. O mundo compartimentado separou pessoas e corações. É o longo percurso dos extremos na linha imaginária do caminho do meio. Contudo, é preciso desarmar o espírito da disputa e reconstruir as alianças. O caminho do meio é o humanismo e a fórmula das transformações é a educação.

O momento é de tomada de decisões. De substituir uma *sociedade global de disputas* por uma *sociedade global de competições humanitárias*; de substituir o *amigo-inimigo* e o *vencedores-perdedores* por *parceiros*; de substituir *vitória-derrota* por *luta conjunta*; de substituir o *sistema de formação adversarial* para o *sistema de*

¹ Poema Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles.

formação dialógica, dialética, cooperativa, participativa e humanista; de substituir o *unidirecional* para o *multidirecional*; de substituir o *sinal de dividir* pelo *sinal de multiplicar*, e o *sinal de menos* pelo *sinal de mais*.

A obra *Por uma Constituição da Terra*, de Luigi Ferrajoli, expõe as fraquezas humanas anunciadas pela contemporaneidade e propõe reflexões sobre o futuro da humanidade. Para Ferrajoli, os desafios globais impostos pela ganância dos mercados não integram as agendas locais da política e do direito. Isso gera um descompasso entre o caráter global dos problemas e o caráter local das soluções. Desta forma, os desafios do mundo globalizado exigem respostas globalizadas para o mundo (Ferrajoli, 2022, p. 5).

Segundo Ferrajoli (2022, p. 6), as guerras mundiais e os regimes políticos totalitários – *catástrofes do passado* – foram rechaçados com um *nunca mais*, que serviu como fonte inspiradora para as cartas políticas do segundo pós-guerra. Contudo, as *ameaças do presente* – devastação ambiental, armamento nuclear e *apartheid* mundial – são violações mais graves do que os horrores do passado e um novo *nunca mais*, se não formulado tempestivamente, pode contaminar definitivamente o futuro, pois tais ameaças são letais e irreversíveis.

A amnésia do passado foi combatida com as constituições pós-guerra. A miopia do futuro demanda correção com as lentes do alargamento do paradigma constitucional. Com efeito, a hipótese teórica de Ferrajoli é constitucionalizar a globalização, ou seja, inserir ferramentas de garantia para o enfrentamento do fenômeno econômico global. A Constituição da Terra, nessa perspectiva, é um projeto para levar a sério as diversas cartas de direito existentes e incluir, nesse constitucionalismo globalizado, não unicamente as funções típicas dos Estado, mas, ao lado delas, as “funções e instituições de garantia primária dos direitos e dos bens fundamentais” (Ferrajoli, 2022, p. 7).

A Constituição da Terra, assim, é uma proposta constitucional para salvar o planeta das catástrofes globais. No ponto, Ferrajoli (2022, p. 8) esclarece que:

A ausência destas funções e destas instituições globais de garantia representam, sobretudo, a verdadeira e grande *lacuna* do direito internacional atual, o que equivale a uma sua considerável violação. São estas funções e instituições de garantia que devem ser concebidas, introduzidas e impostas

normativamente na Constituição da Terra, para que se garanta a sobrevivência da humanidade, ameaçada pela primeira vez na história, em função das nossas próprias políticas irresponsáveis.

O alargamento do paradigma constitucional, assim, como substrato teórico-normativo da Constituição da Terra, aponta em três direções: primeiro, na direção de um *constitucionalismo supranacional*, em acréscimo ao atual estágio do constitucionalismo de Estado, constituído de funções e garantias supranacionais, “a altura dos poderes econômicos e políticos globais”; segundo, na direção de um *constitucionalismo de direito privado*, em acréscimo ao constitucionalismo de direito público atual, visando inserir um sistema adequado de regras e garantias para neutralizar os poderes selvagens do mercados atuais; e o terceiro, na direção de um *constitucionalismo de bens fundamentais*, em acréscimo ao dos direitos fundamentais, que são as garantias para preservar e assegurar o “acesso de todos ao gozo de bens vitais como os bens comuns, mas também de medicamentos essenciais e alimentação básica” (Ferrajoli, 2022, p. 9).

Bem por isso, a Constituição da Terra reverte o quadro atual de ameaça ao futuro da terra e da humanidade ao transformar o Estado e o mercado em instrumentos de garantia dos direitos fundamentais, abandonando de vez a figura que incorporou de um *patrão* que somente age em função de interesses e valores em si considerados. Desta forma, o alargamento do paradigma constitucional nada mais é do que a própria concretização do constitucionalismo (Ferrajoli, 2022, p.09).

A Constituição da Terra está sendo gestada em um projeto constituinte chamado de *Constituinte Terra*, uma escola para “che ne elabori il pensiero e prefigurì una nuova soggettività politica del popolo della Terra, «perché la storia continui»²”. Conforme é possível observar no manifesto de criação³ e precisamente descreve Laura Góes Junqueira (2023, p. 376), “[o]bjetivam, desta maneira, utilização da educação para a promoção do constitucionalismo mundial e da garantia e efetividade dos direitos fundamentais para todos os indivíduos”.

² Disponível em: <https://www.constituenteterra.it/perche-la-storia-continui/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

³ Disponível em: <https://www.constituenteterra.it/perche-la-storia-continui/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

Dito em outras palavras, a instituição de escola, ou escolas, para promover debates e reflexões sobre um constitucionalismo mundial demonstra o poder da educação para realizar transformações sociais em nível global. A *Constituinte Terra*, portanto, “usa a educação como uma ferramenta de esperança” (Junqueira, 2023, p. 377).

As questões e emergências atuais – ambiental, nuclear e humanitária – são os desafios que a escola *Constituinte Terra* escolheu enfrentar, revolucionando o pensamento político para instituir, na Constituição da Terra, garantismos sociais globais. A instituição de garantias constitucionais, portanto, é a resposta para as emergências planetárias. A cidadania planetária, a democracia cosmopolita e a constituição global são hipóteses teóricas possíveis e realizáveis para cuidar da terra e dos seres que nela habitam.

A realidade complexa do mundo contemporâneo, assim, descortina a necessidade de uma crítica reflexiva sobre o ensino jurídico e revela a importância de inserir no planejamento pedagógico dos cursos jurídicos novas competências e habilidades para a formação do futuro profissional do sistema de justiça. O ensino prático aplicado nos laboratórios jurídicos é uma ferramenta eficiente no processo de formação dos estudantes. No entanto, a prática jurídica ainda é tratada como um consectário da teoria.

O eixo de formação prática que se pretende investigar é aquele que não se limita a solucionar um caso jurídico, mas sim a transformar o panorama em que esse fenômeno social está inserido. Para que isso se realize, o ambiente acadêmico deve transitar em conceitos de cidadania, democracia e direitos humanos. Presente essa realidade, as práticas jurídicas devem ser repensadas e replanejadas.

A problematização, assim, demanda as seguintes reflexões: como ampliar e realizar o acesso à justiça por meio da educação em direitos, em especial pelo ensino prático aplicado nos Núcleos de Prática Jurídica? Como o ensino jurídico constrói visões contemporâneas ancoradas em direitos humanos, cidadania e democracia? Como o ensino prático produz um ambiente que reduza a desigualdade do acesso à justiça? Em que medida a prática jurídica colabora com a formação de profissionais ético e comprometidos com a justiça? De que maneira os Núcleos de Prática Jurídica desenvolvem o papel de criação de valores humanos na e para a sociedade?

Com isso, as razões da pesquisa percorrem o seguinte caminho: i) reconhecer a importância de uma educação em direitos responsável, com o objetivo de atestar o compromisso do futuro profissional do direito com a justiça e a ética (em contraposição à lógica mercantilista); ii) estreitar a relação entre operadores do direito e transformações sociais, para uma tomada de posição: juristas observadores ou vanguardistas do direito?; iii) imprimir uma visão transdisciplinar ao fenômeno jurídico-social, ou seja, a imersão dos laboratórios jurídicos em saberes não jurídicos complementares; e iv) evidenciar a função social da educação em direitos, visando formar pensadores críticos do sistema jurídico estabelecido.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral propor apontamentos para repensar a Prática Jurídica da Universidade de Brasília. Os objetivos específicos são (i) conhecer e narrar as experiências práticas universitárias, (ii) estimular o ensino em direitos humanos, democracia e cidadania, (iii) desenvolver profissionais do direito com sensibilidade e senso de responsabilidade social, (iv) incentivar o espírito crítico e renovador dos operadores do direito, e (v) identificar, testar e validar ferramentas formais e não formais de resolução de conflitos.

E para que este quadro investigativo se justifique, o trajeto desenvolvido envolve reflexões sobre o acesso à justiça e o garantismo social, ou seja, formulações teóricas que sustentam a proposta de replanejar a Prática Jurídica a partir de uma pesquisa teórico-descritiva.

2. Percurso da dissertação

O trabalho está dividido em três partes. Na *Parte 1 – Universidade de Brasília: uma universidade sem muros*, o objetivo é oferecer uma visão histórica da instituição desde a sua criação, passando pelas crises institucionais antidemocráticas que afetaram diretamente a utopia universitária de Darcy Ribeiro, até o olhar prospectivo restaurado com a renovação do regime democrático, fortalecendo a ideia de uma universitária emancipadora.

O primeiro recorte é direcionado para a educação em direitos. Nele, a intenção é demonstrar que *ensinar é transgredir*, no sentido que o ensino transgressor é aquele

comprometido com o progresso. Para tanto, é necessário repensar o direito, ensinar o direito certo e estabelecer a importante conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

O segundo recorte é mostrar que a prática de direitos, antes de reconhecer para emancipar, emancipa para reconhecer, ou seja, conferindo autonomia ao estudante, com formação em direitos humanos e democracia, a prática jurídica constitui um exercício da cidadania, na qual os conhecimentos são transportados para a realidade e essa união de saberes provoca a transformação da sociedade.

Portanto, procura demonstrar que o ensino do direito na Universidade de Brasília incorpora a reserva utópica que deu origem à instituição. Para mais, que a prática em direitos é um mecanismo eficiente para fomentar a relação universidade-comunidade, contribuindo à formação humanista dos futuros profissionais do direito.

A Parte 2 – Direito Fundamental à Educação, tem a função de evidenciar a importância da educação como direito social. A fundamentalidade dos direitos sociais e o núcleo essencial do direito à educação são os aportes teóricos que sustentam a educação como um bem público, em contraposição à atual e distorcida pretensão de enquadrá-la como um produto à disposição no mercado.

Com efeito, a autonomia universitária é a garantia de concretização de uma educação emancipatória. O princípio da autonomia universitária é dotado de força constitucional, permitindo que a universidade desempenhe o importante papel de *garante* dos direitos fundamentais. Por isso, a universidade é o *locus* ideal para o debate e a exposição de ideias. O princípio da autonomia universitária, nessa linha, protege as instituições das invasões ideológicas de governos ocasionais.

Esses conceitos centrais – educação como direito social e autonomia universitária – são deslocados para a juspedagogia. A proposta é refletir sobre o projeto pedagógico para uma educação em direitos. Mais do que isso, é anunciar a superação das metodologias tradicionais de ensino – aulas expositivas em que os professores são iluminados e alunos seres sem luz – e estabelecer uma educação como prática da liberdade. A teoria de criação de valores de Tsunesaburo Makiguchi pode ser concebida como um instrumento de renovação das políticas educacionais.

Por fim, na Parte 3 – Acesso à Justiça e Garantismo Social: Repensando a Prática Jurídica na Universidade de Brasília, o objetivo é justamente condensar os

temas debatidos em propostas reflexivas para a prática jurídica. O acesso à justiça suplantou a perspectiva inicial de garantir democraticamente o acesso ao Poder Judiciário. Garantido o acesso, busca-se então uma justiça de qualidade. A educação em direitos, perseguindo uma linha emancipatória, e a prática jurídica, combinando razão e sensibilidade, são os elementos indispensáveis para construir e promover uma justiça de qualidade.

O suporte teórico para tais conclusões tem o alicerce na teoria garantista voltada para o social, na medida em que não basta a abstenção do Estado, pois ao lado dessa garantia negativa, devem ocorrer obrigações estatais positivas para assegurar direitos fundamentais (garantias positivas). Os formatos clássicos da prática jurídica estão sendo renovados por metodologias clínicas. O ensino jurídico clínico se propõe a investigar violações de direitos humanos em âmbito estratégico e surge como “uma alternativa metodológica à crise do ensino jurídico no Brasil e seu prejudicial déficit pedagógico e social, advindo da consolidação uma formação excessivamente normativista, tecnicista, acrítica e apartada da realidade social brasileira” (Godoy; Aleixo; Gonçalves, 2018, p. 80).

A aproximação da prática com a teoria, portanto, é uma proposta pedagógica em processo contínuo de efetivação, contribuindo para a formação complexa e humanista dos futuros operadores do sistema de justiça, utilizando o direito, principalmente os direitos humanos, como mecanismo efetivo de mudanças sociais.

PARTE 1 - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UMA UNIVERSIDADE SEM MUROS

Repito: o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso ela foi concebida e criada. Este é o desafio que hoje, agora e sempre ela enfrentará.

Darcy Ribeiro

CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: MEMÓRIAS DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO

1.1 O primeiro ato oficial

A Mensagem do Poder Executivo nº 128 é o marco inicial da renovação do ensino superior no Brasil. Nela, o Presidente Juscelino Kubitschek⁴ apresenta a Exposição de Motivos e o Projeto de Lei que autoriza a criação da Universidade de Brasília. Enviada ao Congresso Nacional no dia 21 de abril de 1960 – data da inauguração de Brasília –, é o primeiro ato oficial do governo na nova capital.

No palco improvisado montado em frente ao Palácio do Planalto, o Presidente Juscelino Kubitschek expressou sua satisfação ao praticar o primeiro ato oficial. “Instalado o governo na nova capital assinei na tribuna colocada em frente ao Palácio do Planalto o primeiro ato oficial: uma mensagem, dirigida ao Congresso Nacional, propondo a criação da Universidade de Brasília” (Kubitschek, 2000, p. 378).

A Exposição de Motivos elaborada pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, abordava as falhas estruturais das universidades existentes⁵ e desenhava um novo modelo a ser implantado no Brasil. A justificativa do projeto de lei criticava o molde planejado a partir de 1808, com escolas superiores de cunho meramente

⁴ Juscelino Kubitschek, *in* Por que construí Brasília. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000, p. 378.

⁵ Sobre as universidades públicas no Brasil, consultar Héglio Trindade, Por um novo projeto universitário: da ‘Universidade em ruínas’ à ‘Universidade emancipatória’, *in* Da Universidade necessária à universidade emancipatória, José Geraldo de Sousa Junior (org.), 2012.

profissional, ou seja, os alunos recebiam, inicialmente, conhecimentos científicos básicos e, após, o ensino era direcionado para a profissão desejada⁶.

O Ministro Clóvis Salgado descreveu a ideia renovadora do sistema universitário no item 6 da Exposição de Motivos:

6. Os estudos para a estruturação do ensino superior em bases consentâneas com os processos científicos, técnicos e pedagógicos desse meado do século XX mereceram a máxima atenção. O objetivo era dar a Brasília uma universidade que, refletindo a nossa época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com o propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais.

Naquele momento, portanto, o ensino superior no Brasil ainda possuía traços coloniais e elitistas. Os centros de ensino universitário estavam voltados exclusivamente para a formação profissional e técnica dos estudantes. As faculdades profissionais, ademais, eram estruturas isoladas e autossuficientes. Não havia, no Brasil, uma tradição universitária. Segundo Darcy Ribeiro (2011, p. 11),

Seria, talvez, mais apropriado dizer instauração que reforma, tão pouco há de universitário em nosso ensino superior. Nossa tradição é de escolas independentes, erigidas defensivas de sua autonomia, organizadas para receber alunos graduados no curso secundário e segregá-lo para ministrar-lhes preparo profissional em algumas poucas modalidades de formação, autorizadas por uma legislação formalística e rígida.

Esta abordagem, atual para a época, já havia sido motivo de reflexão por educadores e intelectuais do ensino que idealizavam uma nova educação. O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)⁷, detectou os problemas educacionais no Brasil, propôs ideias e sugestões e constituiu um movimento de reconstrução educacional⁸. Ao desenvolver um conceito moderno de universidade, o Manifesto dos Pioneiros (p. 55-56) destaca que:

⁶ Exposição de Motivos nº 492, de 16 de abril de 1960, itens 8 e 12.

⁷ O educador Anísio Teixeira subscreveu o Manifesto dos Pioneiros.

⁸ Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e dos Educadores (1959), Fernando de Azevedo (*et al.*), 2010.

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

A criação da Universidade de Brasília, assim, pretendia imprimir uma proposta renovadora do ensino universitário, nesse quadro histórico de avanços e recuos das reformas educacionais no Brasil. Nesse ponto, Darcy Ribeiro registra que “só uma universidade nova, inteiramente planejada, poderá estruturar-se em bases mais flexíveis e abrir perspectivas de pronta renovação de nosso ensino superior” (2011, p. 15).

1.2 A universidade concebida: o projeto urbanístico de Lucio Costa

Mas a Universidade de Brasília foi concebida alguns anos antes. Foi através do projeto do Plano Piloto elaborado pelo arquiteto e urbanista Lucio Costa que se desenhou um conjunto cultural aberto à população. Nesse espaço dedicado exclusivamente para irradiar a cultura no país, o urbanista traçou caprichosamente as linhas e os contornos de um centro universitário na cidade planejada. Lucio Costa⁹ não queria Brasília apenas como sede central do governo. Desejava também que a nova capital se tornasse um centro de divulgação de cultura (Salmeron, 2012, p. 37-40).

Nesse contexto, Roberto Salmeron (2012, p. 39), reproduz trecho escrito do trabalho arquitetônico de Lucio Costa que projeta Brasília não unicamente como um centro administrativo, mas também como um núcleo de atividades culturais:

Ela deve ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como *urbs*, mas como *civitas*, possuidora de

⁹ Lucio Costa, o inventor da cidade, e Oscar Niemeyer, o criador dos edifícios-monumentos (Salmeron, 2011, p. 37-38)

atributos inerentes a uma capital. E, para tanto, a condição primeira é achar-se o urbanista imbuído de uma certa dignidade e nobreza de intenção.

Lucio Costa projetou um parque cultural com museu, biblioteca, teatro, universidade, hospital universitário, planetário, enfim, um setor detalhadamente planejado no projeto urbanístico, conforme descrito no Plano Diretor da Universidade de Brasília:

Ao longo dessa esplanada – o Mall dos ingleses -, extenso gramado destinado a pedestres, a paradas e desfiles, foram dispostos os ministérios e as autarquias. Os da Relações Exteriores e Justiça ocupando os cantos inferiores, contíguos ao edifício do Congresso e com enquadramento condigno, os ministérios militares constituindo uma praça autônoma, e os demais ordenados em sequência – todos com área privativa de estacionamento – sendo o último o da Educação, a fim de ficar vizinho do setor cultural, tratado à maneira de parque para melhor ambientação dos museus, da biblioteca, do planetário, das academias, dos institutos, etc., setor este também contíguo à ampla área destinada à cidade universitária com o respectivo Hospital das Clínicas e onde também se prevê a instalação do Observatório.

Portanto, os traços de Brasília e da Universidade de Brasília foram desenhados e escritos concomitantemente pelo seu inventor. A ideia de cidade universitária na nova capital, todavia, não era unânime. Havia opositores no governo Juscelino Kubitschek. Israel Pinheiro, amigo do presidente e administrador das obras da cidade planejada¹⁰ era contra a criação de uma universidade num local ermo e próximo dos órgãos centrais de governo, pois temia a presença e a atuação dos estudantes (Ribeiro, 1978, p. 22).

A cidade universitária, desta forma, concebida dentro da área urbana de Brasília, era contestada. A oposição de Israel Pinheiro era peremptória e paradoxal. O administrador das obras demonstrava total apoio ao urbanismo de Lucio Costa, com quem nutria boas relações, mas refutava alocar um espaço de atividades culturais dentro da cidade moderna e no momento da sua construção (Salmeron, 2012, p. 40-41).

¹⁰ Israel Pinheiro foi responsável pela execução do projeto da construção de Brasília.

Por isso, para inviabilizar a construção do complexo cultural no local previsto pelo urbanista, cogitou lotear a área destinada à universidade no Plano Piloto e aventou reservar um terreno fora de Brasília¹¹ para que a universidade fosse construída num tempo futuro e, quiçá, distante. Mas Lucio Costa defendeu vigorosamente sua ideia. Era o momento e a hora de instalar um espaço cultural na cidade moderna que emergia no centro do Brasil (Salmeron, 2012, p. 40-41).

Ao refletir sobre essa passagem histórica, Roberto Salmeron (2012, p. 42) expôs com altivez o comportamento resoluto de Lucio Costa que menosprezou as discussões sobre as mudanças esboçadas no seu projeto e manteve o *campus* na área reservada:

Diante desses fatos, podemos perguntar o que teria acontecido sem a visão e o peso da personalidade de Lucio Costa. Teria sido construída uma universidade em Brasília? E fora da cidade, teria sido construída? Quando? Pessoalmente creio ser pouco provável que o regime militar instaurado em 1964, que tanto vigiou e tanto perseguiu estudantes, professores e intelectuais pelo País afora, tivesse interesse em fundar uma universidade na capital da República.

A construção dos palácios do Planalto, do Alvorada, do Congresso e da Justiça, e da Esplanada dos Ministérios, além de alguns edifícios residenciais à cargo de empresas privadas, era uma prioridade para o governo Juscelino Kubitschek. O avanço das obras permitiu que o presidente Juscelino resgatasse a ideia de definir sobre a fundação de uma universidade. A Universidade de Brasília entrou novamente na agenda política do governo (Salmeron, 2012, p. 44-45).

Os estudos preliminares sobre o anteprojeto universitário, desenvolvidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no entanto, não tiveram continuidade. Talvez um erro estratégico tenha ocorrido para que a iniciativa não vingasse. O presidente Juscelino havia solicitado a instalação de uma comissão de alto nível para planejar uma universidade para Brasília. Todavia, optou-se pela escolha de um especialista, o

¹¹ Segundo Roberto Salmeron (2012, p. 41), o terreno ficaria a trinta quilômetros de Brasília, numa área denominada Vargem Bonita. Já Darcy Ribeiro, no livro UnB: Invenção e descaminho (1978, p. 22), afirma que: “Sua última tentativa de impedir a criação da UnB – esta na forma de adesão – foi outorgar-lhe para a edificação do campus, um terreno que ficava a seis quilômetros de distância de Brasília. O que exilaria a Universidade, já que se tornara impossível impedir que fosse criada”.

educador Anísio Teixeira, que já organizava o plano educacional de Brasília. A estratégia escolhida, portanto, frustrou o plano universitário na nova capital (Salmeron, 2012, p. 45; p. 48).

Mas Brasília precisava de uma universidade para se impor como centro de referência intelectual. O tema foi recuperado por Victor Nunes Leal¹². Ao ser convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para jantar, Nunes Leal acolheu a sugestão de Oswaldo Trigueiro e abordou, no encontro, um dado histórico envolvendo Thomas Jefferson (Salmeron, 2012, p. 49):

Diga ao Juscelino que o grande estadista norte-americano Thomas Jefferson pediu que gravasse em seu túmulo as seguintes palavras: *Redigiu a Declaração de Independência dos Estados Unidos, foi o autor do projeto de liberdade religiosa em Virgínia e fundou a universidade do mesmo estado.* Não quis que incluíssem entre seus títulos o de presidente dos Estados Unidos, mas insistiu sobre o fato de que fundou uma universidade.

Nunes Leal sensibilizou o presidente Juscelino. Uma comissão¹³ foi instaurada pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado. Anísio Teixeira era a personalidade de destaque desse grupo técnico de estudos. A Exposição de Motivos e o Projeto de Lei que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília foi enviado ao Congresso Nacional com o propósito de renovar os métodos de ensino e incentivar os espíritos criativos a buscar soluções para os problemas nacionais.

1.3 A universidade pioneira: a lei de criação

O projeto de lei de criação da Universidade de Brasília foi remetido ao Congresso Nacional pelo presidente Juscelino Kubitschek. Darcy Ribeiro percorreu incansavelmente os corredores do parlamento nos últimos meses do governo, com viagens semanais a Brasília. Desejava aprovar a lei ainda no governo de Kubitschek. Contudo, sua aprovação somente ocorreu no período de João Goulart, em 1961 (Salmeron, 2012, p. 76).

¹² Professor Emérito da Universidade de Brasília que empresta seu nome para o edifício da Faculdade de Direito.

¹³ O Decreto nº 48.599, de 25 de julho de 1960, designa comissão para realizar estudos complementares sobre a Universidade de Brasília.

Com a posse de Jânio Quadros na Presidência da República, a comissão de especialistas foi mantida pelo novo governo. O projeto de lei moveu-se pelos órgãos deliberativos da Câmara dos Deputados, mas não chegou ao plenário da casa legislativa. A renúncia do Jânio Quadros importou numa crise política de extensão inesperada. Os deputados, então, agiram rapidamente para submeter diversos projetos ao plenário para um esforço concentrado de debate e votação. Entre eles, constava no item 18 da pauta o projeto de criação da Universidade de Brasília, incluído da ordem do dia pela habilidade política de Darcy Ribeiro. Aprovado sem discussão, o texto seguiu para análise e deliberação dos senadores, tendo sido, sem resistência, também aprovado (Salmeron, 2012, p. 76/77).

Assim, a Lei nº 3.998 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente João Goulart no dia de 15 de dezembro de 1961¹⁴. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, idealizadores do projeto universitário inovador, tornaram-se os primeiros Reitor e Vice-Reitor da Universidade de Brasília. A lei de criação, assim, estabelece um novo conceito de ensino superior no Brasil, rompendo com as bases da educação universitária tradicional.

Ademais, naquele momento político, o ponto primordial não era simplesmente saber sobre a conveniência ou não de mais uma universidade, ou da possibilidade de renovação das escolas superiores existentes, mas principalmente em afirmar a necessidade de um polo universitário na cidade instalada no centro do país. A escolha política, portanto, transitava entre deixar surgir novas escolas superiores independentes e precárias que posteriormente se transformariam em universidades inviáveis, ou contemplar o país com um ensino emancipador (Ribeiro, 2011, p. 18).

Nesse particular, Brasília e a Universidade de Brasília conectam-se. No esboço urbanístico da cidade planejada já se traçava as linhas de um núcleo de divulgação do conhecimento e de todos os tipos de saber, projetando o Brasil para o mundo. A *civitas* ilustrada por Lucio Costa e a universidade necessária planejada por Darcy Ribeiro são almas irmãs que colocavam o país no curso de uma transformação progressiva e contínua.

¹⁴ A Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, foi publicada em 20 de dezembro subsequente.

1.4 A universidade necessária: o plano de Darcy Ribeiro

Por que uma universidade em Brasília? Esta indagação compõe o texto escrito por Darcy Ribeiro após a edição da lei de criação da Universidade de Brasília e que contém pronunciamentos de educadores e cientistas sobre o projeto de organização de um plano renovador de ensino superior na nova capital (Ribeiro, 2011, p. 17).

A Universidade de Brasília foi pioneira enquanto universidade no Brasil. As experiências frustradas da Universidade de São Paulo, criada em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, inaugurada em 1935, contaminadas por vícios burocráticos e influências indevidas¹⁵, serviram para consolidar uma nova e moderna proposta de ensino universitário, planejada à base de erros e acertos destas (Bastos, 2000, p. 230; Ribeiro, 2011, p. 21).

Bem por isso, o plano de Darcy Ribeiro contemplava a universidade como uma unidade orgânica, ou seja, a universidade como um todo e não puramente a reunião de escolas universitárias isoladas. A lúcida reflexão de Aurélio Wander Bastos (2000, p. 237) sintetiza essa ideia:

O projeto da UnB procurou retomar a ideia de uma universidade orgânica, em que as bases de formação acadêmica estivessem integradas por áreas do saber, viabilizando a criação de institutos por áreas de conhecimento, apoiadas num ciclo de disciplinas básicas oferecidas harmônica e conjuntamente a todos os alunos vinculados aos diferentes departamentos ou cursos profissionais do mesmo instituto. Esta concepção, que não foge à experiência internacional, estava absolutamente desvinculada do sistema tradicional de ensino superior no Brasil, assim como não reproduzia, também, a proposta frustrada da UDF, senão a sua experiência, porque ela foi criada não como mero centro de reprodução, mas de produção do conhecimento.

Para tanto, a lei de criação autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília como uma entidade autônoma¹⁶ empenhada no estudo dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país,

¹⁵ A Universidade do Distrito Federal (1935) foi extinta por ato do Ministro Capanema do Estado Novo, por pressão da Igreja Católica e de seus líderes leigos, segundo Héglio Trindade, no ensaio Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”, in *Da universidade necessária para à universidade emancipatória*, 2012.

¹⁶ Art. 2º A Fundação será uma entidade autônoma e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição, no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados os Estatutos e o decreto que os aprovar.

disponível para assessorar o Poder Público em todos os ramos do saber¹⁷. A nova instituição de ensino superior, também, era dotada de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos limites definidos pelos seus próprios estatutos¹⁸.

Concebida para prover o país de uma universidade moderna e fazer da nova capital um núcleo cultural com a capacidade de interagir com os demais centros de ensino e de pesquisa, a organização do regime didático e do currículo de seus cursos foi estruturada em bases flexíveis. Por isso, a lei estabelece que a Universidade de Brasília não ficará restrita às exigências da legislação geral do ensino superior¹⁹.

O plano de Darcy Ribeiro era meticuloso. Seus comentários sobre a lei de criação retratavam detalhadamente o ambicioso projeto de uma nova educação superior no centro do país, com o objetivo de irradiar mentes criadoras e participativas no processo de desenvolvimento nacional. A originalidade das ideias de Darcy Ribeiro partia da construção de uma nova concepção de universidade, edificada nos moldes dos centros de ensino mais avançados do mundo, diferentemente da realizar simples ajustes, adequações ou formatações nas universidades de tipo tradicional (Ribeiro, 2011, p. 19-21).

As anotações de Darcy Ribeiro sobre a lei revelavam desde a perturbação com a tradição universitária no Brasil, propondo uma reforma universitária em bases modernas, à altura das existentes em outros países, inclusive da América, até o cronograma de execução das obras e o planejamento financeiro. O ensaio expõe os temas da tradição e reforma universitárias no país, a estrutura da universidade, seus órgãos complementares e sua organização administrativa, a relação professor-aluno e o número de matrículas, e, finalmente, o orçamento e as etapas progressivas de construção da estrutura universitária (Ribeiro, 2011, p. 11-55).

17 Art. 10. A Universidade de Brasília empenhar-se-á nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de sua possibilidade, na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem.

18 Art. 13. A Universidade gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos dos Estatutos da Fundação e dos seus próprios estatutos.

19 Art. 14. Na organização de seu regime didático, inclusive de currículo de seus cursos, a Universidade de Brasília não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior, ressalvado o disposto no parágrafo único deste artigo e no art. 15.

As funções básicas pensadas por Darcy Ribeiro (2011, p. 20) para a Universidade de Brasília são:

- Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.
- Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.
- Contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.
- Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.
- Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.
- Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover.
- Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo.

Com isso, a universidade delineada por Darcy Ribeiro era arrojada e audaciosa. Os educadores e cientistas que se manifestaram sobre a lei de criação reconheceram o empenho de Darcy para redirecionar o ensino superior do Brasil, transformando a tradicional soma de faculdades em um renovador ente orgânico (Ribeiro, 2011, p. 75-150).

O pronunciamento do professor Jayme Abreu, após discorrer sobre os modelos universitários europeu e norte-americano, e indagar, depois, quais os rumos que a Universidade de Brasília percorreria, ou ainda, se incorporaria o melhor de cada um, afirmou que a atribuição dos políticos e governantes é rastrear as soluções para os problemas nacionais, mas que, sem sobrepor-se a isso, “a tarefa universitária no caso é dar-lhes, como instrumentos à ação, os recursos do pensamento científico de que é guardião e oficina” (Ribeiro, 2011, p. 88).

Os apontamentos do educador Anísio Teixeira mostraram que o Plano de Darcy Ribeiro é “uma exata correção dos defeitos mais graves de que sofrem as universidades brasileiras em sua mistura de anacronismo e deformações congênitas”,

percebendo que “a Universidade de Brasília deverá transformar-se no primeiro marco da integração universitária no Brasil” e, finalmente, que “a nova Universidade será verdadeiramente a unidade na diversidade” (Ribeiro, 2011, p. 104; p. 106).

Já o professor Celso Furtado, retratou os principais defeitos do ensino superior, e entre eles, o “fato de que ele não corresponde às necessidades presentes do desenvolvimento cultural e social do Brasil”, e assim, a “Universidade de Brasília constitui uma grande oportunidade de tentar reorientar todo o sistema universitário brasileiro” (Ribeiro, 2011, p. 127).

A Universidade de Brasília, portanto, cristalizava o projeto da universidade de utopia de Darcy Ribeiro, ou, como dizia o próprio educador, a universidade necessária²⁰. Esse projeto utópico de Darcy Ribeiro constituía em mobilizar forças para reformar o ensino superior vigente à época para, então, realizar as propostas concretas com a passagem da universidade tradicional à universidade necessária (Ribeiro, 1991, p. 172).

O plano de criar uma universidade em Brasília, na leitura de José Geraldo de Sousa Junior (2012, p. 8), constituía uma dupla oportunidade. De um lado, instituir um núcleo cultural na nova sede do governo; de outro, equipar o país de um centro de excelência de pensadores dos problemas nacionais para, enfim, como sugere Darcy Ribeiro, pensar o “Brasil como problema” (2015, p. 46).

Uma nova percepção de universidade, portanto, extraída da mente privilegiada de Darcy Ribeiro, expandiu para a América Latina. Seus estudos e experiências sobre a reforma universitária permitiu redefinir o ponto originário da Universidade de Brasília para atender as diferentes realidades e as novas exigências dos países latinos e cumprir uma importante missão, dentre outras, de “capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas” (Ribeiro, 1991, p. 2; p. 172).

Os anos de exílio em diversos países da América Latina conferiram a Darcy Ribeiro a oportunidade de repensar os problemas universitários em novas dimensões e ampliar o campo teórico embutido no conceito de universidade necessária²¹. Ao

²⁰ Darcy Ribeiro, *A universidade necessária*, 1991, p. 172.

²¹ Prólogo de Pompeu de Souza no livro *UnB: Invenção e Descaminho*, 1978, p. 7.

retornar a Brasília, anos depois, e percorrer o *campus* da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro relata, emocionado, o que entrou pelos seus olhos naquela visita:

Percebi ali, claramente, que a verdadeira Universidade de Brasília é a utopia concreta que subsiste cada entre seus muros no espírito dos estudantes e dos professores que guardam fidelidade ao seu espírito; mas é, também, a universidade exclausurada, que vive onde sobrevivem os que a conceberam; e é, sobretudo, a que ressurgirá em quantos, amanhã, hão de reencarná-la em liberdade e dignidade (Ribeiro, 1978, p. 46).

Assim, a Universidade de Brasília, enquanto casa da cultura brasileira, reflete o esforço permanente da universidade necessária planejada pelas mentes educadoras de Anísio e Darcy, ajudando o país a elaborar seu próprio projeto, produzindo conhecimento (teoria) e aplicando (prática) tais saberes no desenvolvimento nacional. No livro *Invenção e Descaminho* (1978, p. 72), Darcy Ribeiro exprime sua visão humanística contida no projeto universitário:

Queríamos, como se vê, a universidade melhor possível no plano científico e cultural; mas queríamos também uma universidade que, no plano social, não fosse apenas uma agência de qualificação classista, uma escada de ascensão social para as classes médias. Quiséríamos que ela não fosse, essencialmente, uma fábrica de médicos para cuidar da saúde dos ricos; de advogados para dirimir seus conflitos; de economistas para gerir seus bens; de dentistas para cuidar de seu sorriso. Nosso alvo era forçá-la a formar também, e até principalmente, médicos de olhos postos na saúde pública; legisladores para as grandes reformas institucionais reclamadas há séculos; economistas para buscar a fórmula de uma prosperidade generalizável; e, por que não?, dentistas preocupados com a simples dor de dente da gente comum.

A vocação original da Universidade de Brasília, necessária para o país pensar e gerar o seu desenvolvimento, se concretiza na “conciliação da produção do conhecimento com as necessidades sociais brasileiras, concretizando o sentido utópico transformador da Universidade” (Sousa Junior, 2012, p. 7). Ademais, como pontua Pompeu de Souza, no prólogo do livro *Invenção e Descaminho*, “nossa universidade só tinha uma ideologia: o princípio das duas lealdades fundamentais. Lealdade aos padrões internacionais do saber e à busca de solução dos problemas nacionais” (Ribeiro, 1978, p. 10-11).

Todavia, a trajetória inicial da proposta universitária necessária e renovadora materializada na Universidade de Brasília foi bruscamente interrompida no dia nove de abril de 1964, quando as tropas do Exército e a Polícia Militar de Minas Gerais invadiram o *campus*. Anísio Teixeira e Almir de Castro, Reitor e Vice-Reitor, foram demitidos. O professor Zeferino Vaz²², que participou da preparação do golpe de Estado nove dias antes, foi escolhido para ocupar a reitoria²³ (Salmeron, 2012, p. 178-179; p. 183).

1.5 A universidade vigiada: o processo degenerativo da utopia universitária

Os eventos ocorridos a partir da primeira invasão militar fragilizaram os ideais utópicos da Universidade de Brasília. Estudantes foram presos, pois apontados pelas autoridades militares como agentes comunistas. Professores foram detidos para depoimento. Instalou-se a cultura do medo e da insegurança entre docentes, discentes e funcionários. A memória de Darcy Ribeiro, ao visitar sua criatura desfigurada²⁴, depois de retornar do exílio, resgatou dois acontecimentos dramáticos que arranharam o seu propósito reformador incorporado na Universidade de Brasília.

O novo reitor, por conveniência da administração, dispensou nove professores e gerou uma crise na universidade, em que o corpo docente, não podendo isolar as pressões externas, cogitaram de solicitar uma demissão coletiva, não implementada para evitar a interrupção das atividades acadêmicas (Salmeron, 2012, p. 187).

A detenção dos professores foi descrita por Darcy Ribeiro (1978, p. 85) como o *dia da vergonha*:

Entre eles, principalmente, o da invasão de 1964, em que, depois de assaltada por tropas motorizadas, a UnB teve diversos professores presos levados a um pátio militar para serem ali desnudados e assim humilhados por toda uma tarde. Este quadro de um magote de professores gordos e magros, velhucos, uns secos de carnes outros barrigudos, esqueléticos, dois deles enfermos, todos nus num pátio policial não deve ser esquecido jamais: é o *dia da vergonha*.

²² Darcy Ribeiro atribui ao novo reitor a nota de *deseducador*, in UnB: Invenção e Descaminho, 1978, p. 84.

²³ Reitor ou interventor?

²⁴ Expressão utilizada por Pompeu de Souza, no prólogo do livro UnB: Invenção e Descaminho, 1978, p. 7.

O *dia de vergonha*, assim, revelou um fundo de cena nebuloso. O ambiente vocacionado para os altos estudos, estimulador de diálogos e trocas de conhecimento entre professores e estudantes, foi convertido em arbitrariedades e crises de autoridade. O propósito era nítido, qual seja, transformar a universidade necessária de Darcy Ribeiro em uma universidade servil, regredindo no tempo e no espaço os avanços desejados no ensino superior. A obra intelectual dos principais educadores do Brasil estava sendo desmobilizada pela repressão.

Entre ações e reações, a relação dos professores e estudantes com a reitoria sempre foi de desconfiança. Professores e estudantes acenavam para a presença de interferências de fora na administração da universidade. O reitor, por sua vez, aplicando atos de gestão de moralidade duvidosa, agia em nome de uma disfarçada autonomia universitária. Foram meses de paz vigiada no *campus*. As ingerências externas, entretanto, tornavam-se cada vez mais evidentes aos olhos do corpo docente e discente. Estavam se efetivando com os atos do reitor, seja anulando contratação (o caso Fiori) ou devolvendo professores ao órgão de origem (os casos Edna de Oliveira e Las Casas) (Salmeron, 2012, p. 192-215).

Os alunos e os professores discordaram das medidas administrativas adotadas pela reitoria. Greves foram deflagradas e cartas foram trocadas com o reitor, tentando alertar e reverter esse quadro de intromissões externas. Tais movimentos, todavia, foram captados pela administração da universidade como indisciplina. Em 1º de setembro de 1965, o professor Laerte Ramos de Carvalho sucedeu a Zeferino Vaz no cargo de reitor. Diante da greve iniciada pelos professores, e após, aderida pelos estudantes, em solidariedade, o novo reitor requisitou o envio de tropas militares ao *campus* e expulsou sumariamente quinze professores por subversão²⁵ (Salmeron, 2012, p. 245; p. 407).

O espaço dedicado ao domínio de todos os tipos de saber, naquele momento, passou a ser domínio unicamente militar e culminou na demissão coletiva de 223 professores²⁶. Esse dia triste para a Universidade de Brasília está registrado nas lembranças de Darcy Ribeiro (1978, p. 85) como o *dia da diáspora*²⁷:

²⁵ Entre eles, José Gerardo Grossi e José Paulo Sepúlveda Pertence (Salmeron, 2012, p. 245).

²⁶ Dentre os docentes, estavam Oscar Niemeyer, Alfredo Ceschiatti, Athos Bulcão, Cláudio Santoro, Luís Vicente Cernichiaro e Roberto Saturnino Braga.

²⁷ Considerado por José Geraldo de Sousa Junior como o holocausto intelectual (2012, p. 71).

Será preciso recordar igualmente a demissão de 1965 quando, acompanhando solidários os quinze expurgados, duzentos e dez professores deixaram a Universidade de Brasília, a cidade, e a maioria deles o país. Também não deve ser esquecido este episódio histórico: é o dia da diáspora.

O dia da vergonha e o dia da diáspora, portanto, evidenciam o plano estratégico do regime de exceção para desconfigurar a universidade construída a partir da reserva utópica do seu criador. As ambições militares e o sistema repressivo aplicado minaram o patrimônio humano e cultural estruturado para colocar o país na vanguarda do ensino superior. O antagonismo entre as forças que cercavam as políticas educacionais dividia a comunidade acadêmica entre o conservadorismo representado pelo desejo de manter a universidade reprimida e submissa, e, por isso, interrompida nos seus valores e servil aos interesses elitistas, e a universidade autônoma, livre e libertária, concebida pelos melhores pensadores brasileiros que primavam pelo papel democrático e emancipador do ensino universitário.

Outro importante fato histórico ocorreu em 1968. A Universidade de Brasília foi invadida violentamente por forças policiais e militares no dia 29 de agosto de 1968. Um estudante foi atingido com um tiro na cabeça e professores, funcionários e alunos foram agredidos, feridos e presos, entre eles o líder estudantil Honestino Guimarães²⁸.

Mas o processo degenerativo instaurado pelo governo militar não conseguiu invadir o íntimo dos alunos e professores que permaneceram íntegros e éticos aos ideais utópicos. O processo político de abertura democrática instigou estudantes e professores num ato de fé de reinventar a Universidade de Brasília. A invenção de uma novo modelo de universidade já representou um marco na política educacional

²⁸ Honestino Monteiro Guimarães ingressou no curso de geologia da Universidade de Brasília em 1965. Foi líder estudantil e presidente da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília em 1968. Perseguido e preso pelo regime militar, Honestino foi expulso da Universidade de Brasília em 1968 e viveu na clandestinidade até 1973, quando foi sequestrado e considerado desaparecido. O reconhecimento público da sua morte somente ocorreu em 1995, com a Lei nº 9.140, de 4 de dezembro. A certidão de óbito foi emitida em 12 de março de 1996, registrando que o falecimento ocorreu em hora e data ignorados, além de deixar em branco a causa da morte e o local do sepultamento. No processo de uma política reparatória, diversos atos de memória fizeram homenagem a Honestino. Entre eles, seu reconhecimento como anistiado político *post mortem* e o pedido oficial de desculpas à sua família pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, que determinou, também, a retificação da sua certidão de óbito para constar como causa da morte “atos de violência praticados pelo Estado” (*in* Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília, p. 263-286).

do Brasil, mas a sua reinvenção demonstrou o potencial dos valores consignados no projeto utópico de Darcy Ribeiro, cravados em toda a classe acadêmica, ao imprimir autenticidade e funcionalidade à universidade (Ribeiro, 1991, p. 173).

A resiliência da intelectualidade brasileira permitiu que a Universidade de Brasília resgatasse sua essência descrita no princípio, já referido, das duas lealdades: a fidelidade aos padrões internacionais do saber e à busca de soluções para os problemas nacionais (Ribeiro, 1978, p. 87). O retorno à ordem democrática garantiu o processo de reconstrução do saber universitário em bases autônomas e emancipatórias. A disputa entre o controle ideológico e a liberdade acadêmica representou “um episódio da luta entre progresso e obscurantismo” (Salmeron, 2012, p. 28).

1.6 A universidade resiliente: o retorno democrático

A Universidade de Brasília foi resiliente. Suportou bravamente as forças nocivas da repressão até o retorno democrático e a normalidade política em 1985. A Universidade de Brasília resistiu a todos os ataques e tentativas de corromper sua fortuna crítica consolidada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Como observou Darcy Ribeiro (1978, p. 83), “a verdade inteira é que a UnB não era domesticável por nenhum sistema regressivo e repressivo”. E mais:

Aquela universidade, nascida do otimismo da era de Juscelino, do reformismo da era de Jango e do utopismo dos melhores cientistas brasileiros – que podendo antever o Brasil que pode ser, se desesperam como o Brasil que é – não era compatível com nenhuma ordem ditatorial de objetivos antinacionais e antipopulares.

De fato, a Universidade de Brasília renasceu fortalecida. Recuperando as visões pedagógicas dos *pais fundadores* (Ribeiro, 2012, p. 221), a Universidade de Brasília retomou o projeto político-educacional de inspirações democráticas das bases educacionais. O renascimento da Universidade de Brasília foi celebrado com a posse do reitor Cristovam Buarque²⁹.

²⁹ Período de 1985 a 1989.

O educador, que posteriormente foi Governador do Distrito Federal³⁰, Senador da República³¹, e Ministro da Educação³² iniciou o processo de redemocratização da Universidade de Brasília. O desafio era grande. As cicatrizes deixadas pela ditadura eram marcas evidentes no corpo acadêmico. A atmosfera ainda estava contaminada por formalismos, comportamentos e linguagem grosseiros. Era preciso reverter esse quadro, substituindo o formalismo e a descortesia pela sensibilidade, respeito, elegância e afeto no trato e na linguagem (Buarque, 1989, p. 9).

Renascida, a Universidade de Brasília precisava modificar-se sem renunciar as suas qualidades. A combinação do espírito transformador com a conservação de valores faz de qualquer universidade uma instituição permanente. As transformações são sempre necessárias para ocupar a linha de frente da produção do pensamento, na vanguarda do saber. Os valores legitimam a razão da sua própria existência e o compromisso com o desenvolvimento do seu povo. O processo de transição ativado pelo novo reitor se apoiava numa coordenação democrática e participativa. Toda atividade acadêmica, ou qualquer outro ato de gestão, mesmo os administrativos, era considerado um *ato pedagógico*. A transição não podia ser silenciosa e discreta, método em si contraditório no âmbito universitário. A transição deveria ser fomentada pelo debate que justifica sua própria transformação (Buarque, 1989, p. 9).

A Universidade de Brasília começou a ser redefinida democraticamente. No modelo tripartite de ensino, pesquisa e extensão, a universidade tridimensional agregava novas funções como democracia e prática cultural (Buarque, 1994, p. 135). O ensino tradicional, assentado na simples reprodução do conhecimento, deve ser transformado num ensino transgressor, fundado na crítica, na inquietação, na dúvida, na provocação, e, principalmente, num campo multidisciplinar de análise (Buarque, 1989, p. 76). Enfim, um ensino dialógico, repensando o papel do aluno que, deixando de ser ouvinte, torna-se participante.

No âmbito da pesquisa, que é um elemento-chave para o processo universitário, e também rompendo com o paradigma tradicional, Cristovam Buarque propõe que o comprometimento da pesquisa seja tanto com a produção de saberes livres como na produção de soluções para os problemas nacionais (1989, p. 76-77).

³⁰ Período de 1995 a 1998.

³¹ Período de 2003 a 2019.

³² Período de 2003 a 2004.

Por sua vez, a extensão, é o “caminho básico para a universidade descobrir o mundo e para o mundo descobrir a universidade” (Buarque, 1994, p. 137), ou seja, acionar o poder de criação no mútuo relacionamento com a comunidade: de dentro para fora e desta para dentro.

A prática da democracia, como parte integrante da função acadêmica, consiste em aplicar as razões democráticas nos processos acadêmicos internos e fazer “que esta democracia interna se faça em compromisso inalienável com a democratização crescente de toda a sociedade, democratizando a própria democracia” (Buarque, 1989, p. 77). Por fim, complementando as funções de uma universidade, a culturalidade “praticada por todos e em todas as áreas, como razão de ser da universidade humanista e tridimensional” (Buarque, 1994, p. 138). Assim, a universidade contemporânea é interpeladora (ensino), investigativa (pesquisa), dialógica (extensão), participativa (democracia) e plural (prática cultural) posta a serviço do progresso no país.

O dia do renascimento da Universidade de Brasília foi brindado com um discurso crítico e contemplativo de Darcy Ribeiro: *Universidade, para quê?* Como pai orgulhoso de sua filha resiliente, Darcy Ribeiro respondeu sua própria indagação rememorando fatos e figuras ilustres presentes à época da inauguração. Mas não só. Ofereceu ideias, apresentou os motivos do atraso do povo brasileiro, provocou a comunidade acadêmica a pensar no futuro da universidade, procurando “reintegrar a Universidade de Brasília no comando de si mesma, para que, com autonomia e em liberdade, ela se repense” (Ribeiro, 2015, p. 227).

A Universidade de Brasília deve ser livre para pensar o Brasil em todos os seus problemas. A provocação contida no discurso de Darcy Ribeiro serve justamente para demonstrar que o ensino superior não se restringe apenas na formação de profissionais, como foi até então a tradição universitária brasileira. A universidade deve ser protagonista no drama educacional e social, isto é, pensar e repensar em si mesma e na sua função na comunidade. Ao renovar o juramento das duas lealdades³³,

³³ “A verdadeira vocação da Universidade de Brasília – nela inculcada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – era ser uma universidade completa que cobrisse, pela primeira vez em nossa história, todos e cada um dos campos de saber, com a capacidade de cultivá-lo, de aplicá-lo e de ensiná-lo. Expressávamos esta vocação dizendo e reiterando que a UnB se devia a duas lealdades: a fidelidade aos padrões internacionais do saber e à busca de soluções para os problemas nacionais” (Ribeiro, 1978, p. 87).

no momento da reabertura do processo democrático, sob a liderança do novo reitor Cristovam Buarque e sob a mentoria de Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília apontou para o futuro.

1.7 A universidade do futuro: a UnB do Século XXI

A Universidade de Brasília permaneceu resiliente até mesmo nos escândalos de malversação de recursos públicos. As manifestações da comunidade acadêmica exigiram da universidade uma resposta enérgica e rápida. A gestão pro tempore de Roberto Aguiar³⁴ designou para o segundo semestre de 2008 as eleições para o comando da universidade. Com participação paritária de alunos/as, professores/as e funcionários/as, a chapa “UnB do século XXI” foi eleita, tendo como novo reitor o professor da Faculdade de Direito José Geraldo de Souza Junior³⁵.

A etapa emergente contava com um programa de trabalho focado no projeto de uma universidade emancipatória, em que se estabelecia o resgate da vocação original da universidade, centrada no compromisso com o desenvolvimento do país e de solidariedade entre os povos da América Latina e África. A universidade emancipatória proposta pelo reitor José Geraldo de Sousa Junior recuperava a utopia original da Universidade de Brasília e promovia os ajustes para um novo contexto político, visando consolidar o “conhecimento de ponta com qualidade; democracia; inclusão; mobilização para enfrentar e resolver os problemas nacionais” (Sousa Junior, 2012, p. 11).

Segundo José Geraldo de Souza Junior, (2012, p. 14-15), a “UnB passou por uma ‘refundação’ democrática e emancipatória” ao adotar políticas de “alargamento do acesso à Universidade com ampliação de vagas” e de “diversificação das formas de ingresso através de ações afirmativas”, além da “construção de novos *campi* nas cidades satélites de Brasília” e de fortalecer a pesquisa e extensão universitária. O conteúdo programático da nova administração consolidou o entendimento sobre a força utópica da universidade emancipatória e lançou novas diretrizes para o futuro da Universidade de Brasília, incorporando como princípio norteador os propósitos

³⁴ Reitor da Universidade de Brasília no período de abril a novembro de 2008 e seu Professor Emérito.

³⁵ Reitor da Universidade de Brasília no período de 2008 a 2012. Recebeu o título de Professor Emérito da Universidade numa cerimônia de outorga realizada em 11 de setembro de 2024.

universais dos direitos humanos “com o intuito de melhor orientar suas possibilidades atuais, multicampi, inclusiva, democrática e emancipatória” (Sousa Junior, 2012, p. 22).

Foi no período reitorial de José Geraldo de Souza Junior que foi instalada a Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade, uma iniciativa pioneira para resgatar a memória histórica da Universidade de Brasília, dos seus professores e estudantes, e que impulsionou a criação, no âmbito nacional, da Comissão Nacional da Verdade. Ao prestar tributo à memória e a verdade, a Universidade de Brasília conferiu um passo largo para incluir no contexto do aprendizado a educação em direitos humanos (Sousa Junior, 2012, p. 16-18).

A relação entre o pensamento de Paulo Freire e os valores contidos na reserva utópica da Universidade de Brasília possibilitou a outorga *post mortem* do título de *Doutor Honoris Causa* ao patrono da educação brasileira. Essa homenagem ao educador Paulo Freire, realizada no Memorial Darcy Ribeiro, concretizou o “reencontro destes dois gigantes que se ligam pelo compromisso com a Educação” (Sousa Junior, 2012, p. 19). O conjunto dessas ideias, extraídas da compreensão de universidade necessária de Darcy Ribeiro³⁶ e de educação emancipatória de Paulo Freire, integra a percepção de universidade emancipatória, eixo de referência da Universidade de Brasília.

Assim, a refundação da Universidade de Brasília na gestão 2008-2012 resgatou o seu trajeto original e deixou o legado histórico de ampliação do acesso ao ensino sem comprometer a sua qualidade, valorizando a diversidade como elemento de inclusão social e, para além disso, estimulando a permanência dos alunos no espaço acadêmico por meio da assistência estudantil e, desta forma, assegurar uma gestão participativa e compartilhada nas decisões, consolidando a função democrática da universidade no âmbito gerencial e pedagógico, e expandindo, até mesmo, para o campo do conhecimento, em visões democráticas, o papel da pesquisa e da extensão (Sousa Junior, 2012).

Portanto, a Universidade de Brasília fomenta a reflexão crítica e transgressora, aproximando a educação das demandas da sociedade e emancipando mentes para

³⁶ A Lei nº 15.020, de 12 de novembro de 2024, inscreveu o nome de Darcy Ribeiro no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

corresponder a dinâmica das transformações sociais. Ao ampliar o campo de visão, a universidade percorre o conhecimento através de outros saberes além dos tradicionais, e explora, com isso, o saber popular, local, humanizado e multicultural, e não somente o saber jurídico, científico, tecnológico e global. A multidisciplinaridade é um elemento constitutivo da aprendizagem e uma “aprendizagem inovadora exige, no mínimo, conexões interdisciplinares” (Gustin, 2012, p. 1967).

CAPÍTULO 2 – OLHAR CRÍTICO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

2.1 Memórias e histórias da Faculdade de Direito

Todo o imaginário utópico de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foi assimilado pelo Departamento de Direito, hoje Faculdade de Direito, da Universidade de Brasília. O pensamento crítico, transgressor, dialético e humanista fixou diretrizes para uma nova proposta de ensino jurídico que se implantou na faculdade. Por isso, como apontou precisamente Márcia Abrahão Moura³⁷ (2021, p. 28) ao refletir sobre o papel da universidade, é “parte da função social das instituições de ensino superior garantir que a educação esteja a serviço da formação e transformação do indivíduo”.

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília foi criada em 15 de dezembro de 1994, no período reitorial de João Claudio Todorov, pela Resolução do Conselho Universitário nº 020/94, após a oitava do referido órgão colegiado na 214ª reunião realizada em 9 de dezembro de 1994. O mesmo ato normativo extinguiu o Departamento de Direito, então inserido na estrutura organizacional da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados.

O curso de direito iniciou com a própria universidade, em 1962. Integrado ao Instituto Central de Ciências Humanas (ICCH) até 1967, quando então foi transferido para a recém-criada Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Na década de 1970, essa Faculdade foi agregada à Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, e posteriormente, em 1982, o curso foi transferido para a Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, permanecendo até 1994, momento em que o Departamento foi extinto.

³⁷ Márcia Abrahão foi a primeira mulher eleita para reitoria da Universidade de Brasília, em mandatos subseqüentes no período de 2016 a 2024.

Atuaram na formação da escola jurídica da Universidade de Brasília diversos professores renomados. Entre eles, Victor Nunes Leal, que participou ativamente do processo de criação da Universidade de Brasília e que desde 2014 empresta o seu nome para a sede da Faculdade de Direito, e Roberto Lyra Filho, que implantou uma nova cultura jurídica a partir da sua visão ampliada do direito, criando a Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR) e dando suporte epistemológico para a linha de pesquisa O Direito Achado Na Rua, capitaneada pelo Professor Emérito José Geraldo de Souza Junior e por Alexandre Bernardino Costa, atual Diretor da Faculdade de Direito.

2.2 Ensino jurídico para a construção de novos direitos

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, assim, ao olhar criticamente para o fenômeno jurídico, sempre se importou com a educação e o ensino. Conforme o pensador francês Edgar Morin, educação e ensino são expressões que se aproximam, e de modo igual, se desviam. Educação é compreendida como a ferramenta para formar e desenvolver o ser humano. Ensino é a arte de transmitir conhecimento. Portanto, o ensino é mais restrito, limitado ao sentido cognitivo, e a educação, termo mais amplo, se propõe a aplicar o conhecimento ensinado, para si e para o externo (2003, p. 10-11). Enfim, a educação enfatiza o pleno desenvolvimento do ser humano para uma vida global, enquanto que o ensino realça a reprodução do tecnicismo doutrinário, ou seja, um aprendizado mecânico e repetidor do conhecimento.

Contudo, aglutinando os dois termos para permitir uma compreensão mais aberta que envolva a produção e a socialização do conhecimento, deslizando entre uma e outra expressão, o termo *ensino educativo* abrange todos os aspectos da educação e do ensino e traduz a construção e o aperfeiçoamento do ser humano por intermédio do conhecimento transmitido. Como destaca Morin, a “missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2003, p. 11).

No ponto, Alexandre Bernardino Costa (2013, p. 363) apresenta um olhar crítico sobre a educação em direitos com o objetivo e a proposta de reinvenção da educação jurídica, imprimindo um sentido à expressão que não se circunscreve às disciplinas

do curso de direito, mas, precisamente, no papel que o operador do direito deve desempenhar na comunidade. Reinventar a educação jurídica perpassa pela conexão de dois pressupostos, a comunidade global e transdisciplinar atual e o pensamento complexo para lidar com as incertezas da contemporaneidade.

O sistema de ensino universitário, tal como posto na atualidade, não rebate eficientemente o saber fragmentado. O profissional do direito, adestrado em disciplinas separadas, tem uma visão embaraçada da realidade multidimensional e complexa que hoje incorpora grande parte, se não toda, a problemática global. Morin (2003, p. 13) observa que a “hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”. O pensador francês manifesta sua preocupação (2003, p. 14-15):

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as possibilidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua ineficiência para tratar dos nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.

Por isso, o pensamento segmentado instituído e aplicado no sistema de ensino reduz o complexo ao simples, separa o que está ligado e decompõe ao invés de recompor (Morin, 2003, p. 16), tornando o operador do direito míope para o enfrentamento dos conflitos contemporâneos. Entretanto, é melhor uma cabeça *bem-feita* do que uma cabeça *bem cheia*. Esta, composta apenas pelo saber acumulado, mas desarticulado; aquela, com a aptidão para colocar e tratar os problemas contemporâneos, ligando e dando sentido a todos os tipos de conhecimento (Morin, 2003, p. 21).

Desta forma, a capacitação do jurista moderno para entender, atender e oferecer soluções para a problemática globalizante demanda uma nova proposta de educação em direitos, tráfegando entre as diferentes perspectivas pedagógicas - o que demonstra a superação dos projetos pedagógicos dos cursos de direito em

funcionamento - e a percepção de valores humanistas que ativam a sensibilidade do jurista e transcendem a normatividade pura. A correlação entre razão e sensibilidade direciona o olhar não para a lei, enquanto produto elitizado do poder estatal, mas para as questões sociais, fonte originária e de onde emerge verdadeiramente o direito (Costa, 2013, p. 365-366).

Ao deslocar o olhar crítico para a realidade social e abandonar a lei como referência, o complexo sistema de direitos se humaniza, democratiza e desperta a cidadania de indivíduos e grupos desprotegidos que se movimentam na comunidade periférica. É neste cenário que as competências e habilidades do operador do direito se destaca, bloqueando uma abordagem enciclopédica simplista (a cabeça *bem cheia* referida por Morin) para instaurar uma formação jurídica que seja construtivista, isto é, com aptidão para contextualizar, integrar e globalizar saberes, mas também humanista, ou seja, uma *cultura de humanidades*³⁸ que coloque em evidência a dignidade humana da pessoa em um mundo cambiante.

Portanto, o operador do direito formado em bases construtivistas e humanistas compreende os problemas globais a partir de um panorama multidimensional, visitando e revisitando outros saberes para encontrar a melhor forma de solver os desafios globalizantes. Aplicando um olhar extradisciplinar, o jurista visualiza respostas autoevidentes que o normativismo bloqueia. Daí a importância de assimilar os termos *explicação* e a *compreensão*, no contexto desenvolvido por Edgar Morin. Ao discorrer sobre a incerteza humana, Morin atenta que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (2003, p. 59). Adiante, assinala que “É preciso, portanto, prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado” (2003, p. 61). Realmente, a maior certeza que se tem é a indestrutibilidade das incertezas³⁹.

No entanto, *explicar* e *compreender* são ferramentas recorríveis ao jurista moderno, cultivado em valores humanistas e formações construtivistas, que enfrentam as incertezas cotidianas. *Explicar* é aplicar o saber de maneira objetiva. Mas

³⁸ “Quando consideramos os termos ‘cultura de humanidades’, é preciso pensar a palavra ‘cultura’, em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. A cultura das humanidades foi, e ainda é, para uma elite, mas de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida” (Morin, 2003, p. 48).

³⁹ “A maior certeza que nos foi dada é a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (Morin, 2003, p. 55).

compreender é mais do que *explicar*. É sentir e reconhecer o outro como sujeito. Percebendo essa condição humana de igualdade é que se manifesta a sensibilidade para tratar das emoções, sofrimentos e alegrias presentes no outro, mas igualmente em nós⁴⁰. A partir dessa compreensão é “que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (Morin, 2003, p. 51).

O fundador do sistema educacional Soka Daisaku Ikeda (2006), em outra perspectiva, abordou o mesmo tema. Ao analisar o sistema educacional japonês e tecer considerações sobre a educação no século XXI, observou os perigos de uma “mentalidade destituída da consciência do ‘outro’” (p. 6), em que o “‘eu’ que não se identifica com o ‘outro’ é insensível à dor, à angústia e ao sofrimento do ‘outro’” (p. 53), que se “o conceito do ‘outro’ inexiste no ‘eu’, não pode haver verdadeiro diálogo” (p. 54), e que “Intercâmbios entre dois indivíduos que carecem da percepção do ‘outro’ podem parecer diálogos, mas na realidade são mera troca de declarações unilaterais” (p. 54).

Posta a temática desta forma, as interações entre o ‘eu’ e o ‘outro’ permitem compreender as emoções de ambos os sujeitos e revelar empatia e inclusão. Diferentemente, a prevalecer a mentalidade do ‘outro’ ausente do ‘eu’, um mundo permeado da apatia e do cinismo aflora e colapsa os valores da democracia, dos direitos humanos e da cidadania, abrindo campo para o ressurgimento das ideologias fanáticas que assombraram o século passado. Em paralelo, acolhendo e reconhecendo o ‘outro’, é possível também perceber e compreender a relação com o ambiente, o meio que habita, também indissociável do ‘eu’ e do ‘outro’.

Outro aspecto verdadeiramente importante para fixar o olhar crítico do ensino jurídico, para além da complexidade, é buscar na transdisciplinaridade o discernimento oculto à linearidade disciplinar. O saber parcial e unidirecional - fracionado, portanto, e observável somente a um mesmo nível de realidade -, não é suficiente para responder os problemas multidimensionais, só por si. É necessário

⁴⁰ “Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identifica-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade” (Morin, 2003, p. 93).

religar as disciplinas, ou construir pontes transdisciplinares entre os diversos tipos de saber, e estabelecer uma via de mão dupla entre os conhecimentos acumulados.

Como bem acentuado por Basarab Nicolescu (2000, p. 13), a “disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. A *pluridisciplinaridade* é o conhecimento de um objeto de uma disciplina com a contribuição simultânea de outras disciplinas. Com isso, “a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (p. 10-11). Por sua vez, a *interdisciplinaridade* “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (p. 11), mas assim como a *pluridisciplinaridade*, que excede os limites das disciplinas, conserva a estrutura da pesquisa disciplinar como meta.

No entanto, a *transdisciplinaridade* rompe as fronteiras disciplinares e se instala, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das múltiplas disciplinas e *além* de qualquer disciplina, relevando um novo olhar para o mesmo mundo complexo, então imperceptível pela ótica de uma disciplina isolada. Basarab Nicolescu (2000, p. 11) pontua que o objetivo da transdisciplinaridade é a compreensão do mundo presente, e para isso, necessário reunir os conhecimentos. O cruzamento de diferentes saberes enriquece o objeto da pesquisa.

Contudo, a pluri e a interdisciplinaridade, embora ultrapassem o campo delimitador das disciplinas, circunscrevem-se no mesmo âmbito da pesquisa disciplinar, qual seja, identificável em apenas um nível de realidade. De outro lado, a ambição da transdisciplinaridade é analisar o progresso do conhecimento a partir dos variados níveis de realidade. Com isso, embora se estabeleça um ponto de diferença entre tais modalidades, as pesquisas transdisciplinares complementam as investigações disciplinares. Basarab Nicolescu (2000, p. 12) evidencia as diferenças:

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova

hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas mas complementares.

Edgar Morin (2003, p. 115) acrescenta uma ideia análoga ao contexto da inter e transdisciplinaridade. Morin sugere ‘ecologizar’ as disciplinas⁴¹, considerando “tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”. Aliás, Morin e Nicolescu integraram a comissão de redação que escreveu a Carta da Transdisciplinaridade, resultado do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, denominado Convento da Arábia, Portugal, entre 2 e 7 de novembro de 1994.

As disposições contidas na Carta da Transdisciplinaridade retratam as premissas da transdisciplinaridade como a incompatibilidade entre a visão transdisciplinar e qualquer tentativa de reduzir o ser humano (artigo 1º), o reconhecimento da existência dos diferentes níveis de realidade (artigo 2º), a natureza complementar da abordagem transdisciplinar (artigo 3º), o enfoque multirreferencial e multidimensional da transdisciplinaridade, ao relacionar-se com a multi e a interdisciplinaridade (artigo 6º), a transculturalidade com abordagem transdisciplinar, ao refutar a possibilidade de existir uma cultura privilegiada apta a julgar outras culturas (artigo 10), a educação transdisciplinar para rediscutir o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (artigo 11) e o parâmetro de que a economia transdisciplinar deve se colocar a serviço do homem e não o inverso (artigo 12).

Desta forma, estabelecendo como diretriz para formação acadêmica a complexidade e a transdisciplinaridade, a educação em direitos mira para o amanhã, transportando o operador do direito, então recluso em fórmulas doutrinárias, para uma sociedade plural e globalizada, de onde efetivamente se reconhece direitos ainda não constituídos, mas em percurso instituinte. Somente um jurista policompetente e hiperhabilidoso, cultivado em preceitos humanistas (dignidade humana) e construtivistas (ensinar, aprender e socializar o conhecimento), apoiado na linguagem

⁴¹ “Entendo por ecologia a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (Santos, 2010, p. 105, nota de rodapé número 17).

contra-hegemônica dos direitos humanos, e olhando para a democracia e para a cidadania com um ponto de vista multirreferencial, pode caracterizar e construir novos direitos, eliminando desigualdades ao equiparar o 'eu' e o 'outro'.

O olhar crítico ao ensino jurídico mereceu a atenção da educadora Ana Maria Araújo Freire⁴² (Nita Freire), ao participar, como convidada, do programa de especialização em magistratura ofertado pela Escola de Serviço de Justiça, na Argentina. Nessa conferência, Nita Freire segue o percurso investigativo da relação entre - o antes advogado, e depois o educador - Paulo Freire⁴³ e o direito sob o prisma de uma prática epistemológica libertadora (2016).

Ao analisar o objeto da pesquisa, a educadora destaca o contexto em que o ensino jurídico se situa no Brasil, que reduz o direito à letra da lei e rotula seres humanos, excluídos da elite econômica e social e do poder compartilhado, como objetos de segunda categoria. A educadora, ainda, sublinha a superação da disputa sempre desigual entre os "donos das leis e do poder" e os "objetos desencarnados e sem voz, nascidos para a submissão e a serventia", com a incorporação do pensamento dialético do direito elaborado por Roberto Lyra Filho (2016, p. 69).

A partir daí, Nita Freire associa o direito dialético de Lyra Filho com a teoria epistemológico-ético-político-antropológico-crítica da educação de Paulo Freire, ambas rejeitando a concepção clássica do direito e pregando por uma leitura humanista e transformadora do mundo (2016, p. 72). A relação, portanto, entre o direito de Lyra Filho e a educação de Paulo Freire, é íntima, embora seja possível constatar que, como pontuou a educadora, o jurista não cita o educador nas suas obras, mas que tal conclusão se torna evidente no momento em que ambos lutam pela dignificação das gentes.

A aproximação dos projetos emancipadores do *direito como legítima organização social da liberdade* de Lyra Filho e da *educação como prática da liberdade* de Paulo Freire pôde ser identificada no movimento crítico denominado Nova Escola Jurídica Brasileira, gestada no círculo acadêmico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília por Roberto Lyra Filho. A proposta jurídico-

⁴² Mestre e doutora em Educação pela PUC-SP. Viúva de Paulo Freire.

⁴³ No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire compartilha sua experiência e a passagem efêmera pela advocacia.

filosófica da nova escola, abreviada e apelidada de NAIR⁴⁴, pautava-se em “guiar olhares para a interpretação de um mundo jurídico que não se exaure na ordem instituída, nem com ela se identifica” (Escrivão Filho *et al.*, 2015, p. 64).

A usina de ideias concebida por Lyra Filho foi assim descrita (1984a, p. 8):

A Nova Escola Jurídica Brasileira – que doravante designo com a abreviatura NAIR e que fundei em Brasília, conquistando adeptos em quase todos os Estados, do norte ao sul do país – representa, em si mesma, um esboço de totalização dialética, em que a cabeça do filósofo é como uma usina hidrelétrica.

Ali, a correnteza dos fatos sociais – isto é, a práxis jurídica inteira e sem mutilações – forma a energia esclarecedora das ideias, que logo regressam às mesmas águas potentes, estabelecendo a conexão com o fluxo da realidade móvel, sem a qual não há luz, nem se faz avançar o saber.

O fundo de cena que se firmou nessa escola de pensamento discorre sobre a expansão dos debates sobre o direito, deslocando-o da dogmática para uma realidade empírica, e com isso, transpassando as linhas do monismo jurídico para fixar uma visão pluralista do direito, enfim, adotando um método dialético em que a teoria e a prática, o conhecimento e a ação, a reflexão teórica e a vivência prática, se conectam e se inter-relacionam. O direito, portanto, deve ser compreendido a partir da sociedade, e “a Nova Escola Jurídica Brasileira emergiu do trabalho de todos os professores, advogados e estudantes que já combatiam a suposta Ciência Dogmática do Direito” (Lemos, 2022).

O próprio fundador da NAIR sintetiza o posicionamento da nova escola em quinze proposições – cinco relativas ao que ela não é; cinco relativas ao que ela combate e cinco relativas ao que ela sugere. Destas, as cinco relativas ao que ela

⁴⁴ Sobre o nome NAIR, Roberto Lyra Filho esclarece: “A Nova Escola Jurídica Brasileira adotou a abreviatura NAIR, antes de tudo em homenagem a Nair Heloísa Bicalho de Souza, cientista social e esposa do nosso mais antigo e fiel companheiro, José Geraldo de Sousa Junior. Esta NAIR-gente foi, assim, a madrinha da NAIR-Escola, porque, desde o primeiro momento, nos incentivou, embora não seja responsável pelas nossas opções teóricas e práticas. Adotando seu nome, quisemos transmitir, igualmente, a sugestão de brilho e luminosidade, pois, também julgamos receber alguma luz, varando as trevas estéreis e repetitivas das ideologias jurídicas tradicionais” (Humanismo Dialético. Direito e Averso. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, nº 3, jan./jul. 1983, p. 27)

combate estão diretamente articuladas com o ensino do direito. Então, Roberto Lyra Filho (1984, p. 11-12) descreve os enunciados:

Como teoria dialética do Direito, a doutrina da NAIR também se firma em cinco proposições negativas, de índole polêmica e oposta às noções correntes no ensino jurídico tradicional; isto é, combatendo as cinco inversões mais comuns do positivismo ainda predominante em nossas Faculdade:

- a) não tomamos a norma pelo Direito;
- b) não definimos a norma pela sanção;
- c) não reconhecemos apenas ao Estado o poder de normar e sancionar;
- d) não nos curvamos ante o fetichismo do chamado direito positivo, seja ele costumeiro ou legal;
- e) não fazemos do Direito um elenco de restrições à liberdade, como se esta fosse algo a deduzir a *contrario sensu* do que sobra, depois de sancionado a furor criativo de ilicitudes, quer pelo Estado, quer pelos micro-organismos concorrentes, que estabelecem o poder social dividido (o chamado poder dual).

Não somos cachorro, que se mande roer os ossos restantes, num banquete normativo de quem se arroga a competência ilimitada de reger a conduta alheia.

O ensaio de Antonio Escrivão Filho *et al.* (2015, p. 70) retrata a atenção de Lyra Filho com a educação jurídica, ao compartilhar o entendimento de que a NAIR, ao tempo em que retomava a dinâmica de olhar criticamente o direito frente as ideologias predominantes, “também figurava como saída para a crise do ensino do direito, fruto do ensino jurídico de perspectiva fixista”. O manifesto da NAIR, assim, desestabilizava tanto as bases da construção dogmática como o seu ensino correspondente, ao emplacar uma teoria empirista e crítica centrada no humanismo dialético.

A nova escola, nesse contexto, buscava equacionar o contraste entre a lei e a justiça, e para atingir essa finalidade, era necessário restituir ao direito a sua dignidade (Escrivão Filho *et al.*, 2015, p. 72). A superação que a NAIR propõe – o *Aufhebung*, na expressão de Lyra Filho – para resgatar a dignidade do direito, não significa uma escolha entre as correntes jusfilosóficas dominantes, já que, como precisamente registrou José Eduardo Faria (1993, p. 22), os pensamentos não colidem, ao contrário, complementam-se para formular narrativas supostamente verdadeiras sobre a prática jurídica, mas agregar aos conceitos centrais alguns novos ingredientes teóricos.

As ideias acolhidas e difundidas pela nova escola tornaram-se o núcleo embrionário e projeto fundante do coletivo de pesquisa inaugurado na década de 1980

com o nome *despretensioso e de rara beleza poética, política e ética*⁴⁵ denominado O Direito Achado na Rua. O avanço teórico da NAIR foi registrado por Antonio Escrivão Filho *et al.* (2015, p. 72-73):

O passo seguinte na articulação do programa criado por Lyra Filho seria concretizar um projeto de intervenção jurídica atrelado à práxis social dos movimentos de vanguarda apoiados pela NAIR. Surgia, em 1986, o esboço de O Direito Achado na Rua, projeto que foi extraído do papel apenas após a morte de seu mentor.

Portanto, as inquietudes filosóficas da Nova Escola Jurídica Brasileira consolidaram o O Direito Achado Na Rua como uma “doutrina teórica e prática libertadora, fundada no humanismo dialético”. Doutrina, aliás, compreendida como conjunto coligado de ideias visando compreender a essência do direito e como ponto de partida para implantar um debate crítico e aberto das mesmas ideias que sustentam as correntes de pensamento majoritárias (Escrivão Filho *et al.*, 2015, p. 72).

Desta forma, o O Direito Achado Na Rua, formulava um convite para as pesquisadoras e os pesquisadores do direito expandirem o conhecimento e considerarem os espaços públicos também como fontes criadoras do direito. Ao sair das salas de aula e percorrer os becos das ruas, a estudiosa e o estudioso realizam o que Antonio Escrivão Filho *et al.* denominou de “agir extramuros acadêmicos” (2015, p. 70). Essa troca de ideias entre teoria e práxis é o marco epistemológico dessa linha de pesquisa que suplantou os muros imaginários do conhecimento jurídico e estabeleceu, como referência de ensino, uma extraterritorialidade dos saberes.

2.3 Repensando o direito: a dignidade política do direito

Roberto Lyra Filho era um observador crítico das linhas de pensamento que ainda hoje reproduzem conhecimentos nas escolas jurídicas. No livro *O que é Direito*, lançado em 1982, Lyra Filho trabalhou na construção de espaços epistemológicos

⁴⁵ É a forma como Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire) se refere ao projeto O Direito Achado Na Rua (Acesso à Justiça e a pedagogia dos vulneráveis, p. 70, *in* O Direito Achado na Rua, volume 8, Introdução Crítica ao Direito à Comunicação).

contra-hegemônicos, superando sua fase inicial de investigação exclusivamente dogmática⁴⁶.

Essa viragem teórica de Lyra Filho, da fase dogmática à crítica, descrita por ele mesmo como “curva na estrada” ao contrário - apropriando-se, metaforicamente, do título do romance com o mesmo nome do escritor português Ferreira de Castro -, foi o momento em que, segundo José Geraldo de Sousa Junior, “ele abriu mão, se deu conta de suas posições conservadoras no campo teórico” (Feitoza, 2014, p. 135-136).

José Geraldo de Sousa Junior, aliás, explica as duas vertentes da virada crítica de Lyra Filho (Feitoza, 2014, p. 135):

[E]la era epistemológica, por que significou o que ele chama de compreensão e a dimensão histórico-social do processo de realização do direito, que ele chamaria depois de direito achado na rua, e também a incorporação do pensamento dele do elemento dialético, seja na perspectiva hegeliana ou na marxista, algo que ele trabalha muito bem no texto Karl, meu amigo. E a outra dimensão era a dimensão subjetiva e de alguma maneira política.

Importante ressaltar que o enfoque subjetivo que marcou a guinada teórica de Lyra Filho está diretamente relacionado ao momento político em 1964. Lyra Filho *sentiu o golpe* na própria pele, ao ver-se calado e reduzido em sua capacidade crítica. A ideia de opressão comprometia intimamente a sua liberdade de expressar-se criticamente. A negação de direitos e a violação dos direitos humanos oprimiu profundamente a mente libertária de Lyra Filho, constituída de valores solidários e desejos de transformação social (Feitoza, 2014, p. 136).

Novamente, José Geraldo de Sousa Junior (Feitoza, 2014, p. 136) reforça esse ponto na vida acadêmica de Lyra Filho:

Aí estamos falando dessa virada crítica que é crítica teórica, por que essa abertura anti-positivista, anti-dogmática, e é crítica política por que também a consciência do processo ditatorial terrível do ponto de vista da negação dos direitos e da criminalização do protagonismo dos movimentos sociais. E aí ele abre as vertentes principais dele, que são o debate sobre o conceito de direito e a pedagogia de seu ensino, orientando a sua posição para formação

⁴⁶ A dissertação de Pedro Rezende Santos Feitoza para a obtenção do grau de Mestre em Direito pela Universidade de Brasília, com o título O direito como legítima organização social da liberdade: a teoria dialética de Roberto Lyra Filho, narra as fases históricas da produção acadêmica de Roberto Lyra Filho.

jurídica, o diálogo que ele estabelece com os estudantes, a partir do movimento estudantil em direito que começa a fazer esse debate, a participação dele nos encontros da UNE, nos encontros nacionais dos estudantes de direito, e a tentativa de organizar isso numa proposta organizada que ele chamou Nova Escola Jurídica Brasileira com a fundação do movimento Direito e Averso e do Boletim Direito e Averso da Nova Escola Jurídica Brasileira.

Portanto, *O que é Direito*, transcendendo sua fase dogmática, pretende golpear aquilo que Marilena Chauí denominou de “antinomia paralisante: a oposição abstrata entre o positivismo jurídico e o idealismo iusnaturalista”, reflexão inserida na obra coletiva *Desordem e Processo*, resultado de estudos em homenagem a Roberto Lyra Filho (1986, p. 17). O texto destaca a densa abordagem teórica do pensamento lyriano, com a proposta de resgatar a dignidade política do direito e converter em dialética humanista a antítese abstrata, para “reencontrar a origem sócio-política da ordem e da justiça” (p. 18).

No ponto, o próprio Lyra Filho (1984, p. 8), ao validar as observações de Marilena Chauí, percebe:

1.1. Nem por outra razão Marilena Chauí pôde qualificar a minha teoria dialética do Direito como <uma nova filosofia jurídica, baseada em uma sociologia jurídica>, mediante as quais se restitui a dignidade política do direito.

E é preciso aduzir que também se cogita duma preocupação com a dignidade jurídica da Política – isto é, dos limites que traça o Direito à própria práxis transformadora do mundo.

A dignidade política do direito e a dignidade jurídica da política, assim, encampam o humanismo dialético de Lyra Filho, que delineou, com preciosismo, sua natureza (1986, p. 296-297):

- O humanismo dialético, porém, ao negar o positivismo e o iusnaturalismo, conserva, do primeiro, a preocupação da positividade – em que o Direito não se confunde com a norma, porém se exprime normativamente (no sentido costumeiro ou legal); e, do segundo, mantém a preocupação com a legitimidade em toda derivação normativa, porém vinculando o aferimento, não a critérios e princípios fixos de natureza divina, cósmica ou racional, mas ao próprio movimento histórico, mediante a luta de classes e grupos: espoliador-espoliado e opressor-oprimido.

Portanto, o movimento histórico de libertação reposiciona o direito como mediador e instrumento da liberdade, surgindo e ressurgindo da tensão entre dominantes e dominados - e por tal, dialético -, e do resultado de comportamentos humanos em processo contínuo de libertação - e por isso, humanismo, restituindo ao direito e à política a respectiva dignidade. O humanismo dialético observa os fenômenos jurídicos e sociais em “totalidade e movimento”, em que os “contrários se interpenetram” (Lyra Filho, 1986, p. 295).

Essa é a razão pela qual Lyra Filho assinala que “é um erro ver o Direito como pura restrição à liberdade, pois, ao contrário, ele constitui a afirmação da liberdade conscientizada e viável, na coexistência social” (2012, p. 102). O humanismo dialético desse pensador inquieto, ou o *homo dialecticus*, nas palavras de Inocêncio Mártires Coelho (2010, p. 37), ou, ainda, o jurista marginal, segundo Raymundo Faoro⁴⁷, é humanismo porque “restitui ao homem a confiança na sua capacidade para quebrar as algemas e vencer as determinações” (Lyra Filho, 1986, p. 295), e é dialético porque espelha “alguém que pensa, diz e escreve ‘sempre com o pressuposto da contradição’” (Coelho, 2010, p. 38).

Restituindo ao direito a sua dignidade e oferecendo respostas à problemática teórica do papel desempenhado pelo direito na sociedade, Lyra Filho neutraliza a rivalidade ideológica predominante e desloca o olhar da antítese (positivismo-jusnaturalismo) para a síntese jurídica (teoria dialética). Ao deslocar o olhar da visão tradicional para uma visão dialética, Lyra Filho percebe a mudança de perspectiva da realidade, numa visão em paralaxe.

Paralaxe é um fenômeno físico que considera aparente o deslocamento do objeto por conta da mudança do ponto de vista do observador. O fenômeno foi transportado para a filosofia por Slavoj Žižek no livro *A visão em Paralaxe*, com o objetivo de criticar a sociedade pós-moderna tencionada pela polarização dos opostos. A mudança de posicionamento do observador gera uma nova percepção da realidade.

⁴⁷ O artigo O Jurista “Marginal” foi escrito por Raymundo Faoro e compõe o livro *Desordem e Processo*.

Considerando em um campo abstrato que o direito é o objeto de análise, e que os observadores ocupam posições diferentes nesse espaço, e considerando também que o observador 1 contempla o objeto na perspectiva do direito positivo e o observador 2 aplica ao mesmo objeto uma visão jusnaturalista, a percepção alcançada pelos diferentes observadores produz uma resultante igualmente diferente entre eles. O observador 1, ao examinar o objeto, limita o direito à lei (ordem estabelecida). Já o observador 2 considera o direito como justiça (ordem justa). Ambos percorrem uma linha clássica do pensamento jurídico, deslizando o conceito de direito para uma das pontas, entre o positivismo e o direito natural, conforme suas percepções individualistas de realidade.

Acrescentando, porém, um novo observador nesse mesmo espaço hipotético de compreensão do direito, o observador 3 obtém uma visão do mesmo objeto que não se ampara nem no direito positivo nem no direito natural, mas na nova realidade obtida por meio de um processo histórico construído a partir do tensionamento dialético de forças contrapostas.

A visão paraláctica de Lyra Filho implica na superação das ideologias jurídicas tradicionais e no reconhecimento de que o humanismo dialético desvenda “uma luta constante entre progressistas e reacionários” (2012, p. 95). Desta forma, trazendo o fenômeno jurídico para a presente realidade complexa e mutante, e substituindo os observadores (utilizados no exercício paralático) por juristas contemporâneos, comprometidos com a democracia e os direitos humanos, o direito se revela como o *reino da libertação*, delimitados unicamente pela própria liberdade (Lyra Filho, 2012, p. 104).

Bem por isso, a dignidade do direito está em reconhecer, antes, e debelar, depois, as contradições entre a lei e a justiça, a partir das relações sociais e políticas que se estabelecem entre grupos e classes, e entre estes e o Estado. Isto significa, conforme Marilena Chauí, “abrir o Direito para a História e, nessa ação, para a política transformadora” (1986, p. 26).

2.4 A educação em direitos por Roberto Lyra Filho: o ensino certo do direito certo

Lyra Filho foi, também, um observador crítico do ensino jurídico. Na sua fase questionadora, inclusive, apresentou suas reflexões sobre o ensino do direito, nos

livros *O Direito que se ensina errado* (1980), *Problemas atuais do Ensino Jurídico* (1981), *Por que estudar direito hoje?* (1988) e *Pesquisa em que direito* (1984). Nessas obras, Lyra Filho retrata as insatisfações que ele próprio e os estudantes de direito sentem ao se depararem com um ensino jurídico acomodado e uma pedagogia deficiente.

É a partir de um equívoco generalizado e estrutural contido na própria concepção do direito que se ensina nos cursos jurídicos que os problemas pedagógicos afloram. Mas não se trata de atualizar as disciplinas curriculares, simplesmente. Isso seria apenas combater um efeito. O objetivo é atingir as fontes da distorção, ou seja, as causas. Lyra Filho propõe “repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é direito, para que se possa ensiná-lo” (1980, p. 6).

As inquietações estudantis foram tratadas na obra *O Direito que se ensina errado*, escrito por encomenda dos próprios estudantes de direito da Universidade de Brasília e a eles especialmente dedicada. Nesse livro, Lyra Filho avista um horizonte incompleto do ensino jurídico, que “ainda não corresponde às exigências da atual etapa do processo histórico, em que estamos envolvidos” (1980, p. 6). O direito ensinado nos cursos jurídicos esbarra em duas disfunções. O primeiro é um vício metodológico, relacionado a maneira incorreta de ensinar o direito. O segundo se refere ao conteúdo ensinado, isto é, a carência ou deficiência do conhecimento ao ensinar o direito, um vício epistemológico, portanto.

Lyra Filho comenta a causa dessa deformação (1980, p. 6):

O Direito que se Ensina Errado pode entender-se, é claro, em, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar.

No entanto, as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos da pedagogia.

Assim, Lyra Filho demonstra a importância de ensinar o estudante a pensar criticamente o direito e seus institutos, a partir da realidade em que está inserido e saindo da zona de conforto epistemológico. Essa aguda constatação – ensinar a

pensar criticamente – contribui diretamente na formação de profissionais capazes de pensar, repensar e envolver-se com os fenômenos sociais e jurídicos. Afinal, somente uma visão correta do direito permite empreender um ensino jurídico de qualidade, para que ele, então – o ensino –, cumpra a sua função social e elimine a distância - ainda abissal, mas em processo contínuo de estreitamento -, entre a universidade e a comunidade (1980, p. 9).

A visão correta do direito que espelha a qualidade do ensino jurídico está ligada diretamente ao exame dos fenômenos em sua totalidade. Os discursos jurídicos dominantes empregam um olhar unilateral do direito, vestem uma camisa de força na realidade, e mantém o que Lyra Filho denomina de “equivoco fundamental” (1980, p. 9; p.15). Por isso, quando se escolhe uma das pontas das ideologias predominantes e se abandona as demais, a compreensão do direito se encolhe, ou seja, é reduzida.

Para esse direito contraído, as regras do opressor se expandem e os direitos dos oprimidos se comprimem e esvaziam-se. O ponto de reflexão de Lyra Filho se apresenta justamente no seguinte questionamento: “Se estes não são direitos, que são afinal?” (1980, p. 17). Em resposta pragmática, afirma: “O direito estará, se bem captado, na norma, porém, não é a norma, que apenas o diz” (1980, p. 19). Para sustentar essa afirmação, Lyra Filho enxerga o direito em sua totalidade, propondo *desideologizar* o pensamento dominante.

Assim porque, a inteireza do direito não está unicamente na visão da cultura dominadora, pois fixar apenas um conjunto de normas sociais reduz a totalidade do direito. A dialética revela outros parâmetros normativos na mesma base geográfica e com intensa eficácia social. A totalidade do direito está na pluralidade de ordenamentos. A cultura e a contracultura, portanto, disputam espaços epistemológicos, pois se não é possível afirmar que o direito estatal é o único válido, também não é válido o enunciado que o direito dos oprimidos é totalmente invisível, descartável, isto é, não é direito.

O direito dos oprimidos não é menos positivo que o direito dos opressores. A classe dominante está concatenada com o Estado, e este, como se sabe, transforma em lei tudo em que esbarra, e por isso, direito e lei revelam o mesmo conteúdo. Mas o direito dos oprimidos, que percorrem processos históricos de lutas e conquistas, permanecem à margem da legalidade, pois os positivistas negam positividade ao

direito respectivo. O “toque de Midas”, em uma justificação mitológica da equiparação do direito à lei, e o “leito de Procusto”, outra lenda grega, para comprimir a realidade e somente aceitar o direito estatal (Lyra Filho, 1980, p. 22).

Portanto, um ensino jurídico que ensina o direito errado incorre em alienação e academicismo. É um ensino fundado no acomodamento. É um ritual que transforma estudantes de direito em *carneirinhos dóceis* e *office boys* do legislador (Lyra Filho, 1980, p. 29). Desencantados, os estudantes apenas absorvem conhecimentos, e não transmitem ou socializam o conhecimento que aprenderam. O academicismo produz a bacharelise, que é a figura do falso bacharel ou do bacharel mal formado, conforme expõe Paulo Roberto de Gouveia Medina (2006, p. 41), ao relacionar o ensino jurídico com a literatura e a ética.

Somente é possível ensinar o direito, portanto, quando se sabe precisamente o que o direito efetivamente é. Repensar a educação em direitos é ensinar e aprender direito o direito, ou como disse Lyra Filho, “um ensino certo do direito certo”, a partir de um “direito justo homogeneizado, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados” (1980, p. 29).

2.5 Diálogos entre ensino, pesquisa e extensão: intercâmbio de ideias e realidades

O ensino certo do direito certo importa em redescobrir a importância do ensino, da pesquisa e da extensão, na medida em que, conforme enunciado constitucional, tais funções universitárias são indissociáveis. Investigar o direito demanda do ensino jurídico uma nova concepção de sala de aula, instituindo espaços dentro e fora das universidades. Para Cristovam Buarque (1994, p. 136-137), o ensino cumprirá a sua função quando novas formas de transmissão do conhecimento forem aplicadas, pois

A prática da sala de aula deve passar da auto-suficiência do professor e da submissão do aluno para um intercâmbio de ideias que produza o debate necessário à realização do árduo desafio de fazer avançar o conhecimento. A aula expositiva deve ser complementada com a utilização intensiva dos instrumentos que, combinando ensino, pesquisa e extensão, permitam o avanço do próprio aluno por meio de trabalhos práticos, utilizando bibliografia e videografia.

Paralelamente, a pesquisa também não deve incorrer nos mesmos equívocos do ensino tradicional e permanecer como mera reprodutora silenciosa do conhecimento. Ela é um elemento-chave do processo universitário, pois não há universidade sem pesquisa. Por isso, o papel da pesquisa universitária é estabelecer parâmetros de transformação social a partir dos conhecimentos criados e recriados, identificando o que e quais os objetivos que a pesquisa deve atender. Pesquisar é construir um conhecimento novo, inédito e inovador. Esses dois fatores essenciais da pesquisa acadêmica devem aproximar a comunidade acadêmica da sociedade, ou, ao contrário, por ausência de ineditismo ou de inovação no processo de transformação dos problemas reais e concretos, ambos podem se divorciar (Buarque, 1994, p. 222).

Por sua vez, a extensão é levar a ideia além do *campus* e estreitar a relação universidade-sociedade para revolucionar técnica e popularmente o pensamento. Por isso, as práticas extensionistas caracterizam-se por atuarem como instrumentos de democratização do conhecimento, intercalando o saber técnico com os outros saberes, inclusive o saber popular. Vista por outro ângulo, a extensão também evidencia o fortalecimento da própria autonomia universitária. Enfim, ganha a comunidade acadêmica, ao adquirir novos conhecimentos, mas ganha identicamente a sociedade, no momento em que a problemática social é desvendada e as soluções, apresentadas (Buarque, 1994, p. 137; Tavares, 2000; Costa, 2007, p. 55). É um processo de vitória coletiva.

Nessa perspectiva, a extensão representa a aplicação prática das atividades de ensino e pesquisa na relação academia-comunidade, ou seja, a extensão redimensiona o ensino e a pesquisa. É possível entender, assim, que tanto o ensino, como a pesquisa e a extensão tem uma função *extramuros*, isto é, o saber acumulado é compartilhado na sociedade, num vínculo de duplo sentido. As questões concretas da sociedade repercutem na universidade, e a premissa inversa também é verdadeira.

Cristovam Buarque adiciona a democracia como uma nova função acadêmica (1994, p. 137-138). E assim, justifica:

Ao lado de suas três funções tradicionais, a universidade precisa incluir o processo democrático como uma de suas funções. Democracia como sinônimo de prática política, que não pode deixar de existir numa instituição que deseja não apenas entender de tudo, mas também participar de um mundo que seja mais conhecido, mais belo, mais eficiente.

A prática da democracia não é apenas direito da comunidade universitária, é parte integralmente da função acadêmica, juntamente com ensino, pesquisa e extensão. Mas é preciso que esta democracia interna se faça em compromisso com a democracia crescente de toda a sociedade.

Todavia, não obstante classificada como uma nova função acadêmica, a democracia, assim como os direitos humanos, molda-se mais como vetores para a implementação de uma nova cultura de ensino, pesquisa e extensão. Assim porque contribuem para a formação humanista dos juristas contemporâneos e, com isso, que os novos operadores do sistema de justiça repliquem, na sociedade, os saberes acumulados, e empreendam, através desses esforços, a construção de uma nova cidadania. A democracia e os direitos humanos, desta forma, se apresentam como eixo comum de uma nova cultura de ensino, pesquisa e extensão. É o principal ponto de referência para uma universidade cidadã concebida em uma Constituição cidadã.

Ensinar é pesquisar e pesquisar é ensinar. A prática da extensão, entretanto, agrega e socializa o ensino e a pesquisa. É ampliar a função acadêmica e promover a interligação do conhecimento com a sociedade. A inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão permite democratizar o conhecimento e transformar sincronicamente o indivíduo e a sociedade. Ensinar, segundo Bell Hooks, é transgredir (2017), e para Cristovam Buarque (1994, p. 127-128):

No caso da universidade, a transgressão tem de ser uma obrigação: porque o seu papel está em transgredir os limites do pensamento existente. Ainda mais: a universidade não pode limitar seus gestos transgressores ao pensamento, ela deve transgredir a si própria, seu comportamento, seus compromissos, seus métodos, sua estrutura.

O diálogo entre ensino, pesquisa e extensão retoma o compromisso das universidades com a realidade brasileira. A extensão, nesse particular, promove um *approach* da razão acadêmica com a sensibilidade humana, estimulado pela interação entre as funções universitárias e as instituições sociais, sob pena de incorrer em frustração social ao não cumprir, a universidade, as suas funções.

O ensino não pode ser bancário, a pesquisa não pode ser a pura repetição de ideias velhas e a extensão não pode ser indiferente, sob pena de esterilizar a educação em direitos e o exercício da cidadania. Uma nova cultura de ensino,

pesquisa e extensão a partir dos direitos humanos e da democracia atribui um caráter dialogal entre tais funções, conversando entre si e com a sociedade.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA DE DIREITOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EMANCIPAR PARA RECONHECER

3.1 Percurso histórico da Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: memórias antecedentes a Nucleação

Os estudantes de direito da Universidade de Brasília se mobilizaram para incluir o ensino jurídico prático entre as diretrizes curriculares do curso de direito. Naquele momento, a prática jurídica não era um componente obrigatório dos cursos jurídicos, mas os estudantes, independentemente de normativas internas ou de projeto didático-pedagógico próprio, já detectavam que a ausência de uma prática em direitos limitava a formação e comprometia o exercício profissional.

Esse movimento estudantil ocorreu em 1984, antes, portanto, da Constituição Federal de 1988, que colocou a educação como direito social e incluiu, assim, o direito à educação no catálogo dos direitos fundamentais; antes, também, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); e antes da importante Portaria nº 1.886/1994 do Ministro da Educação e do Desporto, instrumento normativo que tornou obrigatório o estágio de prática jurídica nos cursos de direito.

O esforço estudantil, incomum para o momento universitário, promoveu a implantação de um centro de prestação de serviços jurídicos voltado ao atendimento de cidadãos carentes, oferecendo assistência jurídica gratuita aos interessados, além de fomentar a relação universidade-sociedade com a participação direta de professores e estudantes em projetos comunitários.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília, assim, constatada essa realidade acadêmica, deliberou em reunião realizada em 23 de junho de 1988, aprovar a estrutura e o regimento do Escritório Modelo de Assistência Jurídica da Universidade de Brasília⁴⁸. Foi o impulso estudantil, antes de qualquer iniciativa de alteração do projeto pedagógico do curso e mesmo da Portaria

⁴⁸ Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 009, de 28 de junho de 1988.

nº 1.886/1994, que combinou a teoria com a prática e promoveu num sistema de justiça acessível a todos.

O Escritório Modelo de Assistência Jurídica da Universidade de Brasília, desta forma, é a somatória dos esforços empreendidos pela movimentação estudantil e o respectivo acolhimento de tais reivindicações pelo corpo universitário diretor. Ademais, espelha o resultado do trabalho desenvolvido pelo Projeto de Florença, dirigido pelos professores Bryan Garth e Mauro Cappelletti através de pesquisas empíricas realizadas na década de 1970, e que teve o seu relatório geral reproduzido no Brasil no final dos anos de 1980 com a edição do livro de *Acesso à Justiça*.

De certo modo, a experiência inicial do Escritório Modelo estava atrelada a um formalismo positivista ou a um positivismo legalista, resultado de uma escola jurídica revestida pelo ensino tradicional do direito. A atuação do Escritório Modelo tinha uma conotação nobre – assistir os carentes na acepção econômica do termo – e o contato dos estudantes de direito com a realidade social permitiu expandir o perfil do corpo discente, convergindo para uma formação cidadã orientada pelos direitos humanos. Por isso, o discurso jurídico derivado do legalismo cedeu espaço para o diálogo multidisciplinar e pluridimensional da relação universidade-sociedade, induzido pela prática jurídica.

Os serviços prestados pelo Escritório Modelo, inédito entre as universidades brasileiras, contudo, resumiam-se a uma “simples aplicação dos preceitos legais” (Sousa Junior, 2007, p. 44) e já não atendiam os propósitos da classe estudantil. A assistência jurídica gratuita foi reconfigurada para uma assessoria jurídica popular, inaugurando um novo modelo de extensão universitária, mais amplo e atuante, e que servisse de “instrumento para o estabelecimento de diálogo entre movimentos sociais e a instituição universitária” (Sousa Junior, 2007, p. 45).

José Geraldo de Sousa Junior (2007, p. 45) descreve a estratégia empreendida pelos estudantes para implantar uma nova cultura de direitos, buscando aprimorar a prática jurídica universitária:

O que se descortinava, então, a partir dos estudos sobre movimentos sociais e da recuperação crítica de uma epistemologia jurídica capaz de articular a teoria e a prática, era a re-significação do Direito, tendo como mediação apta a estabelecer a unidade possível desses movimentos, exatamente a

linguagem dos direitos para traduzir a realidade da exclusão e das carências criando condições homogêneas para alcançar patamares de justiça social (saúde, educação, moradia).

O Escritório Modelo, assim, ampliou o horizonte, libertando-se de uma atuação puramente positivista para incorporar uma prática jurídica emancipadora, seja pelos estudantes, comprometidos com as demandas populares, seja pelos movimentos sociais, oferecendo o substrato à construção ou o reconhecimento de novos direitos. Mamede Said Maia Filho (2007a, p. 29) esclarece:

A universidade e em especial a universidade pública – há que estar atenta com o tempo e o lugar nos quais está inserida, sob pena de ser uma ilha de saberes e produções inconsistentes. Para ser útil e produtora, ela precisa dialogar com a coletividade que a cerca, interagindo de modo a proporcionar-lhe os conhecimentos e saberes que vão sendo gerados. Nesse caminho, a universidade aprende também com a sociedade, porque é da sociedade que extrai a matéria-prima que molda a produção científica, cultural e pedagógica que lhe caracteriza.

A mudança no eixo de rotação conceitual semeou uma segunda experiência dessa atividade extensionista. No período de novembro de 1992 a agosto de 1993, foi instituída a proposta inovadora de um Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania. Esse centro de formação prática dos estudantes consistia em fazer emergir, no ambiente acadêmico, novas leituras da realidade, partindo de uma razão dialógica entre o social e o jurídico, isto é, a práxis social. A fundamentação teórica do projeto estava embasada nas categorias trabalhadas pelo O Direito Achado Na Rua, que representava, para a época, um novo sentido epistemológico para a ciência jurídica⁴⁹.

A partir dessa iniciativa transformadora da realidade, os estudantes desprendiam-se da tarefa de simples *observadores* do mundo jurídico e *aplicadores* insensíveis da lei e tornavam-se *protagonistas* inseridos no contexto social e *construtores* de uma realidade calcada no humanismo. O Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania, nesse particular, se fortaleceu como um

⁴⁹ O Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania emitiu um relatório conclusivo em 15 de setembro de 1993. A íntegra consta na Coletânea dos Cadernos de Extensão, produzido pelo Decanato de Extensão em 1996.

espaço de realização da práxis social. Integravam esse Núcleo os estudantes dos cursos de direito e de serviço social da Universidade de Brasília. O recorte temático priorizou o tema habitação e o trabalho realizado foi de assessoria ao movimento popular do Distrito Federal⁵⁰.

O ponto central do trabalho desenvolvido pelo Núcleo estava em reconhecer no fato social o seu potencial emancipatório, configurador de um direito em processo instituinte. Para isso, o assessoramento jurídico oportunizava uma perspectiva voltada para o social, “rompendo com o enclausuramento das quatro paredes da sala de aula” para tomar “conhecimento da realidade social, de onde nasce de fato o Direito, e, ainda, intervir nesta realidade para melhorá-la” (Relatório Final, p. 137).

Ademais, os estudantes perceberam que a assistência judiciária e a assessoria jurídica são os alicerces da prática extensionista. Todavia, comportam diferenças conceituais. Resumidamente, a assistência judiciária entrega ao público carente o apoio jurídico gratuito, produzido pelos estudantes do curso de direito que realizam – e aí se esgota o serviço jurídico – um trabalho profissional, sem se comprometerem com a educação do assistindo para o exercício da cidadania. A assessoria jurídica, por seu turno, provoca no estudante de direito uma participação propositiva de educação para a cidadania em pessoas e grupos, cultivada na promessa dos direitos humanos.

Conforme destacado no Relatório Final (p. 137) dessa experiência extensionista, o diferencial entre assistência e assessoria restou assim delineado:

A assistência judiciária, geralmente prestada pelos escritórios modelo das faculdades, tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver as suas demandas. Essa atividade visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito. Como se vê, este tipo de assistência seria quase que estritamente profissional, advocatícia, não fosse o seu caráter de extensão universitária, que proporciona o contato, ainda que superficialmente, com a realidade social.

Ocorre que, não obstante a sua importância, a assistência judiciária desenvolve de fato um contato muito reduzido com a comunidade devido à sua metodologia de trabalho individualizante, que se esgota com a prestação de um serviço legal imediato, assumindo um caráter um tanto paternalista, pois, na maioria dos casos, não se procura educar as pessoas para o

⁵⁰ Relatório Final do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania, Coletânea dos Cadernos de Extensão, Decanato de Extensão, Universidade de Brasília.

exercício de sua cidadania, além do que, um trabalho individualizante tem uma abrangência muito limitada e incapaz de dar resposta às novas demandas sociais, quando se constata a emergência de novos sujeitos coletivos e grupos marginalizados do processo produtivo, impedidos de exercerem a sua cidadania e de verem seus direitos reconhecidos e respeitados.

Sendo assim, é objetivo da assessoria jurídica suprir essa carência deixada pela assistência judiciária, no que tange a estabelecer uma relação e um diálogo mais intenso com a sociedade, preferencialmente dos grupos excluídos. Esse ponto é, ao nosso entender, o que difere as duas atividades acima citadas.

A abrangência dos serviços de assessoria jurídica prestados pelo Núcleo, envolvia também os alunos do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, notadamente pela atuação como facilitadores no diálogo entre os poderes instituídos e as reivindicações populares. Tão importante quanto, o serviço social contribuiu também para despertar nos atores sociais as suas habilidades para tratar das questões coletivas, permitindo, assim, definir, com autonomia, o rumo a ser seguido pela comunidade.

O processo educativo com enfoque multidisciplinar do projeto, nessa linha de argumentação, garantiu às pessoas e grupos o resgate da cidadania popular. O trabalho conjunto dos estudantes de direito e serviço social, acumulando e compartilhando saberes, foi sublinhado no Relatório Final (p. 138):

Dentro dessa linha e, considerando-se a abrangência do trabalho de assessoria jurídica, destaca-se o papel do serviço social, que, em um primeiro momento funciona como intérprete e mediador das demandas populares junto às várias instâncias de poder/institucionais, visando instrumentalizar os movimentos para a sua efetiva emancipação. Assim sendo, assume a posição de aliado nas lutas pela conquista de melhores condições de vida e pelo reconhecimento da cidadania dos atores integrantes destas demandas. Colocando o seu saber a serviço dos movimentos populares, o serviço social contribui para que estes possa optar, a partir das informações mais precisas sobre que rumos seguir e quais possibilidades têm de ação ou por quais mecanismos irão direcioná-las. Estabelece-se uma relação orgânica entre os atores sociais envolvidos cujo projeto comum é o resgate da cidadania.

Aplicando o referencial teórico de O Direito Achado Na Rua, o Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania interligou os movimentos sociais às práticas universitárias extensionistas, revelando uma série de direitos em percursos reivindicatórios, autoevidentes mas ainda não positivados. O Escritório

Modelo de Assistência Jurídica e o Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania, assim, foram as duas experiências extensionistas na Universidade de Brasília que antecederam a criação do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito.

3.2 Marco temporal do eixo de formação prática: Portaria nº 1.886/1994

A Portaria nº 1.886 foi editada pelo Ministro da Educação e Desporto em 30 de dezembro de 1994. É resultado de uma luta em que a Ordem dos Advogados do Brasil foi protagonista na defesa da qualidade do ensino jurídico. As reflexões promovidas pela Comissão Nacional de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil desde o início da década de 1990 já indicavam a preocupação com a qualidade e a proliferação dos cursos jurídicos no Brasil, e estimulavam um pensamento crítico do ensino do direito a ser aplicado nas escolas brasileiras, públicas ou privadas.

Foram diversos os temas trazidos pelo ato ministerial, como o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão interrelacionados (artigo 3º), a manutenção de um acervo bibliográfico atualizado (artigo 5º), o conteúdo mínimo do curso jurídico, compreendendo matérias fundamentais e profissionalizantes, superando o modelo único de diretrizes curriculares (para potencializar as particularidades regionais e locais) e observando a interdisciplinaridade (artigo 6º e parágrafo único), o trabalho de final de curso (artigo 9º), e o estágio de prática jurídica, obrigatório e integrante do currículo pleno, para atividades reais e simuladas (artigo 10).

Conforme salientou Antonio José Ferreira Abikair (2000, p. 51), a Portaria nº 1.886/1994 refletia “as necessidades dos cursos jurídicos dentro do contexto socioeconômico-político da sociedade brasileira do fim do século XX”. E para que essas necessidades fossem atendidas, era importante focar na formação dos operadores do sistema de justiça, ajustando o perfil profissional ao cenário social, político e jurídico em constante movimentação, desenvolvendo as competências e habilidades dos estudantes para enfrentar uma realidade em contínua mutação.

As novas diretrizes curriculares inseridas pela Portaria nº 1.886/1994 deram um passo significativo para debelar a situação de crise do ensino jurídico. O sentido da reforma do ensino era capacitar os estudantes de direito para uma melhor

compreensão de mundo. A articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática social representa um novo modelo no processo de ensino, na medida em que o direito é despido da dogmática e revestido pela dialética, redefinindo a conjuntura jurídica e social. A prática jurídica constitui uma das dimensões dessa articulação (Abikair, 2000).

Os ensaios lançados pela Ordem dos Advogados do Brasil em 1996 já frisavam a ineficiência do ensino jurídico praticado nas faculdades, revelando sua incapacidade teórica para expressar a complexidade contemporânea. O livro OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas (1996, p. 23), ocupou-se desse tema:

O vício do ensino jurídico meramente textual do Direito elide da reflexão e práticas jurídicas a concretude da sociedade. O mundo é visto pela mediação dos textos legais e a norma jurídica, que é meio de conduta em dada sociedade, editada por um poder que pode ser legítimo, ou ilegítimo, torna-se ela própria um fim em si mesma. Essa leitura pobre do positivismo lança os advogados para a posição de técnicos, cindindo o exercício da cidadania e da profissão, que significa dividir o próprio ser humano que exerce a profissão.

Com essa prática ensinada, o advogado corre o risco de se tornar insensível para as demandas sociais antigas e novas. O mundo é o da norma e não o das necessidades sociais e do exercício dos poderes. Com isso, as transformações sociais passam ao largo das cabeças dos estudantes de Direito e dos operadores jurídicos que concluíram o curso de bacharelado. Os cursos são insossos em termos sociais. Enquanto conjunto de atividades pedagógicas, as grandes demandas da atualidade não são consideradas. Parece que eles estão fechados no interior de quatro paredes e enclausurados no mundo dos textos superficialmente lidos. Os cursos não tem linhas de pensamento claras, mesmo que plurais, não se manifestam perante os grandes problemas da atualidade, não propõem soluções novas, não querem ser sujeitos na história brasileira e não apresentam respostas jurídicas eficazes aos conflitos e problemas novos que vão aparecendo. Correm o risco de se tornarem depositários das noções do ontem.

José Geraldo de Sousa Junior atuou ativamente junto a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil para compor um diagnóstico do ensino jurídico nas instituições do país. Na sua obra Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas (2002), Sousa Junior narra o processo histórico percorrido pela referida Comissão na tarefa de repensar o ensino jurídico no Brasil, estabelecendo uma transição paradigmática entre a forma vetusta de ensinar amparada no imobilismo científico e na incapacidade crítica do estudante, e a reformulação dos cursos jurídicos com a visão prospectiva da realidade (*figuras do futuro*), para que o

direito cumpra devidamente a sua função e o jurista empreenda o seu papel na sociedade.

Para isso, elenca nove demandas percebidas pela Comissão: demandas sociais, demandas de novos sujeitos, demandas tecnológicas, demandas éticas, demandas técnicas, demandas de especialização, demandas de novas formas organizativas do exercício profissional, demandas de efetivação do acesso à justiça e demandas de refundamentação científica e de atualização dos paradigmas (Sousa Junior, 2002, p. 114). Esses elementos permitem superar o estrabismo epistemológico e reabre o olhar dos operadores do sistema de justiça para um imaginário acadêmico crítico e transformador, com a “consciência da responsabilidade que tem o ensino jurídico para a criação de categorias novas apreendidas na leitura atenta da realidade social” (Sousa Junior, 2002, p. 114).

Enfim, a Portaria nº 1.886/1994, nesse particular, partindo de um debate amplo entre os diversos setores da comunidade acadêmica e política – daí sua origem democrática – iniciou a esperada e necessária reforma no ensino jurídico. Mas, como adverte André Macedo de Oliveira (2007, p. 82):

Essa mudança no ensino jurídico é apenas meio e não fim. A caminhada regulamentadora foi dada, cabendo a cada Faculdade de Direito a sua efetiva concretização. Uma Portaria não modifica um curso por inteiro. O perfil do estudante dentro do Núcleo deve ser direcionado para o trabalho com questões jurídicas mais complexas, de forma a acompanhar as novas demandas e transformações sociais.

Aqui, portanto, é importante fazer um recorte material do referido ato normativo, a fim de concentrar na prática jurídica o repertório de novas análises sobre a educação em direitos. A multicitada portaria modificou a estrutura curricular dos cursos jurídicos, tornando obrigatória a prática jurídica. Ponto conexo a essa constatação é reconhecer que o mesmo ato normativo afirmou a inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão, na condição de enunciado fundamental do ensino universitário, que viria ser, posteriormente, consagrado expressamente no artigo 207 da Constituição de 1988.

A importância do conteúdo inscrito na portaria e a ligação entre eles (diretrizes curriculares e o trinômio ensino-pesquisa-extensão) foi realçado por Mauro Almeida Noleto (1998, p. 101-102):

Se estamos falando de programas ou diretrizes curriculares, somos também levados a refletir sobre uma outra questão fundamental: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio basilar do ensino universitário. Indissociabilidade não é unidimensionalidade. Essas três dimensões, ou planos de intervenção pedagógica, são necessariamente conexos, inter-referentes e até complementares, porém, diferentes nas suas qualidades. Cada qual com potencialidades de atuação interdisciplinar, pois em qualquer situação, a compreensão, objetivo da atividade pedagógica, exige instrumentos plurais de apreensão, de elaboração e de transmissão do conhecimento. A atividade pedagógica completa, por princípio, é resultado, pois, dessa busca da interação ou indissociabilidade.

Com efeito, o ensino *dissemina* o conhecimento, a pesquisa *produz* o conhecimento e a extensão *pratica* o conhecimento, e a integração de todas essas atividades pedagógicas atua como um reagente catalisador para formar juristas contemporâneos, humanistas e sensíveis aos problemas sociais. A aproximação do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja, produzir, disseminar e praticar o conhecimento, ensejou a nucleação da prática jurídica. Assim, como acentua Mauro Almeida Noleto (1998, p. 103),

No meu entender, o Núcleo de Prática Jurídica pode representar uma nova maneira de procurar a desejada integração entre ensino, pesquisa e extensão, já que, de sua orientação inicial voltada para o ensino prático do direito, pode-se perfeitamente derivar para outras atividades de pesquisa e de extensão associadas, e, nesse sentido, necessárias à formação integral do bacharel.

A prática jurídica institucionalizada pela Portaria nº 1.886/1994, de forma inédita, aprimorou o processo de ensino de maneira a reconhecer o potencial educativo da prática à formação dos novos operadores do sistema de justiça, levando o ensino jurídico a ocupar um ponto mais elevado do plano epistemológico. Tão importante quanto subministrar conteúdos, é constituir habilidades dos juristas contemporâneos (Sousa Junior, 2007, p. 47). As práticas extensionistas empreendidas pelo Núcleo de Prática Jurídica, assim, produzem espaços

comunitários cumulativos de todos os tipos de saber que emancipam pessoas e grupos, reconhecem direitos e fortalecem a cidadania popular.

3.3 Nucleação da Prática Jurídica na Universidade de Brasília: espaços comunitários do saber

A Prática Jurídica da Universidade de Brasília foi marcada pelas experiências extensionistas do Escritório Modelo de Assistência Jurídica e do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania vinculado ao Núcleo de Estudos sobre a Paz e Direitos Humanos – NEP do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM. Foram essas duas práticas de extensão que antecederam a criação do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, inaugurado em 11 de agosto de 1997, na gestão reitoral de João Claudio Todorov.

Com atuações paralelas, o Escritório Modelo adotava uma metodologia nos moldes da assistência judiciária gratuita para pessoas carentes. O contato do estudante de direito com o *assistido* era pontual e visava atender uma demanda individual. Por sua vez, o Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania promovia uma prática jurídica para além do modelo assistencialista. Tendo como premissa o diálogo com a comunidade em que o projeto extensionista estava inserido, o Núcleo aplicava uma metodologia diferenciada, buscando educar o *assessorado*, ou grupo comunitário, para o exercício da cidadania.

A premissa central era a conscientização sobre a importância da participação efetiva do *assessorado* e da comunidade no processo histórico de construção e valorização do direito comunitário, local e popular. Essa troca de informações, técnicas, de um lado, e populares, de outro, permitia que o grupo comunitário tomasse decisões de acordo com os seus próprios interesses, atuando com autonomia e liberdade para resolver as questões coletivas. Dito de outra forma, os estudantes agiam como facilitadores, incentivando as pessoas e os movimentos sociais a identificarem os problemas e adotarem as decisões pertinentes, *sponte propria* (Noleto, 1998, p. 98).

De fato, é importante observar a diferença entre os serviços prestados pelo Escritório Modelo e as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Assessoria. Ambos manifestavam a constante preocupação com o acesso ao sistema de justiça. Portanto,

a Portaria nº 1.886/1994 instituiu uma nova prática educacional nas Faculdades de Direito, que já estava em pleno funcionamento na Universidade de Brasília. Conforme assinala José Geraldo de Souza Junior, os Núcleos de Prática Jurídica revelaram o potencial emancipador da prática jurídica (2006, p. 29), democratizando o acesso à justiça e aperfeiçoando a educação em direitos. Democrático, pois mira sempre ampliar o acesso à justiça, seja na perspectiva subjetiva, ao expandir os protagonistas sociais, individuais ou coletivos, seja no aspecto objetivo, ao reconhecer ou emancipar direitos. Ademais, aperfeiçoamento porque a prática jurídica é parte integrante e obrigatória da educação em direito. A integração entre teoria e prática remete a uma cultura de direitos humanos e cidadania.

Por isso, o Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília não é mais um Escritório Modelo e tampouco atua nos mesmos padrões do Núcleo de Assessoria Jurídica. Deve ser um modelo de prática jurídica lapidado por professores e estudantes que trabalham em um ambiente multidimensional com direitos positivados ou em processo instituinte de reconhecimento, com o objetivo de romper os grilhões do dogmatismo puro, associando disciplinas e buscando soluções para os problemas contemporâneos.

Nesse “espaço alternativo de construção de um direito crítico, que deve servir como instrumento de libertação e não de opressão”, como assevera André Macedo de Oliveira (2004), os fatos social e jurídico se entrelaçam, as disciplinas se interpenetram, os saberes se encontram e realidade multidimensional se evidencia.

Portanto, as iniciativas extensionistas de prática em direitos da Universidade de Brasília já eram realizadas antes mesmo de qualquer ato normativo oficial. Começou em 1984, com as reivindicações estudantis de um ensino prático, originando o Escritório Modelo que somente foi formalizado em 1988. Avançou para o Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania nos anos de 1992 e 1993, ao lado do Escritório Modelo, mas com atuações diversas, até a universalização da nucleação pela Portaria nº 1.886/1994.

A originalidade da nucleação da prática de direitos na Universidade de Brasília é resultado dessas atividades extensionistas bem-sucedidas e efetivadas independentemente de institucionalização, repercutindo nos diversos ambientes acadêmicos e políticos do país. De mais a mais, a Universidade de Brasília antecipou

um modelo que se tornou normatizado somente depois pela Portaria nº 1.886/1994 (Sousa Junior, 2006, p. 26). Por isso, a nucleação do ensino jurídico na Universidade de Brasília serviu de paradigma para a formalização de uma nova grade curricular.

Desta forma, as atividades de extensão praticadas na Universidade de Brasília geraram ambientes dialógicos de interação de estudantes e pessoas ou grupos da sociedade, expandindo o espaço, antes pedagógico e técnico, para espaços comunitários do saber, transmutando os estudantes em agentes participativos da transformação social e conscientes da complexidade contemporânea. Assim ainda, a própria comunidade, também consciente, elege com liberdade a melhor decisão a ser tomada, de acordo com os seus interesses. Os projetos de extensão universitária efetivadas pela nucleação, portanto, confirmam o compromisso social da comunidade acadêmica com a sociedade em que está inserida.

3.4 Prática de Direitos: o exercício da cidadania e a educação em direitos humanos

O trabalho de assessoria jurídica posto em prática pela Universidade de Brasília no ano de 1997 foi relatada por Daniele Drummond de Lima e Silva (1998). Atuando como advogada do Núcleo, ela mostrou a linha de trabalho que norteou as atividades de assessoria jurídica para comunidades carentes do Plano Piloto e do Acampamento da Telebrasil. Participaram do projeto os estagiários de direito, da psicologia e do serviço social, separados em grupos, cada grupo coordenando por um profissional de direito.

Narrando especificamente a atuação do Núcleo em demandas individuais, a advogada reforça as diferenças conceituais entre assistência judiciária e assessoria jurídica para afirmar que (1998, p. 122):

O trabalho de assessoria jurídica que o Núcleo realizou, objetivou ultrapassar os limites que até então se fizeram presentes na prestação dos serviços de assistência judiciária, suprir as carências deixadas, vencer barreiras quanto ao atendimento, o qual tradicionalmente é individual, e inserir a concepção da coletividade, do pleno exercício da cidadania, assim como a educação, a luta pelos direitos humanos, do exercício da interdisciplinariedade, todos estes como pontos básicos.

Apoiado no diálogo, o Núcleo ouviu a população, identificou as demandas individuais e coletivas e orientou a comunidade de forma a reconhecer sua autonomia para o encaminhamento das próprias decisões. Ademais, o Núcleo intermediou as negociações políticas entre a Associação de Moradores do Acampamento da Telebrasilândia e o Governo do Distrito Federal, alcançando resultados positivos para efetivar o direito à memória e à moradia desse grupo social (Silva, 1998, p. 123).

Cada etapa desse projeto, portanto, estava direcionado para o exercício da cidadania. Cidadania, assim entendida, numa acepção dilatada, enquanto princípio fundamental inscrito no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, que extrapola a ideia reducionista de direitos políticos ativos e passivos, para se concretizar no “direito básico de ter direitos”, ou, na expressão de Hannah Arendt, o direito a ter direitos (Silva, 1998, p. 126).

O conceito contemporâneo de cidadania, conforme expõe Flávia Piovesan, (2010, p. 382-386), extraído da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e que condensou os discursos liberal, centrado nos direitos civis e políticos – liberdade, portanto –, e social, consagrado nos direitos econômicos, sociais e culturais – igualdade, afinal –, foi acolhido pela Constituição Federal de 1988 ao dispor, entre os princípios fundamentais do Estado brasileiro, ao lado da dignidade da pessoa humana, a cidadania.

A opção constitucional, com efeito, integrou os direitos sociais aos direitos fundamentais de forma inédita, pois nas constituições pretéritas o tema estava pulverizado no capítulo da ordem econômica e social, e por isso, ao conjugar os valores de liberdade e igualdade, ou seja, colocar os direitos civis e políticos em simetria com os direitos sociais, econômicos e culturais, a Constituição Federal de 1988 endossa a concepção contemporânea de cidadania (Piovesan, 2025, p. 45). Ademais, o conceito está sempre aberto e em contínua construção, pois os direitos e garantias fundamentais não excluem a adoção de outros direitos estabelecidos no contexto internacional (artigo 5º, § 2º, da Constituição Federal).

A educação em direitos humanos, também, é um ponto forte da prática jurídica aplicada nos projetos de extensão. A relação entre os direitos humanos proclamados pela Constituição de 1988 e a extensão universitária foi devidamente colocada por Alexandre Bernardino Costa (1999) ao abordar a Prática Jurídica na Universidade de

Brasília. Escrito num momento histórico em que se comemorava os cinquenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, lateralmente, a nova ordem constitucional inaugurada em 1988, o tema dos direitos humanos foi analisado sob a perspectiva do potencial emancipatório do direito.

Trabalhando com as lições de Roberto Lyra Filho e sua visão dialética do direito, os direitos humanos apontam como legítima organização social da liberdade, “eliminando assim as contradições decorrentes das concepções jusnaturalista e juspositivista na percepção, elaboração e aplicação dos chamados direitos fundamentais do ser humano”. Utiliza, ainda, para afirmar o pensamento de Lyra Filho, a argumentação de Norberto Bobbio que vai ao encontro da teoria dialética e igualmente rejeitam as fundamentações metafísicas e normativistas do direito (1999, p. 7).

A correspondência entre a extensão e a Declaração movimenta-se para entender o papel da universidade em tempos pós-modernos. Sustentado pelas ideias de Boaventura de Sousa Santos, Alexandre Bernardino Costa (1999, p. 8) enquadra a extensão como o “meio principal de a universidade se relacionar com a sociedade”, e assim, no âmbito da Universidade de Brasília, “toda atividade de extensão da UnB poderia ser caracterizada como ampliação e efetivação dos direitos humanos”, no “diálogo do conhecimento científico com o senso comum”.

A prática em direitos orientada pelos direitos humanos e voltada para o exercício da cidadania imprime um novo perfil aos estudantes de direito, direcionado para desenvolver as habilidades necessárias e compreender a realidade contemporânea. De outro lado, as pessoas e os grupos sociais, cultivados pelos ideais da cidadania, adotam posturas emancipadoras para revelar um novo direito e transformar o ambiente em que vivem. A prática jurídica, enfim, observando ambos os lados, cumpre a sua função social.

3.5 Função Social da Prática Jurídica: razão e sensibilidade

As inovações trazidas na grade curricular pela Portaria nº 1.886/1944 universalizou a proposta inovadora da nucleação iniciada na Universidade de Brasília. Foi resultado, como já referido, do intenso debate ocorrido na Comissão Nacional de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil. Todavia, ainda após a citada

portaria, a maior parte das instituições de ensino superior ainda executavam o paradigma do Escritório Modelo, anulando o projeto renovador de um ensino da prática jurídica que buscava aproximar a universidade da sociedade.

A interação entre teoria e prática, conquanto, ainda se resumia a ambiente mecanicista em que os estudantes identificavam o fato e aplicavam o direito. Eram produzidas contestações, recursos e outras peças processuais, ou não processuais, sem qualquer contato do estudante com o problema social que sempre permanece oculto na prática jurídica simplista e tecnicista.

Paulo R. Thompson Flores (2011), revelava que essa prática real consistia unicamente em atividades intraescola, onde o exercício prático se limitava a aplicar os ensinamentos colhidos nas salas de aula, sem comprometimento com o drama existencial da população, muitas vezes relacionado com o desemprego, a violência doméstica, o abuso físico e sexual, a maternidade precoce, a ausência do Estado nos serviços básicos de saúde e segurança, enfim, a catástrofe social em que a sociedade periférica se depara rotineiramente.

Enquanto espaço de ensino, como adverte Renan Aguiar (2011, p. 198), o núcleo de prática jurídica é o *locus* adequado para a experimentação ou, dito de outro modo, é o espaço ideal que empurra o ensino tradicional para a margem da história e se posiciona na vanguarda dos acontecimentos sociais, selecionando metodologias alternativas para o ensino jurídico. Em suma, “um espaço para experimentação do ensino é o espaço mais propício para adoção de metodologias não tradicionais, no ensino do Direito”.

Esse campo de experimentação jurídica e social, portanto, insere o núcleo de prática jurídica em um espaço de extensão. Ao desenvolver esse tema, Renan Aguiar (2011, p. 198) pontua:

Sim, é um espaço de extensão. Mas o que é a extensão do núcleo de prática jurídica? É o modelo ou, melhor, padrão, do “escritório modelo”, de atendimento no balcão, onde já uma tentativa de suprir a deficiência do Estado na prestação de serviços jurídicos gratuitos à população? Isso é extensão? Isso é um projeto de extensão? Não me parece. Me parece que esse sujeito, tido como sujeito de Direito, na nossa interpretação, aquele que atendemos no núcleo de prática jurídica, ele é sujeito só no direito, porque ele nada mais é do que um objeto, nada mais é do que uma cobaia para as nossas atividades e as atividades dos nossos alunos.

Se pensarmos em função social do núcleo de prática jurídica, temos, por obrigação, pensar nesse sujeito que, para nós, acaba por ser objeto. Temos que pensar nesse atendido não como um assistido, mas temos que pensar como um cidadão. E, aí, podemos começar a pensar no núcleo de prática jurídica exercendo algum tipo de função social.

Nesse ambiente de reflexão jurídica, onde a razão e a sensibilidade se enlaçam, a função social dos Núcleos de Prática Jurídica reside em não considerar pessoas ou conjunto de pessoas como *cliente(s)*, *atendido(s)*, *assistido(s)* ou *assessorado(s)*, mas interpretar cada um deles como *cidadão(s)*, e assim, como tal, serem reconhecidos efetivamente como sujeito de direitos, pessoas investidas de plenos poderes para modificar a sociedade, seres humanos plenipotenciários.

Esse giro epistemológico na educação em direitos, aliando a razão e a sensibilidade, representa a conversão do espaço técnico-jurídico em centros de cidadania, locais onde o estudante de direito pode mergulhar na realidade social e extrair, das profundezas, a responsabilidade social para o exercício profissional. Nesse sentido, Alexandre Bernardino Costa (2013, p. 365) avalia que a cultura jurídica atual não se apresenta suficientemente instruída a resolver os conflitos da contemporaneidade. Por isso, propõe a reinvenção da educação jurídica da seguinte forma:

Estamos em busca de uma mudança de perspectiva, que atinja não apenas os cursos jurídicos, mas principalmente os juristas, de modo a se aproximar de uma proposta de educação que correlacione a razão e a sensibilidade – e não simplesmente ensine a repetição tecnicista de fórmulas doutrinárias de pouca ou nenhuma utilidade (UNGER, 2001, p. 5) –, com o intuito de dar respostas coerentes aos problemas complexos que a comunidade e o país enfrentam na contemporaneidade.

Na dimensão dessa complexidade, os Núcleos de Prática Jurídica cumprem o seu papel na sociedade no momento em que contribuem para formar cidadãos dentro e fora do ambiente acadêmico. Estabelecer uma cultura de cidadania significa legitimar esses espaços de prática de direitos. Nutrir a educação em direitos com razão e sensibilidade significa levar responsavelmente à comunidade a noção de cidadania. Agindo dessa forma, o Núcleo de Prática Jurídica atinge sua função social.

3.6 Desafios contemporâneos da Prática de Direitos: projetos específicos de extensão

A Portaria nº 1.886/1994 foi o marco regulador da prática jurídica. Foi o *input* para um sistema de educação em direitos que aproximou a teoria da prática. A assistência judiciária e a assessoria jurídica, o *output* desse processo, concretizaram a dinâmica educacional. Mas o ato ministerial não amparava todas as expectativas acadêmicas, sendo aprimorado pela Resolução nº 009/2004⁵¹, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Esta resolução, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais (DCN) do curso de graduação em direito, dispunha que a organização do curso se expressava através do seu projeto pedagógico e que este contemplava as atividades de ensino que interligavam os eixos de formação fundamental, profissional e prático, ou seja, a relação do direito com outras áreas do saber (formação fundamental), o conhecimento das disciplinas com observância das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais (formação profissional) e a integração entre a prática e os ensinamentos adquiridos nos demais eixos (formação prática).

O objetivo de interligar os eixos era permitir ao estudante uma formação humanística e axiológica, com capacidade para argumentar, interpretar e valorar adequadamente os fenômenos jurídicos e sociais, além de provocar uma postura crítica e reflexiva que estimule o desenvolvimento da cidadania⁵². Mas essa normativa também precisou ser ajustada para a contemporaneidade. A educação em direitos demandava a articulação de novas habilidades e competências dos juristas modernos.

A Resolução nº 5/2018⁵³, da mesma Câmara de Ensino Superior, surgiu para suprir essas constatações. Instituinto novos parâmetros para as diretrizes curriculares nacionais, a norma vigente prioriza a transdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos como elementos importantes à formação jurídica. Ademais, as escolas universitárias poderão introduzir no projeto pedagógico do curso (PPC) componentes curriculares específicos, com o objetivo de desenvolver conhecimentos regionais,

⁵¹ Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

⁵² Artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.

⁵³ Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

locais e internacionais, incluindo práticas pedagógicas diversificadas que resultem no exercício pleno da cidadania e na prestação de uma justiça célere e efetiva.

O acesso à justiça sem jurisdição – o sistema multiportas – revelado pelo Projeto de Florença como uma das ondas renovatórias do acesso à justiça, é um equivalente jurisdicional que provoca uma justiça eficiente e rápida. O Poder Judiciário é uma das formas de praticar ou prestar justiça, mas não a única. O sistema de justiça não se prende ao Poder Judiciário. É um sistema aberto à novas práticas.

Além disso, o sistema de direitos humanos comporta subsistemas regionais que devem ser integrados na prática do direito interno. Os operadores do direito, ambientados ao sistema interamericano, agem como advogados, juízes e promotores interamericanos, conferindo uma atuação multidimensional que incorpora e interage conhecimentos.

Atenta a essa realidade, a Resolução nº 5/2018, que foi alterada pontualmente pela Resolução nº 2/2021, alterando o artigo 5º, entrega ao projeto pedagógico do curso a tarefa de incluir os conteúdos e as atividades que atendam as três perspectivas formativas, anteriormente denominadas *eixos de formação*.

Aliás, a normativa estatui que a atividade prático-profissional e a ênfase na resolução de conflitos atuam de modo transversal em todas as perspectivas formativas⁵⁴ e que na formação prático-profissional, a integração da prática com a teoria deve abranger o letramento digital⁵⁵, além de reafirmar, na formação técnico-jurídica⁵⁶, o conhecimento de um direito contextualizado, considerando as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais internas e internacionais.

A prática da composição consensual de conflitos (justiça sem jurisdição), o enfoque para além do direito interno (sistema regional de direitos humanos) e os estudos das práticas remotas de tecnologia de informação e comunicação (letramento

⁵⁴ Artigo 5º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, com a redação dada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.

⁵⁵ Artigo 5º, § 3º, da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, com a redação dada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.

⁵⁶ Artigo 5º, inciso II, da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, com a redação dada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.

digital) são componentes importantes que procuram oferecer respostas robustas às perguntas contemporâneas apresentas ao mundo do direito.

Para enfrentar os desafios atuais, o mencionado ato normativo expressamente dispõe que os cursos poderão incentivar a realização de atividades curriculares de extensão, promovendo ações na sociedade em projetos e clínicas⁵⁷. De fato, são as práticas extensionistas que atestam e validam a responsabilidade social dos Núcleos de Prática Jurídica e revigoram o ensino das práticas de direitos.

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília conta com qualificados projetos de extensão, como a Assessoria Jurídica Universitária Popular Roberto Lyra Filho e as Promotoras Legais Populares – Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direitos e cidadania, entre outros, além dos serviços jurídicos prestados pelo Núcleo de Prática Jurídica.

Com efeito, a clínica jurídica, também presente na Universidade de Brasília, aplica um método pedagógico renovador do ensino jurídico. Originado na década de 1930 nos Estados Unidos e implantado na América Latina a partir de 1960, a ferramenta tem como propósito transmitir conceitos deontológicos aplicáveis à vida profissional dos estudantes envolta na modernidade. A prática de direitos desenvolvida pela clínica jurídica vincula as atividades de ensino, pesquisa e extensão, princípio norteador das universidades, e potencializa trabalhos que não se assemelham com os serviços do Núcleo de Prática Jurídica. As clínicas jurídicas atuam em litígios estratégicos aplicando métodos não tradicionais e os núcleos, diferentemente, prestam serviços jurídicos para pessoas ou conjunto de pessoas, mas ambos conectam universidade e comunidades.

A Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília (CDHD/UnB) atua na área de direitos humanos e ensino jurídico e comporta os projetos clínicos JUSDIV – Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural e EIXOS – Judiciário e Cidadania. O projeto EIXOS atuou num relevante momento histórico na qualidade de *amicus curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537, combatendo ações governamentais que implantavam ideologias nas escolas brasileiras, movimento denominado *Escola Sem Partido*. Esse trabalho foi coordenado

⁵⁷ Artigo 7º Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.

pelo professor Jorge Octavio Lavocat Galvão e contou com a participação da docente Loussia Penha Musse Felix, indicada para sustentar oralmente perante o Supremo Tribunal Federal.

São os projetos específicos de extensão que qualificam as práticas de direitos. A Universidade de Brasília reconhece a importância de cada prática extensionista, e como uma universidade do amanhã, investe numa formação integral e não unicamente teórica para os estudantes de direito, complementando o processo de aprendizagem e preparando o cidadão para a complexidade de um mundo cambiante.

PARTE 2 – DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Com armas, você pode matar terroristas; com educação, você pode matar o terrorismo.

Malala Yousafzai

Prêmio Nobel da Paz (2014)

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL

1.1 A fundamentalidade dos direitos sociais

A história constitucional sempre enviou sinais que revelavam a presença contínua e progressiva, com algumas variações em termos qualitativos e quantitativos, do direito à educação na agenda política brasileira. Com exceção da Constituição de 1891, a educação figurou nas demais Constituições até alcançar, “o nível máximo de regulação constitucional na atual Constituição Federal” (Sarlet *et al.*, 2017, p. 647). A Constituição de 1988 enumerou os direitos sociais no artigo 6º e os detalhou nos artigos 205 a 214 (Boaventura, 1995, p. 30).

No contexto de um direito fundamental básico e de caráter geral, ao lado da saúde, da alimentação e do trabalho, entre outros, a educação é um direito social expressamente previsto no artigo 6º, englobado pelos direitos e garantias fundamentais definidos na Constituição Federal de 1988. Ademais, o referido artigo transfere aos direitos sociais todos os atributos dos direitos fundamentais. Nesse particular, no Brasil o regime jurídico dos direitos sociais é o mesmo dos direitos fundamentais (Clève, 2003, p. 153-154).

Mais adiante, ao tratar da ordem social, as normas constitucionais pormenorizaram o direito à educação, dispondo sobre um conteúdo mínimo essencial e elencando sua natureza e seus princípios (artigos 205 a 208), as condições, a organização e a estrutura das instituições de ensino (artigos 209 a 211), o financiamento do sistema de ensino (artigos 212 e 213), e finalmente, a instituição, por lei, de um plano nacional de educação (Sarlet *et al.*, 2017, p. 617).

A interface entre o dispositivo inserido no título dos direitos e garantias fundamentais (artigo 6º) e o complexo de normas cravado no título da ordem social

(artigos 205 a 214) demonstra que o direito à educação combina a teoria geral dos direitos fundamentais com os enunciados do direito social. Isso significa dizer, em outras palavras, que o direito à educação integra o catálogo dos direitos fundamentais, e assim, é um direito fundamental social.

Bem por isso, por se tratar de um direito fundamental, os direitos sociais não pertencem ao elenco exclusivo e limitado descrito no artigo 6º, isto é, o rol de direitos pode ser expandido, seja pelos direitos positivados em outras partes do texto constitucional, seja pelos direitos previstos em tratados internacionais, conforme delineia o artigo 5º, § 2º, além de, por força do artigo 5º, § 1º, ambos da Constituição Federal, as regras sobre direitos sociais possuem aplicabilidade imediata e máxima eficácia e efetividade, respeitados eventuais limites fáticos e jurídicos aplicáveis aos direitos fundamentais de qualquer natureza (Sarlet *et al.*, 2017, p. 601).

Clèmerson Merlin Clève (2003, p. 152), ao expor sobre a eficácia dos direitos fundamentais, revela como a mais recente experiência constitucional contemplou os direitos sociais como verdadeiramente direitos fundamentais, e para, a partir daí, ler, então, os direitos sociais prestacionais como verdadeiros direitos fundamentais:

A Constituição de 88 adotou, do ponto de vista da técnica legislativa, uma metodologia distinta com relação à matéria. Ninguém desconhece que, no Brasil, outros textos constitucionais já dispuseram, de maneira fragmentada, a propósito desse tema. Ocorre que se insere um dispositivo contemplando esses direitos como *verdadeiros* direitos fundamentais, introduzindo-o, portanto, no título adequado. Não são, pois, meras normas-programa residentes em outro capítulo constitucional. É evidente que essa previsão se explica, em parte, pelo momento especial pelo qual passava, na década de oitenta, a experiência constitucional brasileira. Explica-se, mais, pelo compromisso do constituinte com os postulados do Estado democrático de direito, compromisso que implica determinadas redefinições conceituais no universo dos direitos fundamentais. Explica-se, também, pelo especial modo de elaboração da Constituição Federal de 1988 (favorecendo ampla discussão e disputabilidade) e, mais do que isso, em virtude da demanda dos movimentos sociais que estavam a reivindicar esses direitos. Verifica-se, dessa maneira, que os direitos fundamentais sociais devem ser compreendidos por uma dogmática constitucional singular, emancipatória, marcada pelo compromisso com a dignidade da pessoa humana e, pois, com a plena efetividade dos comandos constitucionais. Ou seja, uma nova configuração dos direitos fundamentais, especialmente dos apontados como sociais, exige uma renovada abordagem doutrinária para dar conta de sua eloqüente significação.

Impende lembrar, por assim, que os direitos sociais, enquanto direitos fundamentais, são protegidos pelo princípio da *proibição de regressividade*, mais comumente denominado de *proibição de retrocesso*. O movimento dos direitos sociais, portanto, caminha para a frente, avançando para novas conquistas, um percurso diastólico, uma marcha expansiva, um modelo dilatador. Afinal, os direitos fundamentais sociais são direitos de satisfação progressiva (Clève, 2003, p. 159).

Dito de outra forma, o princípio da *proibição de retrocesso* impõe barreiras ulteriores a qualquer tentativa de suprimir ou reduzir direitos sociais. Aplicado à educação, o princípio da *proibição do retrocesso social* interrompe qualquer discurso reducionista dos direitos sociais já concretizados. Daí cunhar a expressão *proibição do retrocesso educacional*.

O outro lado da mesma moeda, contudo, ao evidenciar a natureza prestacional dos direitos sociais, o *fator custo* emerge como potencial limitador à efetividade e proteção do direito à educação. Por isso, a dimensão econômica dos direitos sociais, consagrada no rótulo da *reserva do possível*, degenera o plexo axiológico normatizado pela Constituição e retira do direito social a sua fundamentalidade.

Entretanto, a *reserva do possível* não é um embaraço irremovível para efetivar as normas constitucionais relativas à educação. A força normativa da garantia do *mínimo existencial* tirada do postulado constitucional da dignidade da pessoa humana é um ingrediente neutralizador dos efeitos lesivos e perversos do financiamento deficiente das prestações materiais. O *mínimo existencial* deve ser entendido como uma “dimensão prestacional mínima dos direitos sociais”, mas a Constituição mira um futuro de novas possibilidades que permite conferir mais do que o mínimo, como registra Cléverson Merlin Clève (2003, p. 160):

Os direitos sociais não têm a finalidade de dar ao brasileiro apenas o mínimo. Ao contrário, eles reclamam um horizonte eficaz progressivamente mais vasto, dependendo isso apenas do comprometimento da sociedade e do governo e da riqueza produzida pelo país. Aponta a Constituição, portanto, para a idéia de máximo, mas de máximo possível (o problema da possibilidade). O conceito do *mínimo existencial*, do mínimo necessário e indispensável, do mínimo último, aponta para uma obrigação mínima do poder público, desde logo sindicável, tudo para evitar que o ser humano perca sua condição de humanidade, possibilidade sempre presente quando o cidadão, por falta de emprego, de saúde, de previdência, de educação, de lazer, de assistência, vê confiscados seus desejos, vê combalida sua

vontade, vê destruída sua autonomia, resultando num ente perdido no cipoal das contingências, que fica à mercê das forças terríveis do destino.

Essa é a dogmática constitucional que se contrapõe à dogmática da razão do Estado que tem por objetivo unicamente manter o *status quo*. A dogmática emancipatória “estuda o texto constitucional à luz da ideia de dignidade da pessoa humana”. Na dogmática da razão do Estado, a centralidade absoluta está no próprio Estado, que é deslocado para a margem na dogmática constitucional emancipatória, focada na pessoa humana e que reafirma o compromisso constitucional do Estado democrático de direito com o avanço social, e nunca o retrocesso (Clève, 2003, p. 151; p. 160).

Todo direito tem um custo. Stephen Holmes e Cass R. Sunstein (2019) examina a relação *direito-custo* a partir da jurisprudência norte-americana que distinguiu os direitos positivos dos direitos negativos, numa tentativa de classificar uma gama enorme de direitos tão diferentes entre si consagrados na legislação norte-americana. Os autores assentam que (p. 27):

Essa dicotomia lançou profundas raízes no pensamento e na expressão comuns. Segundo se diz, os norte-americanos que preferem ser deixados em paz apreciam estar imunes à intromissão do poder público, ao passo que aqueles que gostariam de ser cuidados e protegidos buscam o direito à ajuda pública. Os direitos negativos excluem e afastam o Estado; os positivos o incluem e o exigem. Para que existam os primeiros, as autoridades públicas devem se abster de agir; para que existam os segundos, devem intervir ativamente. Os direitos negativos, em regra, protegem a liberdade; os positivos promovem a igualdade. Os primeiros protegem a esfera privada, ao passo que os segundos redistribuem os dólares dos contribuintes. Os primeiros são privativos ou obstrutivos, ao passo que os segundos são caritativos e contributivos. Se os direitos negativos nos protegem do Estado, os positivos nos concedem serviços do Estado.

Adiante, os autores fazem uma constatação histórica da disputa política travada na sociedade americana, considerando que os direitos negativos foram as primeiras liberdades institucionalizadas nos Estados Unidos e os direitos positivos somente estabelecidos no século XX. Para os conservadores, os direitos positivos representam um declínio histórico do entendimento original dos direitos. Na narrativa progressista, conquanto, os direitos negativos eram insuficientes. Uns festejam por serem

protegidos *contra* o Estado; os outros aplaudem por estarem protegidos *pelo* Estado (2019, p. 29-30).

No ponto seguinte, ao discorrer sobre o custo dos remédios jurídicos, os autores detectam que a dicotomia *positivos-negativos* não é o bastante para catalogar uma série de direitos condensados na legislação americana, visto que, na realidade, todos os direitos, de alguma forma, são positivos, pois demandam uma atuação do Estado para reparar um direito violado. Assim porque os “direitos jurídicos são garantidos por meio de um sistema judiciário operante e dotado de recursos financeiros suficientes” (p. 8). Nesse particular, Stephen Holmes e Cass R. Sunstein (2019, p. 30) esclarecem as razões:

O CUSTO DOS REMÉDIOS JURÍDICOS

Uma máxima clássica da ciência jurídica diz que “Não há direito sem o remédio jurídico correspondente”. Os indivíduos só gozam de direitos no sentido jurídico, e não apenas no sentido moral, quando as injustiças de que são objeto são reparadas pelo Estado de maneira justa e previsível. Essa realidade simples já revela o quanto é insuficiente a distinção entre direitos negativos e positivos. O que ela demonstra é que todos os direitos passíveis de imposição jurídica são necessariamente positivos.

Portanto, acolhendo uma proposta da *dogmática constitucional emancipadora*, sempre olhando para frente e sustentando a eficácia progressiva dos direitos sociais, o *fator custo* não deve representar um bloqueio para a realização de um direito fundamental, cabendo ao Estado manejar adequada e responsavelmente as finanças públicas para efetivar o direito social à educação.

1.2 O núcleo essencial do direito à educação

A leitura dos artigos 205 a 208 da Constituição Federal evidencia que o direito à educação possui um conteúdo mínimo essencial decorrente da fundamentalidade dos direitos sociais (Sarlet, 2017, p. 647). A educação é um “direito de todos” e um “dever do Estado e da família” e tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (incluir nota de rodapé transcrevendo o artigo 205 CF). Portanto, a educação é um direito social de titularidade universal e um dever constitucional imposto ao Estado e

à família. “Em favor do indivíduo há um direito subjetivo, em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir” (Boaventura, 1995, p. 33).

Os princípios constitucionais da educação estão inscritos no artigo 206. Da regra se extraí a concretização do princípio da isonomia, a proclamação a liberdade de aprendizagem, a consagração de ideias e pedagogias nas instituições públicas e privadas, a previsão da gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a garantia da qualidade do ensino, o piso salarial para os profissionais da educação e a garantia do direito à educação e à aprendizagem no curso da vida.

Por sua vez, o artigo 207 contém normas de garantia institucional ao prever a autonomia universitária, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, observando-se o princípio da inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Já o artigo 208 contempla as garantias decorrentes do dever constitucional do Estado para com a educação. A educação básica, a progressão ao ensino médio, o atendimento especializado aos portadores de deficiência, a educação infantil nas creches e pré-escolas, o respeito à capacidade de cada pessoa para o acesso aos níveis mais elevados do ensino, a disponibilidade do ensino noturno regular, os programas suplementares para atender o educando nas etapas da educação básica são as diretrizes para a efetivação do dever jurídico-constitucional do Estado para com a educação.

Esse *inventário* de direitos, deveres, princípios e garantias institucionais e gerais de que somos *herdeiros* compõe o núcleo essencial do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 expressa o seu compromisso social através da sua normatividade. A proteção do direito social à educação é um *ponto de não-retorno*⁵⁸. Mas ainda há um fundamento maior. “O direito à educação, disciplinado na Constituição, tem a sua afirmação maior na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo XXVI” (Boaventura, 1992, p. 279).

Assim, a perfeita harmonia da Constituição Federal de 1988 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 demonstra que a educação é uma promessa

⁵⁸ Expressão adotada por Loussia Felix no artigo A Reinvenção do ensino jurídico – considerações sobre a primeira década, in OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB, Conselho Federal. 2001.

coletiva. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos é o mais extenso e enfático de toda a Declaração (Sathler; Ferreira, 2022, p. 258). Para a Declaração, a educação é um direito de titularidade universal que tem como objetivos a “plena expansão da personalidade humana” e o “reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais”, tal como previsto, na Constituição Federal de 1988, com as expressões “pleno desenvolvimento da pessoa” e “seu preparo para o exercício da cidadania”.

O paralelismo contido nas expressões “plena expansão da personalidade humana” e “pleno desenvolvimento da pessoa” coloca a educação no centro dos debates sobre os direitos humanos. Isso está demonstrado no ato de proclamação da Declaração Universal executado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, pedindo que povos e nações, indivíduos e órgãos da sociedade, dediquem-se pelo ensino e pela educação (Fischmann, 2009, p. 203).

De fato, somente reconhecendo a importância da educação na vida das pessoas é que o potencial humano pode ser desenvolvido e expandido. A leitura conjugada dos referidos dispositivos revela a exata simetria entre a Declaração Universal e a Constituição Federal. Não se trata, portanto, de uma simples reprodução de conteúdo, mas da confirmação de um compromisso universal.

Ainda sob o ponto de vista da educação como direito humano, em 2015 as Nações Unidas elaboraram dezessete ambiciosos objetivos que revelam os principais desafios ao desenvolvimento dos países. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são apelos globais para transformar o mundo e convidar todas as pessoas a viverem num ambiente mental, físico, social e ecológico equilibrados, garantindo a paz e a prosperidade.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) é aquele que aborda a educação. Está assim descrito:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Assim, a Agenda 2030 é um “plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade”. Todos os interessados, em colaboração, implementarão esse projeto de “libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta”⁵⁹. Esse compromisso internacional está incorporado no

⁵⁹ ONU. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 8 jan. 2025.

Poder Judiciário brasileiro através da *Agenda 2030 no Poder Judiciário*⁶⁰, criado, desenvolvido e monitorado pelo Conselho Nacional de Justiça⁶¹. No âmbito do Supremo Tribunal Federal, com a denominação de *Agenda 2030 no STF*⁶², as primeiras iniciativas foram mapear todas as ações do controle concentrado e as ações com repercussão geral reconhecida, a fim de classifica-las em conformidade com os objetivos dos ODS correspondentes. Os informativos semanais e os casos julgados com acórdãos publicados já participam desse processo de identificação dos ODS.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos irradiou seus valores e fundamentos para os sistemas regionais. Portanto, próximo ao sistema global situa-se a Convenção Americana sobre Direitos Humanos⁶³ (Pacto de São José da Costa Rica). O Capítulo III (Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) da Parte I (Deveres dos Estados e Direitos Protegidos), compreende o artigo 26 que versa sobre o Desenvolvimento Progressivo, com o compromisso de, gradualmente, efetivar os direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura.

O Pacto Adicional⁶⁴ (Pacto de São Salvador) à Convenção Americana em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais contempla um artigo específico para a educação (artigo 13). Impende destacar, da leitura desse dispositivo, tal como a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Constituição de 1988, que a norma adicional objetiva o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o sentido da sua dignidade, a fim de cultivar em todas as pessoas os valores democráticos para viver em uma sociedade de forma plural e pacífica.

O núcleo essencial do direito à educação fincado na Constituição Federal de 1988 espelha as diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, assentado no mesmo valor fundante, qual seja, a dignidade humana. Composto por direitos, deveres, princípios e garantias, o conteúdo mínimo essencial reverbera nas expressões “plena expansão da

⁶⁰ Meta 9 – Integrar a Agenda 2030 ao Poder Judiciário (STJ, Justiça Estadual, Justiça Federal, Justiça do Trabalho e Justiça Militar da União e dos Estados).

⁶¹ CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/agenda-2030/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

⁶² STF. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/index.html>. Acesso em: 3 jan. 2025.

⁶³ Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.

⁶⁴ Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.

personalidade humana”⁶⁵, “pleno desenvolvimento da pessoa”⁶⁶ e o “pleno desenvolvimento da personalidade humana”⁶⁷, frases que expressam idêntico conteúdo axiológico e que traduzem o objetivo fundamental da educação.

1.3 A educação como bem público

A proposta constitucional de construir e desenvolver plenamente o indivíduo, e a partir daí, reconhecer o direito autônomo a um projeto de vida, tem como linha de partida entender a educação como bem público. E como bem público, a educação é o início para transformar pessoas e formar cidadãos. Como assevera José Dias Sobrinho (2013, p. 110),

Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade.

Por isso, a educação é um bem imaterial de todos, um patrimônio da sociedade, e cumpre ao Estado “proteger e promover a educação e o conhecimento como bens públicos”, sem que isso signifique que somente as instituições públicas tem legitimidade para educar. Considerando o conceito de bem público como um princípio, e levando em conta o pleno desenvolvimento da pessoa como uma extensão do postulado estruturante da dignidade humana, a educação “é essencial para a formação de cidadãos” (Sobrinho, 2013, p. 109; p. 114).

Contudo, a educação é um direito de todos, mas também uma obrigação do Estado. Mas não é qualquer educação que conforta o projeto constitucional. Sendo bem público, a educação deve ser de qualidade. Aliás, é uma prescrição constitucional⁶⁸. E a qualidade, aqui, deve ser compreendida no sentido social, ou seja, fortalecer a democracia, expandir a cidadania e reformar as estruturas sociais.

⁶⁵ Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁶⁶ Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

⁶⁷ Artigo 13 do Pacto Adicional à Convenção Americana em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais.

⁶⁸ Artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988.

Formação cidadã e capacitação profissional seguem lado a lado. São atores da economia e do desenvolvimento da nação (Sobrinho, 2013, p. 109-110).

Mas é bom destacar, desde logo: Estado e economia não se confundem na tarefa educacional. Para o Estado, a educação é um bem público; para a economia, um serviço entregue às leis do mercado. Por isso, “a economia é uma dimensão essencial da vida humana, mas não é a razão de ser da sociedade” (Sobrinho, 2013, p. 110). A educação é um fator importante para o desenvolvimento econômico e uma ferramenta para expandir as riquezas do país. É um patrimônio público, e não uma mercadoria ou *commodity*.

Também está previsto na Constituição Federal de 1988⁶⁹ que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que as instituições autorizadas atendam as normas gerais da educação nacional e se submetam a avaliações de qualidade. Contudo, a flexa do neoliberalismo atingiu o alvo da educação. Com a retórica da democratização do acesso à educação, houve uma proliferação de instituições privadas de cunho unicamente mercantilista. Essa visão econômica da educação corrompeu os valores educacionais. O conhecimento como produto do mercado converteu o estudante-cidadão em estudante-consumidor da educação.

Analisando o tema com profundidade, José Dias Sobrinho (2013, p. 112) pontua:

Instituições privadas existem já muito tempo, no Brasil. Mas nos últimos decênios prolifera um tipo novo, com objetivos explícitos do mercado. A privatização de cunho mercantilista é o fenômeno mais robusto das transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira. Ela acarreta mudanças conceituais importantes que não só alteram as formas organizacionais; tocam a essência mesma da educação, que se refere às missões e finalidades. Na linha da mercantilização da sociedade e da educação superior, a formação do sujeito autônomo e consciente de suas responsabilidades na construção da sociedade já não é o escopo mais amplamente reconhecido. O cidadão aí cedeu lugar ao consumidor, a solidariedade e a responsabilidade social perderam valor para a competitividade.

Não se pretende criticar a escolha constitucional de abrir o ensino à iniciativa privada. Busca-se unicamente alertar que não é em todo ensino superior privado que

⁶⁹ Artigos 206, inciso III e 209 da Constituição Federal de 1988.

impera o princípio da educação como bem público. Como bem observou José Dias Sobrinho (2013, p. 110):

Instituições educativas privadas, nos termos amparados e exigidos pela Constituição nacional, são legítimas e necessárias, desde que, sob a autoridade superior do Estado, cumpram com qualidade os objetivos públicos que são da essência da educação.

De fato, a praga do neoliberalismo contaminou a lavoura da educação. O fenômeno da massificação transformou parceiros democráticos em concorrentes adestrados pela ideologia da competitividade, gerando uma disputa predatória ao invés de primar por uma competição humanitária. Mais uma vez José Dias Sobrinho é pontual nas suas observações (2013, p. 115):

Há, então, uma distinção fundamental entre a educação-bem público e educação-mercadoria. Enquanto a primeira tem como referência central o aprofundamento do bem comum segundo valores da equidade e da igualdade democrática e social, a segunda tem seu foco no lucro do empresário e no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dominada pelo individualismo possessivo. Sociedade constituída por indivíduos que competem entre si pela posse de bens particulares é sociedade partida, injusta e violenta. Sociedade cimentada pela valorização dos valores sociais e pelo ideal do bem comum tende a ser mais coesa e fortalecida, embora jamais isenta de contradições e conflitos.

Tratando-se de um assunto sensível, a análise de Roberto Aguiar (1994, p. 84) é aguda:

3.3.5. O ensino como mercadoria

Hoje, em grande parte dos cursos jurídicos, não se cursam disciplinas mas “compram-se” créditos. É uma clara relação de compra e venda. O objeto da compra não é o conhecimento mas o título cartorial que vai possibilitar determinado exercício profissional. Esse objeto é comprado pelo dinheiro das mensalidades e pelas avaliações favoráveis que devem ser alcançadas a qualquer preço. Assim, a relação educacional tornou-se mercantil, tanto no que se refere à venda dos serviços educacionais pelas instituições privadas, quanto às relações creditícias que regem a composição curricular de cada um dos estudantes. Logo, podemos dizer que os cursos jurídicos tornam-se um balcão de vendas, em que todas as características da mercância estão presentes. Há um constante *dolus bonus* em que o professor parece como melhor do que realmente é e os alunos procuram pressioná-lo a fim de obter com maior rapidez a mercadoria que está sendo comprada a prazo. Tudo isso

não pode aparecer às escâncaras, logo as técnicas do *dolus bonus* são usadas de todas as formas.

A mercantilização dos cursos jurídicos é resultado do ótimo investimento em que eles se transformaram, já que são de baixo custo operacional e de alto retorno pecuniário, sem que haja reclamação sobre a qualidade do produto.

Educação como bem público, portanto, é uma educação democrática e emancipatória realizada por instituições públicas ou privadas que prezam pelo desenvolvimento da pessoa, pela qualidade da produção científica, pela socialização do conhecimento e pelo enfrentamento dos problemas estruturais da humanidade. Como assinala Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 113), a “universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país”.

CAPÍTULO 2 – AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

1.1 A plenitude constitucional da autonomia universitária

A teorização abordada nos tópicos antecedentes permite extrair o substrato para a compreensão da autonomia universitária na Constituição Federal de 1988. O direito à educação é um direito fundamental social dotado de normas com eficácia plena. A autonomia universitária é uma garantia institucional das universidades que compõe o núcleo essencial do direito à educação. A combinação dos institutos demonstra que a autonomia universitária é o cerne da vida acadêmica, o carro-chefe da universidade na Constituição de 1988 (Boaventura, 1990, p. 298).

Nesse contexto, a autonomia universitária é um preceito fundamental do ensino superior que já constava na legislação ordinária⁷⁰. A Constituição Federal de 1988 simplesmente operou a sua constitucionalização, sem que isso tenha representado uma modificação no sentido, significado ou alcance do instituto. Portanto, a Constituição Federal de 1988 *consagrou* um princípio já *consagrado* pelo legislador

⁷⁰ A Reforma Francisco Campos efetivada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 introduziu o princípio da autonomia universitária no contexto normativo nacional. Antes, porém, a tentativa de constitucionalizar o princípio foi frustrada por Dom Pedro I ao dissolver a Assembleia Geral Constituinte em 1823. Nela continha a proposta de criação das Faculdade de Direito de São Paulo e de Olinda (Boaventura, 1990, p. 299). A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 80). A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que dispõe sobre normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio, manteve o princípio da autonomia universitária no artigo 3º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual lei de diretrizes e bases da educação nacional, disciplina a autonomia universitária nos artigos 53 e 54.

ordinário. De fato, o conteúdo não se alterou, mas contém uma diferença singular entre as ordens legal – anterior –, e constitucional – atual –, identificável na hipótese de revogação.

Com isso, o ordenamento jurídico contempla não um novo modelo de autonomia universitária, mas um novo panorama do direito à educação positivado na Constituição Federal de 1988. No ponto, impende lembrar uma das primeiras manifestações oficiais sobre o tema, se não a primeira, foi lançada pela Consultoria-Geral da República⁷¹ momentos após a promulgação da Constituição Cidadã. O Parecer SR-78, de 15 de dezembro de 1988⁷², subscrito pelo então Consultor-Geral da República, o jurista Saulo Ramos, discorreu sobre o instituto.

Analisando a possibilidade jurídico-constitucional de estender uma norma proibitiva da criação de novos cursos universitários, o Consultor-Geral examinou o tema sob a perspectiva da autonomia universitária. O problema estava constituído a partir da seguinte reflexão: “Em suma: a autonomia universitária, hoje constitucionalizada, impediria o Chefe do Poder Executivo da União de estender às universidades o comando vedatório da criação de novos superiores de graduação?” (Parecer SR-78).

A resposta foi imediatamente negativa. Contudo, sua fundamentação externou importantes considerações sobre o princípio, agora constitucional, da autonomia universitária. E a primeira e relevante consideração apoiou-se justamente na colocação do instituto da autonomia no cenário dos direitos fundamentais. O Consultor-Geral, assim, abordou o tema:

Tornou-se, hoje, axiomático dizer que o direito à educação insere-se no quadro contemporâneo das liberdades públicas reais, como uma de suas expressões sociais mais significativas.

Traduz-se no reconhecimento da possibilidade de acesso das pessoas ao sistema educacional instituído pelo Estado.

⁷¹ A Consultoria-Geral da República foi substituída pela Consultoria-Geral da União pela Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993, que instituiu a Lei Orgânica da Advocacia-Geral da União.

⁷² Diário Oficial de 16 de dezembro de 1988, p. 24582 e seguintes.

Trata-se de uma liberdade pública, de caráter positivo, pois impõe ao Estado um dever de prestação, um facere, do qual ele só se desincumbirá realizando o programa de ação, consubstanciado na norma constitucional.

Para tanto, sustenta seus argumentos na doutrina de Pinto Ferreira⁷³ e Celso Lafer⁷⁴. No ponto, basta rememorar que Pinto Ferreira já manifestava a preocupação, antes mesmo da instalação de uma assembleia constituinte, com a efetividade do direito à educação, a fim de evitar o que denominou, apoiado em Marx, de *ilusão constitucional*, ou seja, “o erro político ou a falsa interpretação que consiste em ver como uma ordem jurídica, legal, normal, constitucional, quando na verdade tal ordem não existe”. E assim, demonstra a autoridade do argumento ao afirmar que “É necessário, portanto, o desmascaramento implacável e sistemático da ilusão constitucional do direito à educação (Ferreira, 1986, p. 172).”

Adiante, o jurista Saulo Ramos descreve que a universidade atua como uma das ferramentas mais eficazes para a concretização do dever-função do Estado atribuído pelo texto constitucional e que a plena atuação da universidade se situa no exercício da efetiva autonomia universitária. Assim, a universidade cumpre o seu papel de agente do processo civilizatório, protegida pela garantia institucional da autonomia universitária.

Contudo, para responder a consulta, o jurista adverte que autonomia não significa independência, isto é, que a autogestão não afeta os poderes do Estado de autorizar o funcionamento, fiscalizar e avaliar os cursos, entre outras atribuições do Poder Público. Por isso, sustenta que o “texto constitucional há de ser interpretado por inteiro e não por artigos isolados”, ao se referir ao artigo 209 da Constituição de 1988. Assim, o Consultor-Geral afirma:

30. Estas condições, esse dever de cumprimento das normas gerais, o pressuposto da autorização e a avaliação de qualidade que se segue ao que for autorizado, demonstram, com clareza incontestável, que as universidades continuam sujeitas à legislação vigente, inegavelmente recebida pela nova ordem constitucional.

31. Se assim está expresso para o ensino ministrado pela iniciativa privada, que se caracteriza na liberdade de empreendimento, torna-se simples questão de senso comum a mesma submissão, a tais mandamentos, das

⁷³ Educação e Constituinte, *in* Revista de Informação Legislativa, volume 92, p. 171-194.

⁷⁴ A reconstrução dos Direitos Humanos, Companhia das Letras, 1988.

universidades mantidas pelo Estado, que se presume primeiro responsável na defesa da legalidade.

Isso significa dizer, sob todas as luzes, que a estatura constitucional do princípio da autonomia universitária não o caracteriza com um valor absoluto, nem a universidade um ente absoluto. É um vetor garantista, um princípio reitor que não inibe a ação estatal. A autonomia universitária e o ordenamento jurídico não se negam, não se repelem, mas se completam. O antagonismo é apenas aparente. E a universidade atua como *garante* dos direitos fundamentais relacionados com o contexto jurídico-constitucional do direito à educação.

2.1 A universidade como *garante* dos direitos fundamentais

De acordo com Carolina Machado Cyrillo da Silva e Luiz Fernando Castilhos Silveira (2021), a autonomia universitária delineada na Constituição de 1988 envolve uma cadeia normativa a partir do artigo 207 que interage com outros dispositivos constitucionais ligados aos direitos fundamentais, como a liberdade de manifestação do pensamento (artigo 5º, inciso IV), de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação (artigo 5º, inciso IX) e de reunião (artigo 5º, inciso XVI). Associado a eles, os princípios inscritos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 fornecem um conceito da autonomia universitária plena, ou seja, uma autonomia que não está sujeita a regulamentação pela lei ordinária. A reunião desse complexo normativo blinda as universidades das interferências externas e atribui a todas “o papel de garantidoras desses direitos fundamentais a elas aderentes” (p. 86).

O artigo 207 apresenta a tríplice dimensão da autonomia universitária: didático-científica, administrativa e financeira. Entre tais dimensões, a autonomia didático-científica é a principal, pois transforma a universidade num espaço de liberdade para produzir e repercutir ideias. A autonomia administrativa tem caráter acessório, representa a sua capacidade de resolver internamente os assuntos acadêmicos. Já a autonomia financeira realiza uma função instrumental ao permitir que as universidades gerenciem bens e recursos próprios, respeitando a legislação vigente e sempre submetidas ao controle dos órgãos competentes⁷⁵.

⁷⁵ Parecer SR-78, de 16 de dezembro de 1988, da Consultoria-Geral da República, item 25.

Em um passado recente, a autonomia universitária foi reiteradamente atacada por medidas legislativas⁷⁶, decisões judiciais⁷⁷ e até mesmo por ações políticas⁷⁸. Foram manifestações que tentavam fragilizar a autonomia universitária através do corte de verbas (dimensão financeira), escolha de reitores (dimensão administrativa) e censura a disciplinas⁷⁹ (dimensão didático-científica). Eram tentativas de bloquear a liberdade e a comunicação do pensamento.

A história registra momentos críticos em que professores⁸⁰ e alunos⁸¹ foram reprimidos severamente. Não se respeitou a pluralidade de ideias. A liberdade acadêmica foi singularmente minada por narrativas políticas distorcidas e tendenciosas. A constitucionalização do princípio da autonomia universitária, portanto, atribuiu à universidade a função de garantir a tutela dos direitos fundamentais relacionados à educação.

Ao tratar da autonomia universitária como garantia de direitos fundamentais, Carolina Machado Cyrillo da Silva e Luiz Fernando Castilhos Silveira (2021) expõem

⁷⁶ A Medida Provisória nº 979, de 9 de junho de 2020, que versa sobre a escolha dos dirigentes pro tempore dos institutos federais de ensino, foi devolvida pelo Presidente do Congresso Nacional (Mensagem nº 40 [CN]), a fim de proteger a autonomia universitária. O Ato Declaratório nº 66, 2020, do Presidente da Mesa do Congresso Nacional (DOU de 12/03/2020), expressamente, no preâmbulo, considera que os artigos 206, inciso VI e 207, garantem a gestão democrática do ensino público e a autonomia universitária.

⁷⁷ Decisões judiciais de juízes eleitorais proibiram aulas com temática eleitoral e determinaram busca e apreensão de matérias de campanha no âmbito das universidades, por entenderem que as universidades são bens públicos e a legislação eleitoral proíbe a divulgação de propaganda eleitoral em suas dependências. O tema foi alçado ao Supremo Tribunal Federal pela ADPF 548, sob a relatoria da Ministra Cármen Lúcia. A ação foi julgada procedente para declarar a nulidade das decisões judiciais.

⁷⁸ A Controladoria-Geral da União instaurou processo administrativo (00190.100589/2021-98) contra dois professores universitários em razão de críticas proferidas nas redes sociais contra a política de interferência na escolha dos dirigentes das universidades. A instauração foi motivada por representação de parlamentar federal e gerou um termo de ajustamento de conduta (extrato publicado no DOU de 02/03/2021, seção 3, p. 117), amordaçando os professores pelo período de dois anos. Antes disso, o Ministério da Educação já havia oficiado os institutos federais de ensino superior (IFES) censurando manifestações políticas no âmbito universitário (Ofício-Circular nº 4/2021/DIFES/SESU-MEC, de 07/02/2021), em nítida violação ao princípio constitucional da autonomia universitária. A pressão da comunidade acadêmica e política importou no cancelamento do ato (Ofício-Circular nº 9/2021/DIFES/SESU-MEC, de 04/03/2021).

⁷⁹ O Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília ofertou a disciplina O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil, publicamente censurado pelo Ministério da Educação. A Nota do Ministro Mendonça Filho informou solicitar providências para o Tribunal de Contas da União e Ministério Público Federal, a fim de apurar improbidade administrativa por parte dos responsáveis pela criação da disciplina.

⁸⁰ No filme *O vento será tua herança*, um professor é processado por ensinar a teoria da evolução aos alunos da rede pública, proibida no Estado americano do Tennessee. Baseado em fatos reais que ocorreram no *Monkey Trial*, em 1925.

⁸¹ O filme *Sophie Scholl – Uma mulher contra Hitler*, conta a história de jovens universitários que resistiam ao avanço do regime nazista, distribuindo panfletos. Baseado em fatos reais, os seis membros do grupo denominado Rosa Branca foram presos e executados.

que o constitucionalismo fez surgir novas funções para algumas instituições de Estado. Esse protagonismo tem como objetivo garantir os direitos fundamentais. Por isso, a autonomia universitária projeta as universidades como “verdadeiras instituições de garantia de direitos fundamentais”, extraíndo de Luigi Ferrajoli a base doutrinária que identificou nos processos de redemocratização no final do século XX (p. 92; item 14).

Os autores, assim, consideram que a titularidade dos direitos fundamentais tutelados pela autonomia universitária não se resume apenas às universidades, ou seus administradores, ou o corpo acadêmico e de servidores, ou unicamente a sociedade, mas todos, e ao mesmo tempo, cada um desses sujeitos, pois a universidade é tanto um local de ensino como de pesquisa e extensão, por força de disposição constitucional. Por isso, a liberdade acadêmica engloba tanto a *liberdade individual* como a *liberdade institucional*, e o princípio da autonomia afasta do conhecimento as pressões, sejam econômicas, resultado da economia globalizada, sejam ideológicas, decorrentes de uma política retórica e perigosa de neutralidade (Cyrillo e Silveira, 2021, p. 93).

Nesse particular, a autonomia universitária é a garantia institucional que a liberdade acadêmica necessita para tutelar o pluralismo de pensamentos e esvaziar a “ditadura da verdade”. Daí a pertinente indagação que os autores fazem sobre o porquê de as universidades gozarem de um alto grau de autonomia. Respondem os autores, vigorosamente (2021, p. 92-92):

A razão para isso é tríplice: 1) porque são instituições responsáveis pela produção, custódia e disseminação do conhecimento na sociedade; 2) porque sem autonomia e liberdade, sobretudo no que diz respeito a questionar e a enfrentar as inafastáveis influências ideológicas e políticas, não há o verdadeiro conhecimento ou ciência; 3) porque, em razão dessa necessidade de autonomia e liberdade imposta pela epistemologia, as universidades são espaços privilegiados de fomento e proteção às liberdades de pensamento e de expressão, bases fundamentais de um Estado democrático de direito.

Desta forma, a autonomia universitária não é simplesmente um mecanismo de proteção do universo acadêmico ou da sociedade, mas sim a tutela do próprio Estado democrático de direito, construído e sustentado em bases e convicções científicas e racionais. É por essa razão que a “autonomia universitária é uma verdadeira garantia

dos direitos fundamentais, base estrutural do Estado democrático de direito” (Cyrillo e Silveira, 2021, p. 95) e que a autonomia universitária é um conceito em construção (Cyrillo e Silveira, 2021, p. 100) ou, na visão de Nina Beatriz Stocco Ranieri (2018, p. 947), um *conceito dinâmico*, “sempre em movimento e nunca será o ideal”.

Por isso, o sentido é dotado de um poder derivado, funcional e limitado pelas regras jurídicas que justificam sua atuação. Conforme Ranieri (2018, p. 951):

Poder derivado, porque a autonomia só existe e se legitima em razão do ordenamento que consente em sua existência; funcional, porque é um instrumento de natureza pública, destinado a operacionalizar o cometimento de tarefas públicas; limitado, porque não implica soberania ou independência.

Não é independência. Não é soberania. É autonomia que, se não pode fazer tudo, também não pode ser invadida por ocasiões políticas contrárias à Constituição e violadoras de direitos fundamentais. A razão primordial de constitucionalizar o princípio e atribuir às universidades o papel de garante dos direitos fundamentais se encontra na defesa do Estado democrático de direito que estimula a liberdade de pensar, aprender, ensinar na perspectiva de um mundo melhor para todos.

2.3 A tutela da autonomia universitária na jurisprudência constitucional e no sistema interamericano

A tensão política gerada no período de 2018 a 2022, projetada em constantes e reiteradas tentativas de subverter políticas educacionais construídas a partir da Constituição de 1988, movimentou o Poder Judiciário. Com o objetivo de restaurar as bases democráticas implementadas pela constitucionalização do princípio da autonomia universitária, era imprescindível barrar as insistentes intervenções indevidas nas universidades.

O Congresso Nacional já havia enviado um recado institucional ao Poder Executivo, devolvendo a Medida Provisória nº 979, de 9 de junho de 2020, por não vislumbrar os requisitos constitucionais de relevância e urgência. Mais do que isso, o conteúdo do ato legislativo ia de encontro ao princípio da autonomia universitária. Essa Medida tratava da escolha de dirigentes pro tempore para os institutos federais

no período de emergência sanitária e bloqueava o processo de consulta à comunidade acadêmica e à formação de lista tríplice.

Caso bastante emblemático aconteceu na campanha eleitoral de 2018, nas situações em que juízes eleitorais proibiram manifestações políticas em ambientes universitários e determinaram busca e apreensão de materiais de propaganda eleitoral. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 548 foi proposta pela Procuradora-Geral da República Raquel Elias Ferreira Dodge em outubro de 2018, e apontava lesão aos artigos 5º, incisos IV, IX e XVI (liberdade de manifestação do pensamento, de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação e de reunião), artigo 206, incisos II e II (liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias) e ao artigo 207 (autonomia universitária), todos da Constituição Federal de 1988. A ordem liminar era para suspender todos os atos de recolhimento de documentos, interrupção de aulas e debates, coleta irregular de depoimentos e de qualquer medida que determinasse e promovesse o ingresso de agentes públicos no campus universitário. O pedido final era para declarar a nulidades dos atos praticados.

A Ministra Cármen Lúcia deferiu a liminar, *ad referendum* do colegiado. No tocante ao princípio da autonomia universitária, destacou:

A autonomia é o espaço de discricionariedade deixado constitucionalmente à atuação normativa infralegal de cada universidade para o excelente desempenho de suas funções constitucionais. Reitere-se: universidades são espaços de liberdade e de libertação pessoal e política. Seu título indica a pluralidade e o respeito às diferenças, às divergências para se formarem consensos, legítimos apenas quando decorrentes de manifestações livres. Discordâncias são próprias das liberdades individuais. As pessoas divergem, não se tornam por isso inimigas. As pessoas criticam. Não se tornam por isso não gratas. Democracia não é unanimidade. Consenso não é imposição.

Daí ali ser expressamente assegurado pela Constituição da República a liberdade de aprender e de ensinar e de divulgar livremente o pensamento, porque sem a manifestação garantida o pensamento é ideia engaiolada.

Também o pluralismo de ideias está na base da autonomia universitária como extensão do princípio fundante da democracia brasileira, que é exposta no inc. V do art. 1º da Constituição do Brasil.

Pensamento único é para ditadores. Verdade absoluta é para tiranos. A democracia é plural em sua essência. E é esse princípio que assegura a igualdade de direitos individuais na diversidade dos indivíduos.

A ordem liminar foi referendada pelo Tribunal. Impende reproduzir trecho do voto condutor do acórdão:

Vive-se ou não a Democracia. Ela não existe pela metade. Não vale apenas para um grupo. É garantia de liberdade de todos e para todos. Pode ser diferente o pensar do outro. Não é melhor, nem pior, por inexistir verdade absoluta. Expressando-se livremente o pensamento, há de ser cada pessoa respeitada. Há modelos vários de experiências democráticas. O modelo tirânico e autoritário é um: a intolerância do outro, o não suportar que outro pense, menos ainda de forma diferenciada do tirano. O marco civilizatório atingido deveria ter superado todas as formas ditatoriais, estatais e sociais, que impõem atenção permanente para que não se resvale em inconstitucionalidades violadoras das liberdades.

O respeito aos direitos e às liberdades é o coração do Estado de Direito. O respeito à exposição do livre pensamento por particulares ou, mais ainda, pelos agentes estatais é da dinâmica democrática. Sem respeito não se conversa, se combate. Não há sociedade que se sustente vivendo em estado de rixa, ao invés do diálogo; de conflito, ao invés de consenso; de confronto, ao invés de consenso. O diferente faz parte. Aliás, o diferente faz cada ser humano ser o que ele é. A diferença torna cada ser humano único porque desigual em sua identidade, conquanto igual em sua dignidade. A falta é que nos faz, porque ela agrega e nos aproxima do que é a carência a ser suprida.

No presente caso, ainda, o voto do Ministro Celso de Melo eleva a importância do tema. Ao apresentar argumentos para a defesa da autonomia universitária, o Ministro reproduziu uma passagem histórica ocorrida na Universidade de Salamanca no período da Guerra Civil espanhola, consagrada no embate travado entre o reitor Miguel de Unamuno e o general José Millán Astray. O Ministro Celso de Melo recontou a história:

Que nunca mais se ouça, Senhores Ministros, nos espaços universitários, o grito sinistro de “Viva a morte, abaixo a inteligência”, lançado, em 12/10/1936, por um General falangista adepto incondicional de Francisco Franco, em aberto desafio ao grande poeta e Reitor da Universidade de Salamanca, Dom Miguel de Unamuno, que, hostilizado pelos inúmeros franquistas ali presentes, respondeu, com altivez e dignidade, no que seria seu último discurso, à provocação atrevida e insensata do General fascista que o desafiara, dizendo: “Agora mesmo ouvi um grito necrófilo e insensato, ‘Viva a morte’. Eu devo dizer-lhes que considero repulsivo esse esdrúxulo paradoxo (...). Estamos no templo da sabedoria e da inteligência. E, nele, eu sou o seu sumo sacerdote. São vocês que profanam esses espaços sagrados [são os espaços da Universidade]. Vocês vão vencer porque têm mais que o necessário de força bruta. Mas vocês não convencerão. Pois, para convencer, é preciso persuadir. E, para persuadir, vocês necessitarão o que não têm: razão e justiça na luta”.

Com essa resposta, o grande filósofo e poeta espanhol Miguel de Unamuno, **em sua alta condição** de Reitor de uma das mais antigas Universidades europeias, **celebrou** a liturgia do triunfo do Bem sobre o mal, da inteligência sobre a irracionalidade, da civilização sobre a barbárie e do pensamento livre e crítico sobre a intolerância e a tirania que regimes despóticos costumam impor sobre a mente humana.

Esse corajoso discurso, na realidade, **representou a defesa da própria autonomia universitária em plena** Guerra Civil espanhola **e significou – como assinala** Severiano Delgado Cruz (**“Arqueologia de um Mito: o ato de 12 de outubro de 1936 na palavra do Parainfo da Universidade de Salamanca”**) – *“a alta expressão simbólica da vitória da inteligência sobre a morte, dos valores republicanos e democráticos sobre o militarismo fascista”*.

O vetusto caso da relatoria do Ministro Victor Nunes Leal, Mandado de Segurança nº 10.213, julgado pelo Supremo Tribunal Federal em 14 de dezembro de 1962, reafirma a autonomia universitária ao deferir o *writ* e tornar sem efeito ato do Presidente da República que exonerou o impetrante enquanto reitor no exercício do mandato a termo. O Ministro Victor Nunes Leal ressaltou:

Acresce, no caso dos autos, que a investidura de prazo certo do Reitor integra o sistema da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar das Universidades, solenizado pelos art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que é considerado uma das garantias fundamentais da liberdade de cátedra expressamente protegida pela Constituição (art. 168, inciso VII).

A autonomia universitária foi o fundamento para declarar a inconstitucionalidade de lei estadual que determinava ao Poder Executivo criar novo campus universitário (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.397, relator Ministro Marco Aurélio); de lei estadual que obrigava a Universidade a prestar os serviços de assistência judiciária nos finais de semana ao preso em estado de flagrância (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.792, relator Ministro Dias Toffoli); e da cassação de decisão do Tribunal de Contas que proibia a alocação de profissionais contratados pelo regime de dedicação exclusiva a exercer a coordenação de turmas de pós-graduação lato sensu (Mandado de Segurança nº 27.800-AgR, relator Ministro Nunes Marques). Em todas essas ocasiões houve a intromissão do Estado no poder de autogestão das universidades.

Mas o tema mais controverso e ainda atual gira em torno da escolha dos reitores e vice-reitores dos institutos de ensino. Duas ações são referenciais. A Ação

Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.565, proposta pelo Partido Verde – PV em setembro de 2020 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 759, proposta pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em novembro de 2020. Os Ministros Gilmar Mendes e Alexandre de Moraes, respectivamente, foram designados redatores para o acórdão, pois Ministro Edson Fachin, relator de ambos os processos, restou vencido.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.565 teve por objeto a declaração de inconstitucionalidade do artigo 1º da Lei nº 9.192/1995, que alterou o artigo 16, inciso I, da Lei nº 5.540/1968 e do artigo 1º do Decreto 1.916/1996. O pedido de liminar era para suspender a vigência dos dispositivos e o requerimento final para declarar as inconstitucionalidades apontadas. A cautelar foi denegada pelo Plenário Virtual, ao argumento principal da discricionariedade política do Presidente da República para escolher um candidato entre os postulantes indicados na lista tríplice. O mérito ainda não foi analisado pelo Supremo Tribunal Federal.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 759, em linhas gerais, abordava o mesmo tema, sob outra ótica. O pedido de medida cautelar pleiteava a nomeação do primeiro nome da lista tríplice e a anulação de todos os atos de nomeação já efetivados. O requerimento final importava em declarar inconstitucional a discricionariedade na escolha por violação aos preceitos fundamentais da pluralidade política, do republicanismo, da autonomia universitária e do princípio democrático. Na mesma linha da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.565, a liminar foi indeferida em sessão virtual do Plenário e o mérito aguarda julgamento.

Um ponto de destaque em ambas as ações se refere a atuação do Núcleo Interamericano de Direitos Humanos (NIDH), ente acadêmico de pesquisa e extensão, e a Clínica Interamericana de Direitos Humanos da Faculdade Nacional de Direitos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto permanente de extensão, ao ingressarem nos processos na qualidade de *amicus curiae*. A atuação conjunta do núcleo acadêmico e do projeto clínico na defesa de direitos fundamentais visa ampliar e fortalecer as pesquisas acadêmicas, relacionando a teoria com a prática e colaborando na formação de uma consciência constitucional.

No âmbito da proteção das liberdades públicas pelo Sistema Interamericano de Direitos Humanos, a Comissão Interamericana lançou em 2021 a Declaração de Princípios⁸² para garantir a liberdade acadêmica nas Américas. Logo no preâmbulo, a Comissão Interamericana reafirma o compromisso de respeitar e conferir validade às liberdades individuais e aos direitos fundamentais de todos através do Estado de direito. Ao tratar do Princípio II – Autonomia das Instituições Acadêmicas, a Comissão assevera:

A autonomia é um requisito essencial para a liberdade acadêmica e funciona como garantia para que as instituições de ensino superior possam cumprir sua missão e objetivos de produzir e disseminar conhecimentos. Como pilar democrático e expressão da autogestão das instituições acadêmicas, a autonomia garante o exercício dos serviços de docência, pesquisa e extensão, bem como a tomada de decisões financeiras, organizacionais, didáticas, científicas e de pessoal. Neste Princípio, as regulamentações estatais sobre educação devem ser destinadas a garantir o processo de aprendizagem, ensino, pesquisa e disseminação de forma acessível, plural, participativa e democrática e garantindo a autogestão das instituições acadêmicas o que inclui, entre outros, o funcionamento gratuito dos campi de ensino ou entidades estudantis.

O Princípio II ainda aborda os deveres associados à autonomia universitária e garantia de a universidade permanecer livre de influências externas indevidas nas nomeações dos dirigentes. A Declaração dispõe que:

Contribui positivamente para a autonomia universitária que a nomeação de pessoas para liderar instituições públicas de ensino superior reconheça méritos acadêmicos, esteja livre de influências partidárias indevidas e seja realizada através de processos com transparência que permitam a participação da comunidade acadêmica em questão. A autonomia também implica em deveres e responsabilidades das instituições de ensino superior no cumprimento dos propósitos do direito à educação e no respeito aos direitos fundamentais das pessoas que compõem a comunidade acadêmica. Responsabilidade social, planejamento que inclua os princípios de qualidade, relevância e participação também são deveres associados à autonomia universitária.

⁸² Princípios adotados pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos na 182ª Reunião Ordinária realizada de 6 a 17 de dezembro de 1921.

Seja do ponto de vista da jurisprudência constitucional brasileira, seja na perspectiva do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, é fácil perceber que a autonomia universitária é o vetor que tutela as universidades das intervenções políticas inadequadas movimentadas, em grande parte, por governos de ocasião. A comunicação institucional entre os sistemas interno e interamericano consolida o propósito de construir continuamente um conceito de autonomia no Estado democrático de direito.

Para isso, o Conselho Nacional de Justiça recomendou, pela Resolução nº 123, de 7 de janeiro de 2022⁸³, que os órgãos do Poder Judiciário observassem a legislação internacional adotados pelo Brasil e aplicassem a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), sempre considerando o controle de convencionalidade das leis internas. Assim porque a Corte Interamericana de Direitos Humanos compreende que os juízes nacionais devem examinar a compatibilidade das normas internacionais com o direito interno e estarem atentos à interpretação dos respectivos tratados pela Corte⁸⁴.

Para investigar o grau de aplicabilidade da Convenção Americana de Direitos Humanos pelo Judiciário brasileiro, o Conselho Nacional de Justiça, em 2023, apresentou o resultado de uma pesquisa empírica sobre o comportamento judicial em relação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos⁸⁵. O objetivo geral da pesquisa foi compreender a reduzida adesão, pelo Judiciário brasileiro, da aplicação da Convenção Americana. O diagnóstico revelou que 50,14% não conhece, nunca estudou a fundo ou nunca aplicou a Convenção Americana em suas decisões. Somente 7,5% dos entrevistados afirmaram conhecer e aplicar regularmente a Convenção.

Quanto ao conhecimento e aplicação da jurisprudência da Corte Interamericana, o resultado mostrou que 20,34% afirmaram conhecer e aplicar em suas decisões e 79,66% afirmaram não conhecer, nunca ter estudado a fundo ou nunca ter aplicado em suas decisões. Essa investigação empírica mostra a necessidade de expandir a educação em direitos humanos para qualificar a atuação

⁸³ DJe de 11/01/2022, p. 5-6.

⁸⁴ Caso Cabrera Garcia e Montiel Flores v. México. Sentença de 26 de novembro de 2010.

⁸⁵ Comportamento judicial em relação à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos: uma análise empírica do Poder Judiciário brasileiro. Conselho Nacional de Justiça; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Brasília: CNJ, 2023.

dos novos operadores do sistema de justiça. Projetos clínicos de extensão e o envolvimento do corpo acadêmico nos debates nacionais e interamericanos são fórmulas instrumentais de participação dos estudantes no processo de fortalecimento da democracia e construção de uma cidadania popular.

2.4 O projeto pedagógico do curso (PPC) na perspectiva da autonomia universitária

O projeto pedagógico do curso (PPC) exprime a identidade do curso universitário. Ele revela a vocação do curso, considerando aspectos relacionados a regionalismos conjuntamente com as necessidades contextualizadas presentes na sociedade em que está a universidade inserida. O projeto pedagógico⁸⁶, portanto, aponta a direção que o curso pretende seguir, é a bússola que indica o rumo didático-pedagógico perseguido, é o desenho do curso que se busca implantar, é pensar no aluno que se objetiva formar. É um projeto em que todos são protagonistas, professores, estudantes, servidores e sociedade. A autonomia garante a plena liberdade às universidades desenhar um projeto pedagógico voltado para uma educação emancipatória.

Os atos administrativos do Ministério da Educação são pautados em políticas regulatórias de ensino. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, apresenta os elementos constitutivos e estruturais do projeto pedagógico do curso (PPC). O artigo 2º contempla os elementos constitutivos:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

- I – perfil do graduando;
- II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;
- III – a prática jurídica;
- IV – as atividades complementares;
- V – o sistema de avaliação;
- VI – o Trabalho de Curso (TC);
- VII – o regime acadêmico de oferta; e

⁸⁶ A Resolução CNE/CES nº 9/2004 (revogada expressamente pela Resolução CNE/CES nº 5/2018) dispunha que a organização do curso se expressava pelo seu projeto pedagógico, descrevendo a concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização.

VIII – a duração do curso.

O artigo 2º, § 1º da mencionada Resolução aborda os aspectos estruturais:

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;

II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

IV – cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);

XI – concepção e composição das atividades complementares; e,

XII – inclusão obrigatória do TC.

Os demais parágrafos do artigo 2º referem-se ao princípio da educação continuada, articulando-se graduação e pós-graduação (§ 2º) e as atividades de ensino com extensão e iniciação à pesquisa (§ 3º). O tratamento transversal dos conteúdos como políticas de gênero, de relações étnico-raciais, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade etc. está previsto no § 4º.

O projeto pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília parte de uma *banalidade pedagógica*, qual seja, *para ser escutado, há que ouvir antes*. Essa

premissa comprova e executa o princípio da gestão democrática, em que a coletividade participa na construção de um curso jurídico pautado no diálogo (Projeto Pedagógico, p. 1). Este ponto, aliás, de extrema relevância, de convidar o segmento discente para operar ativamente nas propostas de formação universitária, significa colocar o aluno como sujeito ativo e central do processo pedagógico, materializando e repercutindo os teóricos da educação como Paulo Freire e outros, que formularam sua “reflexão do processo educacional a partir do ponto de vista daquele que aprende” (Ghirardi, 2012, p.45).

Essa constatação está expressa no Projeto Pedagógico da seguinte forma (p. 2):

Em lugar de destinar precipuamente ao corpo docente uma atuação monológica em sala de aula, convida-o a transformar este espaço em lugar de sua realização e aprofundamento de suas habilidades profissionais. Seus estudantes deixam de ser meros/as ouvintes passivos/as e passa a ser colaboradores/as em pesquisa, parceiros/as de projetos de extensão, e as atividades de ensino-aprendizagem podem ser planejadas em território de maior liberdade epistemológica e diversidade metodológica.

Portanto, a formação jurídica deve ser um trabalho integrado e descrito no projeto pedagógico. Como observa José Garcez Ghirardi (2012, p. 48), “o protagonismo do aluno não diminui a importância do professor”. Professores e alunos desempenham funções colaborativas, desde os debates sobre a inclusão de novas disciplinas na grade curricular até a participação efetiva do corpo acadêmico nas salas de aula, em que um e outro sintam-se realmente inseridos no processo de aprendizagem. Juntos, produzem um retrato pluridimensional da sociedade que será expressado no projeto pedagógico.

O perfil do formando, suas competências e habilidades, são elementos constitutivos do projeto pedagógico. A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília prima pela formação de profissionais cidadãos, comprometidos com os direitos humanos e cidadania. Está disposto no seu projeto pedagógico:

5. Perfil do formando

O/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB conhece o sistema e tem consciência de seu caráter instrumental para a realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito. Sabe, assim, decidir e raciocinar juridicamente, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, um/a profissional-cidadão/ã de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente.

A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.

Sobre as competências e habilidades, o projeto pedagógico segue os parâmetros do Projeto ALFA Tuning América Latina⁸⁷. Esse importante projeto possui duas vertentes: é uma rede de comunidades de aprendizado para a troca de conhecimentos e experiências e uma metodologia desenvolvida em eixos⁸⁸.

Fazendo um recorte para a prática jurídica, José Garcez Ghirardi (2012, p. 46) discorre sobre “um sentimento bastante difundido de que o direito se aprende, fundamentalmente, na prática”. A expectativa do aluno de desenvolver-se apenas com sua história de vida e as demandas do mundo real, é uma falsa percepção da realidade. Roberto Aguiar (2004, p. 228) pontua precisamente a questão:

Não existe a teoria pura, nem a prática pura no direito. Nele toda teoria é teoria de uma prática e toda prática é prática de uma teoria. A teoria desvinculada da prática é mera ideologia, no sentido perverso do termo. A prática sem embasamento teórico é empiria, senso comum raso, noção sem fundamento e procedimento ritual sem conteúdo.

José Garcez Ghirardi (2012, p. 47) adere a esse pensamento. Para esse autor, a aprendizagem não se concentra nesse maniqueísmo pedagógico:

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se

⁸⁷ O Projeto ALFA Tuning América Latina foi muito bem abordado na tese de doutorado de Jhébica Luara Alves de Lima na Universidade de Brasília, com o título *Clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação*.

⁸⁸ Os eixos são: perfil do curso ou do diploma, programa de ensino e trajetória de quem aprende.

tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser *ensinada*.

A proposta, portanto, é trazer para dentro da sala de aula tanto a teoria quanto a prática, e daí extrair a capacidade de reflexão de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Cada personagem traz a sua experiência e a soma de todos esses experimentos resulta em processos de transformação. Bem por isso, retomando a ideia inicial de incluir o aluno na aprendizagem, o papel do professor se eleva – não mais que o do aluno, para não retornar às deficiências do ensino tradicional – para auxiliar o estudante a despertar sua capacidade reflexiva. O protagonismo do aluno exige novas estratégias do professor. Métodos participativos de abordagem pedagógica, assim, pavimentam o caminho de um ensino emancipatório (Ghirardi, 2012, p. 47-49).

CAPÍTULO 3 – JUSPEDAGOGIA: UM OLHAR JURÍDICO PARA A PEDAGOGIA

3.1 Pedagogias emancipadoras são práticas de inquietação

As faculdades de direito insistem em manter a fórmula clássica de ensinar o direito. As aulas expositivas mostram que a atividade pedagógica conserva o professor no protagonismo educativo. São conferências e monólogos em que o professor expressa sua *imponência verbal* e os alunos acatam com *subserviência metodológica*. Essa metodologia arcaica apenas reproduz ideias conservadoras, conteúdos estéreis e um saber dogmático que não dialoga com a realidade que existe e se manifesta fora das salas de aula (Melo Filho, 2000).

Talvez seja o momento de repensar essa metodologia. Transformar o professor-informador em professor-moderador e o aluno-ouvinte em aluno-pesquisador. Ensinar o direito convertendo as aulas expositivas em aulas dialogadas e participativas. Mais reflexão e menos aceitação. Mais dúvidas críticas e menos verdades absolutas. Reposicionar o aluno no palco da educação, deixando de ser definitivamente um coadjuvante para colocar-se como personagem principal. Tudo isso para trazer a

realidade para o interior das salas de estudo e formar o estudante para a complexidade. A educação em direitos deve ser problematizante. O ensino jurídico deve crítico (Melo Filho, 2000).

O escritor português José Saramago⁸⁹ aponta para a principal tarefa do ensino universitário:

Não ignoro que a principal incumbência assinada ao ensino em geral, e em especial ao universitário, é a formação. A universidade prepara o aluno para a vida, transmite-lhe os saberes adequados ao exercício cabal de uma profissão escolhida no conjunto de necessidades manifestada pela sociedade, escolha essa que se alguma vez foi guiada pelos imperativos da vocação, é com mais frequência resultante dos progressos científicos e tecnológicos, e também de interessadas demandas empresariais. Em qualquer caso, a universidade terá sempre motivos para pensar que cumpriu o seu papel ao entregar à sociedade jovens preparados para receberem e integrarem no seu acervo de conhecimentos as lições que ainda lhe faltam, isto é, as da experiência, madre de todas as coisas humanas. Ora, se a universidade, como era seu dever, formou, e se a chamada formação contínua fará o resto, a pergunta é inevitável: “Onde está o problema?” O problema está em que me limitei a falar da formação necessária ao desempenho de uma profissão, deixando de lado outra formação, a do indivíduo, da pessoa, do cidadão, essa trindade terrestre, três em um corpo só. É tempo de tocar o delicado assunto. Qualquer acção formativa pressupõe, naturalmente, um objecto e um objectivo. O objecto é a pessoa a quem se pretende formar, o objectivo está na natureza e na finalidade da formação. Uma formação literária, por exemplo, não apresentará mais dúvidas que as que resultarem dos métodos de ensino e da maior ou menor capacidade de recepção do educando. A questão, porém, mudará radicalmente de figura sempre que se trate de formar pessoas, sempre que se pretenda inculcar no que designei por “objecto”, não apenas as matérias disciplinares que constituem o curso, mas um complexo de valores éticos e relacionais teóricos e práticos indispensáveis à actividade profissional. No entanto, formar pessoas não é, por si só, um aval tranquilizador. Uma educação que propugnasse ideias de superioridade racial ou biológica estaria a perverter a própria noção de valor, pondo o negativo no lugar do positivo, substituindo os ideais solidários do respeito humano pela intolerância e pela xenofobia. Não faltam exemplos na história antiga e recente da humanidade. Continuaremos.

A juspedagogia se propõe a formar cidadãos conscientes da realidade social e comprometidos com a missão de devolver para a comunidade os saberes acumulados no campus. Somente uma pedagogia emancipatória reduz o distanciamento da prática educativa com a prática diária individual (Batista, 2010, p. 204). A transformação do monólogo para o diálogo revela uma nova essência ao ato de ensinar. Os atores são

⁸⁹ Texto disponível em: <https://caderno.josesaramago.org/48497.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

os mesmos, assim como o palco é o mesmo. A combinação de saberes é o enredo da peça.

A palavra pedagogia significa *condução de crianças*⁹⁰, no sentido de formação do público infantil. No entanto, tradicionalmente, o termo é também utilizado para formar jovens e adultos, ou seja, a formação independe da faixa etária. Pedagogia é a arte de formar seres humanos. Para Miracy Barbosa de Sousa Gustin, “pedagogia é entendida como um tipo de formação voltada para uma capacidade de revisitar o passado para reinventar o mundo” (2010, p. 60).

Essa relação do passado com o futuro, passando necessariamente pelo presente, importa em aplicar, na prática, o conjunto de saberes acumulados, isto é, uma sabedoria prática. Miracy Gustin (2010, p. 61) aprofunda esse entendimento:

Pedagogia, como sabedoria prática e prudência, é, pois, um conjunto de saberes que se destinam a compreender a intencionalidade da ação humana por meio do entendimento das várias vozes, opiniões que se complementam ou se contradizem com relação a determinado tema que se põe como questão principal. Relaciona-se às formas de atuar na educação humana em situações particulares, ou melhor, um saber da educação que teoriza a prática quanto a fins determinados, neste caso, no sentido da emancipação humana. É ao mesmo tempo reflexão e ação ou ação e reflexão, em uma tensão permanente entre esses dois termos. A pedagogia atua com um pensar dialético sobre esses termos por meio de práticas educativas concretas que promovem o diálogo entre ação e reflexão, apesar da tensão, incorporando-a e revelando-a em novos patamares de compreensão. A pedagogia, como aqui se entende, é tanto criticidade, estética e ética.

Emancipação, por sua vez, é a capacidade de pessoas e grupos realizarem uma nova leitura das complexidades globais, e a partir daí, buscarem mudanças essenciais na estrutura social (Gustin, 2010, p. 65). O somatório dos termos pedagogia e emancipação acena para um ensino humanista, libertador, dialético, inclusivo e democrático pautado no ser humano, que reúne o pensar e o agir no mesmo processo histórico de construção da realidade. A pedagogia da emancipação é a pedagogia do humanismo, da liberdade, da dialética, da inclusão e da democracia. Nas universidades emancipatórias é que se encontram as pedagogias emancipatórias.

⁹⁰ Palavra derivada do grego *pais* (criança) e *ago* (conduzir).

As aulas expositivas do ensino jurídico clássico correspondem ao *ensino bancário* que o educador Paulo Freire⁹¹ caracterizou como instrumento da opressão. As relações entre educador e educandos apoiadas em práticas narrativas-expositivas-dissertativas concentram-se em um único sujeito, o educador, e muitos objetos, os educandos. O objetivo dessas práticas é, narrando e sempre narrando, lotar de conteúdo os educandos, viciando aquilo que seria primordial, o pensamento crítico e reflexivo. A educação bancária não estimula a troca de saberes. Dedicase exclusivamente a comunicar enunciados, teses, teorias. A distância horizontal e vertical entre o educador e os educandos é apavorante. As aulas expositivas, tal como a educação bancária, portanto, são antidialógicas.

De outro lado, as aulas dialogadas humanizam o ambiente acadêmico. Professor e aluno são companheiros na tarefa de ensinar e aprender. Trocam conhecimentos e experiências. Não há dominação, há interação. O educador, que também é educando, auxilia o educando, que passa a ser educador, na construção do conhecimento. Revela-se uma confiança mútua. É preciso que cada agente educacional desempenhe o seu papel e saiba claramente o papel que pretende executar.

Álvaro Melo Filho (2000, p. 40-41) apresenta um quadro comparativo que exprime bem a diferença entre os métodos expositivos e dialogado:

AULA EXPOSITIVA	AULA DIALOGADA
Monólogo repetitivo: Estabelece relação Dominação/Autoridade. Ação unilateral resultando em <i>distanciamento</i>	Diálogo construtivo. Estabelece relação de Integração/Liberdade. Ação bilateral implicando em <i>relacionamento</i>
Centrada no Professor. Utilitarismo <i>egocêntrico</i> do Professor	Centrada no Aluno. Utilitarismo <i>altruísta</i> do Professor

⁹¹ Os pressupostos e as críticas da educação bancária estão descritos no livro *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, 2022.

Alunos passivos, dependentes e induzidos à aceitação que passam a pensar o Direito com a cabeça do Professor	Alunos ativos, autônomos e estimulados à participação que passam a pensar o Direito por si mesmos
Professor é o dono da verdade.	A verdade não tem proprietário
Resulta no acúmulo de conhecimento pela memória	Desperta o raciocínio jurídico
Inexistência de crítica e perda de qualquer poder criador para resolver problemas. Aguça apenas a <i>visão e audição</i>	Oportuniza a visão crítica e reforça nos alunos a capacidade de resolver problemas. Motiva a <i>reflexão crítica</i>
Uniformidade metodológica própria das sociedades homogêneas, gerando uma <i>escravidão</i> mental dos alunos	Apóia-se numa visão experiencial e pragmática do Direito
Embasa-se numa visão <i>formal</i> e <i>dogmática</i> do Direito	Apóia-se numa visão <i>experimental</i> e <i>pragmática</i> do Direito
Ênfase demasiada na <i>teoria jurídica</i>	Enseja conciliar-se <i>teoria</i> e <i>prática</i> jurídicas

Direito é apresentado como algo <i>estático</i> e <i>imutável</i> (conhecimento fechado)	Direito é apresentado como algo <i>dinâmico</i> e <i>mutável</i> (conhecimento aberto)
Induz a uma dimensão <i>retrospectiva</i> ou reprodução do Direito	Propicia uma dimensão prospectiva ou produção do Direito
Centra-se na <i>retórica</i> de Aristóteles	Utiliza-se da <i>dialética</i> de Platão
Estabelece um fosso entre professor/alunos, condenando os discentes à inércia e paralisia mental e a pensar o Direito com a cabeça do professor	Permite o enriquecimento mútuo onde até o professor “corre o risco” de aprender e os alunos passa a pensar o Direito por si mesmos
Detém uma pretensão informativa, enciclopédica e exaustiva dos temas jurídicos, onde o professor regra geral impõe seu ponto de vista com lastro no <i>passado</i>	Despe-se da obrigação de exaurir a temática jurídica pois “o mestre não deve ensinar pensamentos, mas ensinar a pensar” vislumbrando e projetando o <i>futuro</i>
As pautas ou normas de comportamento do docente e alunos são formais e rígidas, sugerindo a manutenção do <u>status quo</u>	As pautas e normas de ação do professor e alunos são <i>informais</i> e <i>flexíveis</i> , incitando um processo de mudança

Do quadro reproduzido se extrai que a prática emancipadora mais se aproxima da aula dialogada que expositiva. Para o ensino jurídico, a educação dialógica encurta o constante espaçamento entre professor e aluno. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022d, p. 116).

Como educador, Paulo Freire reconhece a magnitude de estar disposto à mudança, à aceitação do diferente, e por isso, enquanto professor crítico, considerava-se um *aventureiro responsável* (2022c, p. 49). A vida, como o direito, é constantemente submetida a mutações, uma obra inconclusa e um projeto em construção. Assim, para Paulo Freire (2022c, p. 50) a educação exige a consciência do inacabamento. A consciência do inacabamento, segundo esclarece Rogério Magalhães Leonardo Batista (2010, p. 206), é uma prática educativa que trabalha com a sabedoria da inconclusão, inspirando o aluno a ter consciência da sua capacidade para alterar o mundo em que vive que, assim como ele, também é inconcluso.

Rogério Magalhães Leonardo Batista (2010, p. 206) transmuta essas experiências pedagógicas para o ensino jurídico:

Para que o educando possa realmente produzir conhecimento através de sua interação com aquilo que lhe é ensinado, é necessária que o educador trabalhe sua “consciência do inacabamento”. A prática educativa, como prática que não pode prescindir do discurso ético, deve trabalhar com essa sabedoria da inconclusão para incutir no educando a certeza de que ele pode intervir e modificar a realidade que o cerca, também inconclusa. No ensino jurídico, tal consciência se revela essencial, uma vez que o Direito é um dos ramos das Ciências Sociais mais arredios à intervenção, representa em síntese a reafirmação do *status quo*, cujo desafio pode levar inclusive a uma sanção.

Aos educandos do ensino jurídico, essa consciência de que nada é imutável, de que os indivíduos estão em constante revolução, se construindo como seres culturais, históricos e sociais pode ser a mola mestra para incentivar os questionamentos e as inovações.

As anotações de Rogério Magalhães Leonardo Batista (2010, p. 207) sobre a aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire no ensino jurídico também denotam a razão de relacionar a consciência do inacabamento com a apreensão da realidade:

Na prática educativa, tão ou mais importante quanto a “consciência do inacabamento” é a “apreensão da realidade”. O educador deve ter a percepção de que não reside somente em si a sabedoria que pretende compartilhar com o educando, deve aceitar e respeitar que muitas vezes sua visão de mundo não é compartilhada pelos outros. Isso não significa que o educador deva abrir mão de suas convicções para satisfazer ou evitar conflitos, apenas que é uma especificidade da atividade educativa a compreensão da diversidade de pensamentos.

A lucidez dos atores sociais da educação – do educador e do educando – para compreenderem a incompletude do ser e do mundo desconstrói as certezas que dominam o ensino jurídico e impulsiona o movimento emancipatório da prática educativa. Mais dúvidas que certezas; mais questionamentos que respostas únicas. É a inquietação que emancipa o cidadão e empurra o mundo para frente. O ensino dialogado é a essência da pedagogia emancipadora.

3.2 A mensagem subliminar de Paulo Freire para a educação em direitos

As obras de Paulo Freire⁹² teorizam sobre a importância do ensino para a transformação da sociedade. Fala da educação, tema principal, mas não só. O pensamento de Paulo Freire avança sobre as relações sociais que são moldadas no mundo contemporâneo. A opressão é, marcadamente, uma preocupação explícita. O educador trabalha com o papel do opressor e do oprimido pela ótica da educação, não como uma metodologia do processo educativo, mas como uma ferramenta de transformação social.

Paulo Freire trata do problema da humanização, em que está embutida a desumanização. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão” (Freire, 2022d, p. 40). Enquanto a humanização é a vocação do homem liberto, a desumanização é o destino imposto pelo homem opressor. A humanização qualifica o homem como o *ser mais*; a desumanização é a perda da humanidade que desqualifica o homem para o *ser menos*.

Recuperar a humanidade roubada é a luta dos oprimidos, uma batalha contra quem os transformou em *ser menos*. Segundo Paulo Freire, é aí que reside “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (2022d,

⁹² A lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

p. 41), isto é, restaurar a humanidade de ambos. A pedagogia do oprimido é a prática da libertação em que o oprimido se descobre e também descobre o seu opressor, e até mesmo, o opressor que está dentro dele, resultado de uma cultura da dominação que sempre esteve envolvido. O oprimido hospeda o opressor, e opressores e oprimidos coexistem na mesma pessoa. A dupla identidade do oprimido é a contradição que precisa ser superada.

Libertar-se é deixar de ser oprimido, é vencer a violência dos opressores, é suprimir a cultura da dominação. Entretanto, por mais que deseje, o oprimido teme a mudança. Conforme Paulo Freire (2022d, p. 46):

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, tem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Suplantar a contradição opressor-oprimido é pensar em um mundo que não habite nem o opressor e nem o oprimido, ambicionando um novo ser, livre desse dilema. A libertação de todos é a concretização do projeto de um novo homem (Freire, 2022d, p. 48). Bem por isso Paulo Freire (2022d, p. 57) revela a forma de atuação da pedagogia do oprimido:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Os opressores querem manter o *status quo*. Qualquer tentativa de mudança é uma ameaça. Os oprimidos querem criar uma nova realidade individual e coletiva. Os opressores proíbem os oprimidos de *ser mais*. Os oprimidos contestam o *ser menos*

imposto. Lutam pelo direito de *ser mais*. No embate pelo *ser mais*, o oprimido se liberta da opressão, e, sincronicamente, liberta a alma do opressor dessa cadeia de exploração (Freire, 2022d, p. 59-60).

O pensamento de Roberto Lyra Filho se alinha com as teorias educacionais de Paulo Freire quando delata o sistema de dominação prescrito ardiloso e intencionalmente na lei. A classe dominante refina as regras da exploração em novas modalidades de escravidão sócio-econômica e política, como se refere Lyra Filho (1984, p. 13) ao lembrar de Castro Alves como um bom estudante de direito que protestava, da sua forma e na sua época, contra uma academia reprodutora de conteúdo e nada inovadora.

O direito estatal, burguês e neoliberal é uma produção da classe dominadora para manter o funcionamento de um sistema abusivo e espoliador. Lyra Filho (1984, p. 14) empresta ao direito uma visão marxista para entender e denunciar essa relação de dominação:

E de que DIREITOS nos falava Marx, em 1871 (atenção, althusserianos: não se trata do Marx jovem, porém do Marx da maturidade): “a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por DIREITOS e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe”.

Assim como Paulo Freire procura libertar os oprimidos através de uma pedagogia emancipatória, Roberto Lyra Filho (1984, p. 28) vislumbrava na Nova Escola Jurídica Brasileira um novo formato do ensino jurídico que justificasse o questionamento de *por que estudar direito hoje*. A dupla função da Nova Escola – restituir a dignidade política do direito e o entrosamento de teoria e prática –, instituía o processo permanente de libertação e emancipação do homem.

O credo da Nova Escola Jurídica de Brasília estava nos versos de Noel Delamare, o poeta que habitava no recôndito de Lyra Filho (1984, p. 29):

Não me lamento, porque canto;
Faço do canto, Manifesto:
Sequei as águas do meu pranto

Nos bronzes fortes do protesto.

Acuso a puta sociedade,
Com seus padrões, seus preconceitos;
O teto, o pão, a liberdade
Não são favores, são DIREITOS.

As mensagens de Paulo Freire ecoaram no pensamento de Roberto Lyra Filho. Ainda que não haja, nas obras de Lyra Filho, uma única referência a Freire, os conhecimentos se encontram e se completam. Para ambos, a libertação dos homens se materializa pela educação. Em algum momento e em algum lugar, as almas de Paulo Freire e Roberto Lyra Filho dialogaram sobre a prática da liberdade. Diálogo, aliás, que é essência de uma educação humanista e libertadora.

3.3 A Teoria de Criação de Valores de Tsunesaburo Makiguchi

O educador japonês Tsunesaburo Makiguchi publicou sua obra *Geografia da vida humana* na véspera da guerra russo-japonesa, momento em que o Japão emergiu como uma grande potência mundial. Era o início do século XX. Intelectuais japoneses exigiram um comportamento militar rigoroso contra a Rússia, e esse fato instigou a população a favor da guerra. O educador, então, contrastou essa atitude beligerante do governo, promovendo um ideal cosmopolita aos japoneses para alertar sobre as armadilhas do nacionalismo de visão estreita (Ikeda, 2017, p. 36).

Makiguchi era crítico do nacionalismo japonês e cético ao globalismo sem conteúdo e ilusório. Pensava a educação em três níveis de identidade, devidamente engajadas, quais sejam, comunidade, a nação e o mundo. O entrelaçamento entre os níveis ocasionava uma relação de bem-estar diretamente relacionados. Ou seja, o bem-estar do mundo está conectado ao bem-estar do indivíduo (Ikeda, 2017, p. 36).

Na *Geografia da vida humana*, o educador elucidou o conceito de competição humanitária. Influenciado pelo teórico contemporâneo da educação John Dewey, Makiguchi via na competição um impulso para o progresso. Sobre competição humanitária de Makiguchi, escreveu Daisaku Ikeda (2017, p. 37):

O que Makiguchi descreveu como competição humanitária não se restringe a uma mera mudança de local ou de metodologia na arena e nos modos competitivos. Ela representa uma profunda transformação qualitativa na própria natureza da competição, que deve ter como base o reconhecimento da inter-relação e da interdependência das comunidades humanas; além disso, deve enfatizar os aspectos cooperativos da vida.

O educador japonês identificava que as qualidades humanas individuais e da sociedade superariam o poder militar e a dominação política e econômica. Olhando para o futuro, “visualizou em tempo no qual as pessoas e as nações competiriam – sentido literal da expressão ‘buscar juntos’ – para fazer a maior contribuição à felicidade e ao bem-estar da humanidade” (Ikeda, 2017, p. 38).

Desta forma, competição humanitária é um atuar coletivo pelo bem-estar de pessoas e comunidades. Diferentemente das competições predatórias infectadas pela economia globalizada, a competição humanitária é uma luta conjunta para transformar, de maneira vigorosa, a realidade social. Daisaku Ikeda (2017, p. 38) cita trecho da obra do educador:

Com certeza, os métodos de competição humanitária não são simples nem unitários. Todas as outras formas de competição – militar, política, econômica – devem ser conduzidas dentro de uma estrutura humanitária. Em outras palavras, o objetivo das nações não deveria ser apenas a busca egoística do benefício próprio, mas a melhoria da vida de outros povos também. Devemos escolher os métodos que produzam lucros não somente para nós, mas, ao mesmo tempo, para os outros também. Devemos aprender a nos engajar de modo consciente na vida coletiva.

Alinhando as ideias de Tsunesaburo Makiguti com a pedagogia de Paulo Freire, a competição humanitária é o exercício de uma prática libertadora. Assim como a pedagogia do oprimido quer humanizar o comportamento das pessoas, a competição humanitária pretende neutralizar a cultura da dominação, criando parceiros de um projeto maior de emancipação social. A competição irracional é débil e incrementa a opressão. A competição humanitária resgata a humanidade das relações pessoais.

O educador japonês conhecia o pensamento de John Dewey e construiu, a partir dele, a teoria da criação de valor, colocando a criança no centro das práticas educacionais de forma que todos os movimentos pedagógicos girassem em torno dela. No livro *Sistema pedagógico de criação de valor*, escrito na década de 1930,

Makiguchi criticava o conhecimento que não refletisse a realidade da criança. No Japão da época, a educação focava na formação de “pequenos cidadãos nacionais”. Essa educação destrutiva da personalidade infantil eliminava o desenvolvimento de qualquer potencial humano inerente (Ikeda, 2017, p. 39-41).

O papel do professor era relevante. O educador japonês propunha a transformação da educação como simples transferência do saber – a educação bancária contestada por Paulo Freire –, para uma educação como processo de aprender a aprender. Daisaku Ikeda (2017, p. 43) transcreve um fragmento da obra de Makiguchi:

[A educação] não é um comércio fragmentado de informações, mas o fornecimento de chaves que permitirão às pessoas destrancar o cofre de conhecimentos por conta própria; não consiste em deixar o esforço próprio de lado para se apropriar do conhecimento acumulado por outros, mas em orientar as pessoas a seguir o próprio caminho de descobertas e invenções.

A teoria educacional de Makiguchi incentivava o aluno a buscar com autonomia as verdades identificáveis na sua própria realidade. Cabe ao professor, assim, reavaliar o seu papel no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador, conforme Daisaku Ikeda (2017, p. 43) indica ao reproduzir trecho do pensamento de Makiguchi:

Os professores devem descer do trono, onde se acomodaram como objeto de veneração, para se tornarem servidores públicos e orientarem aqueles que buscam alcançar o trono do saber. Eles não devem ser mestres que se oferecem como exemplos de perfeição, mas como coparticipantes na descoberta de novos modelos.

A teoria de criação de valor de Tsunesaburo Makiguchi é uma proposta pedagógica de formar pessoas para o exercício da cidadania, orientada pelos direitos humanos, estimulando o pensar crítico e autônomo para libertar a pessoa da dominação incutida na educação conservadora, estéril, padronizada, repetitiva, vazia e deformada das escolas clássicas. É uma educação humanística que direciona as potencialidades do aluno para um movimento global de paz e transformações sociais.

Criar valor adota um sentido dinâmico que refuta a ideia de predeterminação, imobilismo e impotência. O valor é um potencial latente que deve ser estimulado e desenvolvido, e não apenas encontrado e observado. Criar valor é ativar a capacidade imanente do aluno. É através do seu esforço e da realidade que o valor é criado e desenvolvido. Para explicar o significado de valor, Makiguchi propõe três elementos constitutivos: belo, benefício e bem.

Belo é a admiração que manifesta satisfação; *benefício* é a expressão holística da vida individual; e *bem* é a contribuição da pessoa para o bem-estar de todos (Ikeda, 2019, p. 45). A integração desses componentes exprime o sentido de valor atribuído pela teoria educacional de Makiguchi. A teoria de criação de valor é a educação humanística que identifica no educando o potencial para mudar o mundo.

3.4 A Educação Soka

Pautada na teoria pedagógica do educador Tsunesaburo Makiguchi, o sistema educacional Soka está presente em várias instituições de ensino em diversos países do mundo. Oferece educação infantil, ensino médio e superior, com universidades nos Estados Unidos e no Japão e escolas na Coreia, Cingapura e Malásia. No Brasil, o Colégio Soka do Brasil foi certificado como escola internacional, de maneira que os alunos recebem a certificação de ensino médio internacional, possibilitando a admissão em universidades estrangeiras. Os alunos Soka são cidadãos globais.

A Educação Soka adota uma pedagogia humanista que encoraja o aluno a manifestar todo o seu potencial e cumprir um papel relevante na sociedade. A proposta pedagógica e os objetivos do Colégio Soka⁹³ são:

Metodologia

Nossa proposta pedagógica fundamenta-se nos princípios da educação humanística Soka, que valoriza a vida e o potencial de cada pessoa como possuidora de grandes valores humanísticos capazes de promover o bem-estar de si mesmo e da sociedade. A essência da proposta pedagógica Soka busca o desenvolvimento integral e o bem-estar de cada aluno, por meio dos seguintes objetivos:

1. Formar cidadãos globais, comprometidos com a causa da paz, cultura, educação, meio ambiente e direitos humanos, que possam contribuir

⁹³ Disponível em: <https://www.colegiosoka.org.br/pages/medio/metodologia-3/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ativamente no desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade local e internacional;

2. Fomentar o aprendizado, a criatividade e potenciais inatos dos estudantes e de toda a comunidade escolar para criar soluções inovadoras e impacto positivo nas suas vidas e no seu entorno;

3. Proporcionar um ambiente educacional que estimula o bom senso, a sabedoria e a esperança, cultivando uma sociedade humana, ética e próspera;

4. Promover a interação mútua e ampliar as relações sociais, respeitando as diversidades e incentivando as amizades, diálogos e intercâmbio entre diferentes culturas.

A Educação Soka é um modelo aplicado das práticas emancipatórias de Paulo Freire. As teorias pedagógicas de Makiguchi e Freire acreditam no poder da educação de mudar a realidade. Por isso, se complementam. Criar valor é desconstituir a opressão, libertando opressor e oprimido. Os centros de ensino Soka materializam a educação humanística presente nas pedagogias freireanas e makiguchianas.

PARTE 3 – ACESSO À JUSTIÇA E GARANTISMO SOCIAL: REPENSANDO A PRÁTICA JURÍDICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

Prêmio Nobel da Paz (1993)

CAPÍTULO 1 – ACESSO À JUSTIÇA E A QUARTA ONDA

1.1 – As ondas renovatórias da justiça

O direito não opera com a mesma fluidez dos fatos sociais. A disfuncionalidade do mecanismo judicial, ao não reconhecer tempestivamente os novos direitos, por lentidão do poder competente ou até mesmo pela falta de interesse institucional, impõe ao indivíduo a sensação de incerteza e insegurança nas relações sociais, sempre presente na sociedade periférica.

Entender o desenho da estrutura estatal que detém o monopólio do exercício da jurisdição significa trazer para o debate o tema do acesso à justiça. No ponto, José Geraldo de Souza Júnior (2008) propõe uma concepção alargada de acesso à justiça que exige uma mudança de postura de todos os operadores envolvidos diretamente na construção de uma sociedade democrática. O autor, então, a partir da compreensão da realidade sob a ótica da modernidade, constatou que impera uma visão normativista pura das relações sociais, barrando qualquer leitura apoiada na experiência humana e na dinâmica social.

O direito, contudo, é um instrumento de emancipação individual e coletiva, e não de controle social. “Esta é uma das dimensões do acesso à justiça e do direito como possibilidade de experimentação do conflito e tradução autônoma deste a partir dos cânones culturais dos mais fracos” (Souza Júnior, 2008, p. 157). O produto autêntico do direito, que não é a lei, reside nas conquistas sociais e históricas dos sujeitos coletivos. A relação do Estado com os movimentos sociais ou é de criminalização ou de aceitação. O autor destaca que:

No segundo caso, o direito surge qualificando as estratégias de politização das lutas sociais. Percebendo que o direito não é um instrumento de Estado, pois foram conquistados pelos movimentos, há que se resgatar a credibilidade no direito e nas instituições, ou seja, a dignidade política do direito.

A pós-modernidade, contudo, apresentou novos desafios para o direito. Vivendo uma realidade em constante mutação, os fenômenos são líquidos, sem forma. O ambiente individual e social, diante dessa liquidez, traz incertezas, riscos e desconfiança ao corpo social. O desafio de “pensar uma sociedade qualificada pela justiça” representa desconstruir “enviesamentos ideológicos legados pela modernidade e pela pós modernidade” para, após, construir novas esperanças nos tratamentos dos conflitos emergentes (Souza Junior, 2008, p. 158-159).

A mediação desses conflitos propõe reconhecer os novos direitos em situação de alteridade, que a estrutura estatal ainda não se preparou para solucionar, ou não se dispõe a instrumentalizar. A universalização e a democratização do acesso à justiça operam a partir da sociedade, identificando sujeitos que não são percebidos na sua identidade. As condicionantes para esse processo de reconhecimento não são somente econômicas, mas principalmente as sociais, o meio em que o sujeito está inserido.

O acesso à justiça comporta a ideia de justiça sem jurisdição, ou seja, outros mecanismos de efetivar a justiça que não o estatal. Assim porque novos formatos de distribuição da justiça devolvem à sociedade e aos indivíduos que nela vivem o exercício da cidadania, como sujeitos plenos para participar da vida política, escolher e tomar decisões, e principalmente, resolver suas divergências e contradições.

Assim, de acordo com José Geraldo de Souza Júnior (2008, p. 161):

Considerando o nível mais restrito, o sistema judicial se consolida justamente em seu fechamento democrático, na medida em que o seu conceito de acesso mina possibilidade de participação popular na interpretação de direitos; esgota a porosidade entre ordenamentos jurídicos hegemônicos e contra-hegemônicos constituídos e instituídos pela prática dos movimentos sociais. O nível restrito do acesso à justiça, portanto, se reafirma no sistema judicial. O nível mais amplo do mesmo conceito se fortalece em espaços de sociabilidade que se localizam fora ou na fronteira do sistema de justiça. Contudo, ambos os níveis se referem a uma mesma sociedade, na qual se pretende o exercício constante da democracia.

Desta forma, o nível restrito de acesso à justiça reafirma o sistema judicial tal como é e como deseja continuar sendo. Diferentemente, o nível amplo confronta esse sistema judicial diante da ineficiência e incapacidade de atender as demandas sociais. O desafio reside em equalizar a prática da democracia e a afirmação do conceito alargado de acesso à justiça com um judiciário conservador, elitista, legalista, insensível e despreparado para enfrentar as causas sociais.

Constatando essa tensão, prática e epistemológica ao mesmo tempo, José Geraldo de Souza Júnior (2008, p. 163) direciona sua posição para pensar no perfil e na mudança de postura dos operadores do direito:

Por esta razão, neste campo, graças ao protagonismo de magistrados e operadores de direito com repercussão em vários âmbitos, políticos, sociais, profissionais e de formação, vem se dando um dos mais fortes embates, verdadeiro combate de uma guerra ao mesmo tempo de movimento e de posição. Organizados em novas entidades (“Associação Juízes para a Democracia”, “Ministério Público Democrático”, “Juízes para um Direito Alternativo”, “Associação dos Advogados das Lutas Populares”), assumem a expressão de suas tensões presentes nas condições da cultura jurídica de formação desses operadores (crítica ao formalismo e ao modelo epistemológico conformista do ensino jurídico) e na exigência de redefinição de sua função social (operadores do direito para que e para quem).

Romper o sistema tradicional de justiça significa aceitar outras formas de identificar o direito que não apenas o estatal. A justiça não se efetiva unicamente pela aplicação de um conjunto de normas estatais por operadores investidos de jurisdição. Os interesses sociais não se reduzem a um complexo linear de regras e o judiciário não é o único órgão que efetiva a justiça. O pluralismo jurídico está compreendido na noção alargada de acesso à justiça.

Ao analisar o acesso à justiça sob a perspectiva de um permanente debate, Talita Tatiana Dias Rampin e Rebecca Lemos Igreja (2021, p. 200) avalia como o tema tem sido tratado pelos pesquisadores, especialmente na América Latina. O texto traz um excelente paradigma do pluralismo jurídico:

Os estudos sobre pluralismo jurídico são importantes para demonstrar como se constituem essas arenas de disputas e negociações no campo do acesso

à justiça na América Latina, que não se restringem apenas ao âmbito da justiça forma ocidental, monista, ao contrário, colocam em evidência o confronto entre concepções do direito, autônomas e distintas. Desde os anos 1990, com o advento das reformas e as novas Constituições latino-americanas que reconheceram, em forma de lei, o caráter multicultural e plurinacional de vários países do continente, o debate sobre os direitos indígenas este em pauta, abrindo espaço para as demandas específicas dessa população, como a reivindicação de autonomia e autodeterminação.

O exemplo consiste no acesso à justiça pela população indígena mexicana, na medida em que a Constituição Nacional Mexicana e a Constituição da Cidade do México incorporaram, no mesmo contexto do sistema estatal, regras próprias dos indígenas. Daí a proposta das autoras de pensar o acesso à justiça a partir de uma ótica pluralista (Rampin; Igreja, 2021, p. 194-195; p. 203).

A visão do alargamento, desta forma, incluindo o pluralismo jurídico na concepção do acesso à justiça, reclama uma nova cultura jurídica para as faculdades de direito. José Geraldo de Souza Júnior (2008, p. 165) expõe que:

Desse modo, estudar direito implica elaborar uma nova cultura para as Faculdade e cursos jurídicos e, um dos eixos fundamentais dessa reformulação cultural tem sido, à luz das diretrizes em curso, constituir-se a educação jurídica uma articulação epistemológica de teoria e prática para suportar um sistema permanente de ampliação do acesso à justiça (Souza Júnior e Costa, 1998), com a abertura a temas e problemas críticos da atualidade, dando-se conta ao mesmo tempo, das possibilidades de aperfeiçoamento de novos institutos jurídicos para indicar novas alternativas para sua utilização (Sousa Júnior, 2006:31).

Portanto, os cursos jurídicos tem a relevante atribuição de estabelecer as novas competências e habilidades para os operadores do direito, imprimindo um perfil tanto técnico quanto humanista, e extraíndo, diante da complexidade dos conflitos, aqueles que exigem um tratamento adequado para reduzir o abismo das diferenças (Sousa Júnior, 2008, p. 165).

Impende rememorar que o retrato desse sistema de (in)justiça foi abordado no Projeto de Florença, pesquisa desenvolvida na década de 70 e coordenado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth.

As ondas renovatórias sistematizadas nessa expressiva pesquisa empírica apontam questões econômicas, sociais, funcionais e estruturais que contribuíram – e

permanecem contribuindo – para a ineficiência da prestação jurisdicional. Por isso, teoricamente, o conceito de acesso à justiça abrange tanto o sentido formal caracterizado pelo *acesso ao Poder Judiciário* como na significação material de *acesso à justiça de qualidade*. Na prática, todavia, os sentidos não se materializam.

Para superar esses pontos de estrangulamento e aproximar o Poder Judiciário da realidade social, o Projeto de Florença trabalhou com a necessidade de acesso à justiça gratuita (primeira onda), a importância da adequação legislativa para o acesso à justiça pela via coletiva (segunda onda) e as novas possibilidades para o acesso à justiça sem jurisdição (terceira onda).

O estudo de Mauro Cappelletti e Bryan Garth (1988) reconheceu a abrangência da expressão “acesso à justiça”, e ressaltou que tanto a perspectiva instrumental do acesso quanto o seu sentido material devem permanecer nos debates acadêmicos como objeto de constante e permanente investigação. Os autores anotam que:

A expressão “acesso à justiça” é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos. Nosso enfoque, aqui, será primordialmente sobre o primeiro aspecto, mas não poderemos perder de vista o segundo. Sem dúvida, uma premissa básica será a de que a justiça social, tal como desejada por nossas sociedades modernas, pressupõe o acesso efetivo.

Atribuindo à expressão *acesso à justiça* o sentido de *acesso ao judiciário*, os autores identificaram as barreiras que impediam, e algumas continuam impedindo, em tornar o sistema de justiça acessível a todos. As ondas renovatórias, assim, são os resultados obtidos dessa pesquisa que envolveu diversos países, inclusive da América Latina. O ensaio de Eliane Botelho Junqueira (1996) destacou que o Brasil não participou do projeto, ou por falta de pesquisadores, ou por desinteresse dos pesquisadores. A autora justifica (p. 390):

Os motivos para o despertar do interesse brasileiro no início dos anos 80 para esta temática, portanto, devem ser procurados não neste movimento internacional de ampliação do acesso à Justiça, mas sim internamente, no

processo político e social de abertura política e, em particular, na emergência do movimento social que então se inicia. Invertendo o caminho clássico de conquista de direitos descrito por Marshall (1967), o caso brasileiro não acompanha o processo analisado por Cappelletti e Garth a partir da metáfora das três “ondas” do “*access-to-justice movement*”. Ainda que durante os anos 80 o Brasil, tanto em termos da produção acadêmica como em termos das mudanças jurídicas, também participe da discussão sobre direitos coletivos e sobre a informalização das agências de resolução de conflitos, aqui estas discussões são provocadas não pela crise do Estado de bem-estar social, como acontecia então nos países centrais, mas sim pela exclusão da grande maioria da população de direitos sociais básicos, entre os quais o direito à moradia e à saúde.

Os resultados do Projeto de Florença foram canalizados a partir da feição instrumental e não qualitativa. Dito de outra forma, enfatizou apenas a primeira parte da expressão – acesso, e não no termo seguinte – justiça. O acesso gratuito, a primeira onda, preocupava-se com os desamparados socialmente; o acesso coletivo, a segunda onda, levava ao judiciário temáticas e mecanismos para realizar direitos metaindividuais; e o acesso multiportas, a terceira onda, oferecia novas possibilidades de acesso para além do judiciário, processando e prevenindo as disputas tanto da primeira como a segunda onda.

Contudo, tão importante quanto permitir o acesso, é garantir que a justiça será de qualidade. Afinal, nada adianta assegurar a entrada no sistema judiciário se o resultado não é de qualidade. A saída do sistema de justiça deve ter a mesma intensidade da entrada. O acesso à justiça torna-se verdadeiramente efetivo quando a população tem a garantia de acesso (entrada) e de justiça qualitativa (saída).

O Projeto de Florença não avançou para esse ponto, mas deixou expresso a sua mensagem para os pesquisadores e estudiosos do tema. A expressão acesso à justiça deve efetivar tanto o acesso como a justiça. Os estudos sobre o acesso já foram realizados. O aspecto qualitativo, contudo, é um tema em investigação. O objetivo, assim, não é tergiversar sobre um conceito de justiça, mas capacitar os operadores do direito a realizarem uma justiça com qualidade.

Isso torna o acesso à justiça um princípio estruturante do Estado democrático de direito, de estatura constitucional, e um direito humano previsto na Convenção Interamericana. Os coordenadores do Projeto (1988, p. 12) expressam a mesma opinião sobre a sua natureza principiológica e estruturante:

O acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos.

Ao deslocar o olhar para o termo *justiça*, sem abandonar a carga conceitual do acesso, uma nova abordagem sobre a expressão se manifesta. Uma justiça de qualidade exigiria operadores do direito qualificados. Um dos pesquisadores do Projeto de Florença despertou o interesse em prosseguir com a pesquisa. Kim Economides produziu uma análise do tema pela ótica da qualidade. Denominada como a quarta onda renovatória, a justiça que se pretende qualificar depende do acesso à educação jurídica e da responsabilidade profissional dos operadores do direito.

Márcio Antônio de Oliveira Filho *et al.* (2013, p. 217) explica a visão de Kim Economides sobre a nova onda:

A afirmação de uma nova onda renovatória advém das experiências extraídas do foro, principalmente com advogados, que constataram que o trabalho próximo da Justiça “cegava” a profissão jurídica em relação a concepções mais profundas de justiça (interna ou social) e, conseqüentemente, fazem com que a profissão ignore a relação entre justiça civil e justiça cívica. Essa corrente avança a pesquisa sobre o campo ético e político da administração da justiça, indicando importantes e novos desafios tanto no tocante à responsabilidade profissional como também no tocante ao ensino jurídico.

A dinâmica social, portanto, despertou novos interesses na pesquisa do acesso à justiça. Como o acesso já estava garantido, era importante garantir também uma justiça de qualidade. Esse giro conceitual impõe maior responsabilidade e participação mais efetiva das faculdades de direito na formação de profissionais conscientes e éticos para realizarem materialmente a justiça. A educação em direitos, por conseguinte, considerada como a quarta onda renovatória, tem a responsabilidade social de formar cidadãos comprometidos com uma justiça de qualidade.

1.2 A quarta onda: metodologia x epistemologia

A responsabilidade profissional e ética dos operadores do direito é um assunto, realmente, que merece aprofundamento. De que direito e qual a justiça se pretende

exteriorizar? Certamente não aquele que se expressa exclusivamente na lei; certamente não aquela que garante a cada um somente o que é seu. Desenvolvendo essa linha de pensamento, qual o papel dos operadores do direito nas grandes transformações sociais: observadores ou vanguardistas para efetivação de direitos?

O Projeto de Florença concentrou sua pesquisa empírica nos aspectos metodológicos. Buscava compreender a natureza do problema da acessibilidade e frisou que a reforma do sistema de justiça e as necessárias adequações legislativas conferiam efetividade ao acesso. Contudo, na medida em que o acesso estava assegurado, emerge uma questão epistemológica: acesso a quê? Que justiça se pretende dar ao cidadão? A investigação persegue uma nova direção ao apontar para a epistemologia (Economides, 1999).

A quarta onda do movimento de acesso à justiça é o acesso à educação jurídica, isto é, a promoção de uma justiça substantiva como corolário da formação profissional qualificada dos operadores do direito. Kim Economides (1999, p. 73) apresenta as suas razões:

O problema atual não é, simplesmente, medir o acesso dos cidadãos à justiça, lançando mão, por exemplo, do mapeamento de espaços na oferta dos serviços jurídicos, mas, antes, abrir novas perspectivas na definição da própria justiça. Desta forma, proponho uma mudança importante, passando das questões metodológicas para as epistemológicas ou, colocando de outra maneira, redirecionando nossa atenção, desviando-nos do acesso para olharmos para a justiça com novos olhos. A que tipo de "justiça" os cidadãos devem aspirar? Em vez de nos concentrarmos no lado da demanda, devemos considerar mais cuidadosamente o acesso dos cidadãos à justiça do lado da oferta, analisando dois níveis distintos: primeiro, o acesso dos cidadãos ao ensino do direito e ao ingresso nas profissões jurídicas; segundo, uma vez qualificados, o acesso dos operadores do direito à justiça. Tendo vencido as barreiras para admissão aos tribunais e às carreiras jurídicas, como o cidadão pode se assegurar de que tanto juízes quanto advogados estejam equipados para fazer "justiça"?

A democratização do acesso à educação jurídica está ampliando o leque de oportunidades a estudantes fartos de novas vivências, experiências e visões de mundo que exprimem e revelam outros contextos sociais. As histórias contadas e os desafios superados despertam o lado humanista das relações sociais, percebendo o outro como igual nos mesmos dramas da vida. As políticas de cotas e de inclusão nas

universidades e nas carreiras jurídicas, por exemplo, efetiva o acesso e qualifica a justiça.

Mas também não basta democratizar o acesso à educação jurídica. Faculdades e cursos jurídicos devem espelhar a realidade social e garantir uma educação de qualidade, prezando e respeitando a identidade que caracteriza o futuro profissional. Permitir que mais pessoas com diferentes experimentos sociais ingressem nas carreiras jurídicas, por si só, não eleva a qualidade do ensino, e tampouco, proporciona uma justiça de qualidade.

As instituições de ensino devem estar comprometidas com uma educação humanista, libertadora e emancipatória, oferecendo aos novos operadores a oportunidade de expressar, na medida em que se sentem incluídos, a sua visão de mundo, e concretizar, longe do legalismo e próximo do pluralismo, uma justiça substantiva. Kim Economides (1999, p. 74) ressalta que:

[É] necessário entender melhor o papel e as responsabilidades das faculdades de direito na formação do caráter profissional dos advogados. Em muitas sociedades, parece haver um cinismo disseminado acerca da lei, dos advogados e da justiça, às vezes encorajado pelo que acontece dentro das faculdades de direito: a lei percebida como fora de alcance (e, frequentemente, está mesmo); a justiça é uma utopia distante e, portanto, um ideal inatingível; e os advogados são objeto de humor cínico, em vez de merecerem a fé, a confiança e o respeito público. A ética legal é vista como um paradoxo e a relação entre os advogados e a justiça é, quando muito, altamente problemática. Serão os advogados vistos em toda parte (no Brasil, inclusive?) como primordialmente motivados pela busca do lucro, e não pelo seu compromisso com a justiça e a prática ética? Caso positivo, será isto uma consequência da educação jurídica geralmente se concentrar em análises doutrinárias, em vez de contextuais, e endossar uma forte tradição positivista que separa rigidamente a lei da moral?

Mas não é só das faculdades essa responsabilidade ética e profissional na qualificação dos agentes jurídicos. As entidades de classe que regulamentam e fiscalizam a profissão também desempenham um importante papel na conscientização dos operadores do direito. Ponto de destaque a observar é se os códigos de ética estão comprometidos com valores profissionais, competência técnica, profissionalismo humanitário, direitos humanos. Caso silenciem, somente adiestram profissionais para a prática de uma justiça instrumental, vazia de conteúdo (Economides, 1999, p. 74).

Nesse contexto, os cursos jurídicos e as entidades de classe devem incluir, em seus programas, disciplinas relacionadas aos direitos humanos, conferido a elas “um *status* especial no currículo devido à sua importância capital, tanto para a cidadania, quanto para a profissionalização do futuro operador do direito”. Afinal, os “direitos humanos certamente precisam tornar-se uma parte mais central da identidade do profissional dos advogados e merecem, por conseguinte, um lugar mais destacado no currículo das faculdades de direito do futuro” (Economides, 1999, p. 74; p. 75).

A onda renovatória do acesso à educação jurídica, assim, desviando o olhar para a justiça, reclama uma justiça de qualidade. A participação dos órgãos de classe e das faculdades de direito na formação profissional dos novos juristas tem o poder de transformar e humanizar as relações sociais. Mas permanece ainda o questionamento: qual justiça?

Na fábula escrita pelo escritor português José Saramago (2002), lida na palestra de encerramento do II Fórum Social Mundial, a ideia de justiça é retratada por meio de um acontecimento cotidiano. Numa pequena vila camponesa italiana, os habitantes ouviram ecoar o sino. Era um soar melancólico que costumava indicar a morte de algum camponês da aldeia, e por isso, todos, crianças, mulheres e homens, seguiram até a porta da igreja para chorarem a morte de alguém.

O sino tocou mais alguns minutos e silenciou. Os habitantes esperavam saber, reunidos na frente da igreja, quem era o finado. O camponês que surgiu com o abrir da porta, que não era o sineiro, logo respondeu que quem morreu não tinha a figura de gente, não tinha nome nem corpo, e que tocou o sino “a finados pela Justiça porque a Justiça está morta”. Por que?

O camponês teve suas terras invadidas por um ganancioso vizinho. Lesado, protestou, implorou compaixão e reclamou para as autoridades a espoliação dos seus direitos e pediu justiça. Diante da indiferença das autoridades e a contínua invasão pelo vizinho, o camponês “decidiu anunciar *urbi et orbi* (uma aldeia tem o exacto tamanho do mundo para quem sempre nela viveu) a morte da Justiça” (Saramago, 2002).

O gesto de indignação do camponês buscava comover outros espoliados e incentivar que outros sinos ao redor do mundo também soassem a cada vez que, independentemente de raças e crenças, o homem tivesse os seus direitos violados e

a sua dignidade manchada pela ganância dos espoliadores. Tocariam os sinos até que a justiça fosse ressuscitada, como forma de acordar o mundo adormecido.

O escritor, então, completa:

Suponho ter sido essa a única vez, em qualquer parte do mundo, que um sino, uma campânula de bronze inerte, depois de tanto haver dobrado pela morte de seres humanos, chorou a morte da Justiça. Nunca mais tomou a ouvir-se aquele fúnebre dobre da aldeia de Florença, mas a Justiça continuou e continua a morrer todos os dias. Agora mesmo, neste instante em que vos falo, longe ou aqui ao lado, à porta da nossa casa, alguém a está matando. De cada vez que morre, é como se afinal nunca tivesse existido para aqueles que nela tinham confiado, para aqueles que dela esperavam o que da Justiça todos temos o direito de esperar: justiça, simplesmente justiça. Não a que se envolve em túnicas de teatro e nos confunde com flores de vá retórica judicialista, não a que permitiu que lhe vendassem os olhos e viciassem os pesos da balança, não a da espada que sempre corta mais para um lado que para o outro, mas uma justiça pedestre, uma justiça companheira quotidiana dos homens, uma justiça para quem o justo seria o mais exacto e rigoroso sinónimo de ético, uma justiça que chegasse a ser tão indispensável a felicidade do espírito como indispensável a vida e o alimento do corpo. Uma justiça exercida pelos tribunais, sem dúvida, sempre que a isso os determinasse a lei, mas também, e sobretudo, uma justiça que fosse a emanção espontânea da própria sociedade em ação, uma justiça em que se manifestasse, como um imperativo moral, o respeito pelo direito a ser que a cada ser humano assiste.

A *justiça* comprometida com o *acesso* é aquela que tem na ética a sua base e nas relações sociais o seu fundamento. É aquela que liberta os homens da opressão e é a fonte de esperança. No conto de Saramago, o vizinho-espoliador (classe dominante) invadiu as terras (opressão) do camponês (classe dominada) que clamou (acessibilidade) por seus direitos, esperando justiça (justiça de qualidade).

Contudo, a inércia das autoridades (intempestividade ou inefetividade) e as badaladas do camponês (brado de libertação) representando a morte da justiça produziram o alerta que o simples habitante da pequena vila italiana queria anunciar: a justiça amiga dos homens é aquela promovida no tempo certo (tempestiva), que concretiza o direito que pode não estar na lei (efetiva) e que retira das relações sociais a razão para equilibrar as diferenças e reduzir as desigualdades (justiça substancial).

Saramago (2002), então, apresenta a ideia de justiça como aquela próxima dos homens, atenta às riquezas das subjetividades:

Outros e diferentes são os sinos que hoje defendem e afirmam a possibilidade, enfim, da implantação no mundo daquela justiça companheira dos homens, daquela justiça que é condição da felicidade do espírito e até, por mais surpreendente que possa parecer-nos, condição do próprio alimento do corpo. Houvesse essa justiça, e nem um só ser humano mais morreria de fome ou de tantas doenças que são curáveis para uns, mas não para outros. Houvesse essa justiça, e a existência não seria, para mais de metade da humanidade, a condenação terrível que objetivamente tem sido. Esses sinos novos cuja voz se vem espalhando, cada vez mais forte, por todo o mundo são os múltiplos movimentos de resistência e ação social que pugnam pelo estabelecimento de uma nova justiça distributiva e comutativa que todos os seres humanos possam chegar a reconhecer como intrinsecamente sua, uma justiça protectora da liberdade e do direito, não de nenhuma das suas negações.

As badaladas não restituíram o direito do camponês, mas certamente lavou a sua alma e encheu o seu espírito de esperança. Ao denunciar para o mundo que as injustiças continuarão acontecendo se não houver, a partir de agora e a cada instante, uma leitura emancipadora das relações sociais por aqueles que promovem a justiça todos os dias, o camponês (oprimido) participou do processo de transformação individual e social (libertou-se como oprimido e libertou o seu opressor).

Talita Tatiana Dias Rampin (2021, p. 210) lembra que reconhecer direitos e promover justiça são, para o conceito de acesso à justiça, ações que não se assemelham:

A pluralidade de experiências, no contexto de busca pelo devido acesso à justiça, nos faz afirmar que reconhecer direitos é uma ação diferente da de promover justiça. Enquanto o primeiro se refere a um movimento de institucionalização, o último denota a aproximação da justiça como os sujeitos, com a garantia de que o espaço a ser acessado trará as condições necessárias para que a interação entre os atores traga o reconhecimento dessa pluralidade de vozes, das diferentes concepções de direitos, da dignidade e da igualdade dos cidadãos. Se pensarmos na justiça como um espaço, somos capazes de ampliar experiências reais de acesso extraído por esses estudos com foco em diferentes práticas e pesquisas empíricas.

De toda forma, a justiça substantiva está tanto em reconhecer direitos não prescritos na lei quanto em promover justiça que qualifique subjetividades e identidades em ambientes de alteridade, e assim, encontre no social o direito que não está positivado. Reconhecer direitos e promover justiça são conceitos que, conforme referenciado no tópico anterior, devem ser construídos e trabalhados nas escolas de direito e no exercício profissional e integram a conceito alargado de acesso à justiça.

A justiça também pode ser vista por uma abordagem dialética, como fez Roberto Aguiar (2020). Razões e contradições envolvem a ideia de justiça. É tudo e nada ao mesmo tempo. Tudo para a classe dominante. Nada para a classe dominada. Poucas vezes o inverso. É contraditória. Dança como uma bailarina, no baile social da vida. Dança com todos, na velocidade e no ritmo da música. Essencialmente líquida. Faz escolhas. Agrada alguns. Despreza a grande maioria. Coloca-se acima de todos e vive num imaginário de ausência de disputas por espaço.

Como o baile social se renova constantemente, de tanto dançar e mudar de par, a bailarina envelhece. Distante e equilibrada, mas esvaziada. Suas qualidades envelhecidas não atraem os preteridos. Estes ambicionam uma nova bailarina, comprometida com novas causas. Agora, todos ocupam o mesmo espaço no baile. Ninguém acima, nem a jovem bailarina, nem os novos pares. De mãos dadas, a jovem bailarina e o novo par dançam pelos salões da vida, sob o olhar selvagem da dama envelhecida, que trama com os seus eternos donos, a queda da jovem bailarina.

A bailarina jovem, despida da burocracia, do formalismo e da vaidade, vestida com as mesmas roupas simples dos seus pares, invade alegremente o salão, ocupa seu espaço, e convida o par da esperança, o par da efetividade, o par da tempestividade, para juntos, cada um no seu tempo, mas sem deixar ninguém para trás, dançarem novas músicas e ritmos. Essa é a justiça emergente, “irmão da esperança e filha da contestação” (Aguiar, 2020, p. 216).

Justiça é um *dever ser* para todos, sob diferentes visões: para os dominantes, a ordem; para os oprimidos, a esperança; para o conhecimento geral, a forma; e para o saber crítico, a contestação. A mesma palavra para exprimir múltiplos significados e muitas contradições (Aguiar, 2020, p. 217).

A mesma justiça que mantém a ordem constituída é a que esvazia a mesma ordem constituída. É conservadora ao manter e vanguardista ao esvaziar. Entender essa contradição é passear pelas práticas sociais. A justiça sempre tem um compromisso, e por isso não é neutra, e oscila entre extremos, daí não ser mediana. A justiça vive dentro dos conflitos e não fora, e participa deles, e não apenas observa. A partir deles, percorre o caminho de manter ou transformar a realidade (Aguiar, p. 217-218).

Contudo, a justiça que legitima o acesso não pode ser flutuante a ponto de fraturar a cláusula do acesso à justiça. Ela deve estar comprometida com as causas sociais e vista como um instrumento de transformação. Ela deve ser um elemento essencial no projeto de um mundo melhor para todos, sempre atenta às tentativas de manipulação por grupos que concentram o poder. Enfim, uma justiça que enxerga no conflito o fundamento da harmonia.

Portanto, a ideia de justiça contida no conceito de acesso à justiça envolve os valores emergentes de uma sociedade contraditória que não aceita e nem encoberta a opressão. Justiça de qualidade, assim, como porta de saída de um sistema de justiça estatal ou não, tem uma ligação direta com a qualidade do ensino jurídicos e o empenho ético dos profissionais prestadores do sistema de justiça.

Kim Economides concedeu uma entrevista⁹⁴ por e-mail em fevereiro de 2024 e reafirmou a importância de continuar debatendo o conceito de acesso à justiça. Ao ser perguntado pelos entrevistadores se o tema ainda é relevante no mundo contemporâneo, respondeu que o acesso à justiça é uma luta permanente e que deve ser sempre analisado considerando a realidade em que a pesquisa está inserida (Economides, 2024, p. 20).

Naquele momento, final da década de 1970, o neoliberalismo ainda não havia contaminado as finanças públicas a ponto de limitar a atuação do Estado de Bem-estar Social. Após cinco décadas, com a economia globalizada, Kim Economides (2024, p. 21-22) sugere que os pesquisadores busquem novos métodos de pesquisa para “descobrir formas novas ou melhores de prestar os serviços jurídicos sem comprometer a qualidade”.

Por isso, as ondas do Projeto de Florença não estão ultrapassadas nem superadas, mas contextualizadas para um novo tempo. Desta forma, os resultados são obtidos a partir das lentes que os pesquisadores utilizam para analisar o fenômeno social. Sobre a quarta onda – acesso à educação jurídica – o autor destacou a importância da atuação dos profissionais do direito na defesa das bandeiras da democracia, do Estado democrático de direito, do meio ambiente e dos vulneráveis. Kim Economides (2024, p. 24) observa que:

⁹⁴ A entrevista foi publicada na Revista Confluências, Volume 26, Número 1, jan./abril 2024, p. 9-29.

É precisamente por isso que devemos tentar educar os advogados, tanto do setor público como no privado, sobre as suas responsabilidades éticas e profissionais e é por isso que a “quarta onda” (do acesso à justiça) permanece hoje altamente relevante. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) desempenhou no passado um papel importante na formação de futuros advogados sobre ética, ao mesmo tempo que defende os direitos humanos e os valores constitucionais no Brasil.

As quatro ondas renovatórias da justiça, assim, ampliam o campo de visão dos prestadores de serviços jurídicos, seja para garantir o acesso, seja para promover a justiça. Mas não são as únicas ondas. O *Global Access to Justice Project*⁹⁵ reúne um time de pesquisadores ao redor do mundo para continuar a pesquisa sobre o acesso à justiça. Várias novas ondas foram identificadas pelo Projeto.

1.3 As novas ondas e a contra-onda: continuação do Projeto de Florença

O *Global Access to Justice Project* pode ser entendido como continuidade do Projeto de Florença. Os melhores especialistas do mundo participam do novo projeto, inclusive Bryant Garth, Earl Johnson Jr. e Kim Economides, participantes da pesquisa anterior. Para dimensionar sua amplitude e objetivo, impende reproduzir trecho da página eletrônica⁹⁶ do novo projeto:

Por intermédio da colaboração dos maiores especialistas do planeta, representando diversas culturas, disciplinas e nações, o Global Access to Justice Project está reunindo as mais recentes informações sobre os principais sistemas de justiça do mundo, analisando as barreiras econômicas, sociais, culturais e psicológicas que impedem ou inibem muitos, e não apenas os mais pobres, de acessarem e fazerem uso do sistema de justiça. E devido à sua abordagem epistemológica multidimensional única e ao amplo alcance geográfico, o projeto possui a ambição de se tornar a pesquisa mais abrangente já realizada sobre o acesso à justiça.

O novo projeto, desta forma, colhe informações sobre o funcionamento do sistema de justiça de países com diferentes raízes e culturas, analisando barreiras

⁹⁵ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/global-access-to-justice/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

⁹⁶ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/global-access-to-justice/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

que impedem ou inibem o acesso ao judiciário. Os fatores de natureza política, econômica, social e psicológica são analisados empiricamente, sob distintas análises disciplinares e documentados em relatórios nacionais, regionais e temáticos.

Os relatórios nacionais⁹⁷ são estruturados a partir de um questionário⁹⁸ desenvolvido pelo próprio projeto, coletando os dados de uma forma acessível para facilitar a análise comparativa entre os países. Os dados são constantemente revisados e as referências sempre atualizadas. A página eletrônica do site oferece uma lista de países que já apresentaram o relatório.

Os relatórios regionais⁹⁹ são preparados por experientes pesquisadores que atuam nos continentes, investigando o contexto histórico, econômico e social que moldam cada região.

A perspectiva temática¹⁰⁰ se inspira na metáfora das ondas, indicando atualmente onze ondas renovatórias. Cada onda renovatória representa um tema, já consideradas as quatro ondas abordadas no projeto original, e cada tema tem um ou mais coordenadores temáticos¹⁰¹. As ondas são:

1. A 'primeira onda': os custos para a resolução de litígios no âmbito do sistema judiciário formal e serviços jurídico assistenciais para os mais pobres e vulneráveis
2. A 'segunda onda': iniciativas contemporâneas para garantir a representação dos direitos difusos / coletivos
3. A 'terceira onda': iniciativas para aprimorar o procedimento e as instituições que compõem o sistema de processamento de litígios
 - 3.1 Processo Civil
 - 3.2 Processo Penal
 - 3.3 Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos
 - 3.4 Simplificação legal e atalhos no processo jurídico

⁹⁷ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/country-insights/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

⁹⁸ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/methodology/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

⁹⁹ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/regional-overview/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/thematic-overview/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

¹⁰¹ Disponível em: <https://globalaccesstojustice.com/global-thematic-coordinators/?lang=pt-br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

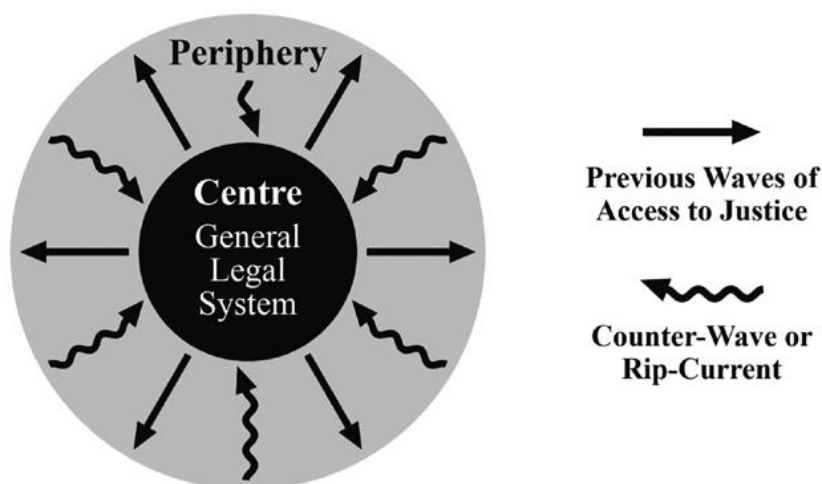
4. A 'quarta onda': ética nas profissões jurídicas e acesso dos advogados à justiça
5. A 'quinta onda': o contemporâneo processo de internacionalização da proteção dos direitos humanos
6. A 'sexta onda': iniciativas promissoras e novas tecnologias para aprimorar o acesso à justiça
7. A 'sétima onda': desigualdade de gênero e raça nos sistemas de justiça
8. A 'oitava onda': abordagem sociológica: necessidades jurídicas (não atendidas) e a sociologia da (in)justiça
 - 8.1 Necessidades jurídicas (não atendidas)
 - 8.2 A sociologia da (in)justiça
9. A 'nona onda': abordagens antropológica e pós-colonial: dimensões culturais do problema de acesso e o aprendizado dos povos das 'primeiras nações'
10. A 'décima onda': educação jurídica
11. A 'décima primeira': esforços globais na promoção do acesso à justiça

Portanto, o movimento de acesso à justiça tem um caminho longo e contínuo a percorrer, refletindo as tendências nacionais, regionais e globais que são captadas pelo *Global Access to Justice Project*. Teve uma linha de partida, mas não tem uma linha de chegada. Age na velocidade e intensidade dos fenômenos sociais.

Prova disso é a tendência emergente desse importante movimento que Kim Economides (2020) identificou em conhecimentos e experiências que se colocam à margem do sistema legal, mas que expressam valores de igual conteúdo e relevância aos comumente inseridos na ordem jurídica. Essa recente tendência, denominada por Economides (2020) de contra-onda (*counter-wave*), considera a possibilidade de princípios e normas estabelecidos na periferia do sistema legal serem reconhecidos e incorporados pelo ordenamento jurídico oficial, e com isso, ampliar e enriquecer o conceito de acesso à justiça.

Para chegar a essa conclusão, Economides (2020) analisou a cosmovisão de um povo tradicional da Nova Zelândia que confere personalidade aos objetos naturais e considera, em tais circunstâncias, que os objetos personificados são membros da família. Esses fatos podem ampliar a visão da ordem estatal para captar novos direitos, ou direitos ainda não instituídos, ou ainda, derivados de fontes diversas do sistema jurídico estatal. O novo movimento, assim, seria da periferia para o centro, aplicando uma força centrípeta, na medida em que a ortodoxia jurídica receberia o

impacto de novos contextos produzidos em diferentes realidades. Economides (2020, p. 44) ilustrou a recente tendência da seguinte forma:



No Brasil, o acidente aéreo envolvendo a empresa Gol Linhas Aéreas e uma aeronave particular, conhecido como caso Legacy, é um bom exemplo de contra-onda. Rememorando os fatos, duas aeronaves se chocaram no ar sobre a selva amazônica, sendo que, em razão da complexidade do acidente, enquanto o jato privado, mesmo danificado, pousou em uma base militar, o avião comercial se desintegrou no ar. Todos os passageiros e tripulantes faleceram instantaneamente.

Parte dos destroços da aeronave foram encontrados no território indígena conhecido como Capoto-Jarina. Em razão da morte de muitas pessoas, a área foi denominada *mearon nhyrunkwa*, ou casa dos espíritos. Passou a ser considerada pela comunidade Kayapó como uma região sagrada, imprópria para as atividades tradicionais de pesca, caça e mesmo para a vida em comunidade. De acordo com a cultura da etnia *Mebêngôkre Kayapó*, é nesse local que habitam os espíritos dos mortos.

A comunidade indígena solicitou a retirada dos destroços da aeronave do local, mas foi comunicada pela companhia aérea que a retirada causaria um dano ambiental ainda maior. Diante da negativa da empresa, a comunidade indígena pediu ao Ministério Público Federal mediar o conflito. Reclamou dano espiritual, pois a área não poderia mais ser frequentada e tornou-se inabitável. Para viabilizar eventual acordo,

o Ministério Público Federal solicitou um laudo antropológico, que constatou privação de parte do território indígena por contaminação dos rios, da terra, da fauna e da flora.

O acordo extrajudicial foi formalizado entre as lideranças indígenas e a empresa aérea, levando em conta que a privação do espaço tradicional importou em violação a crenças, costumes, práticas e hábitos da comunidade, afetando valores espirituais e culturais. O centro da controvérsia, portanto, gravitou em reconhecer e incorporar as práticas sociais, culturais e religiosas de comunidades que estão situadas fora da proteção da ordem jurídica oficial.

A contra-onda que Kim Economides percebeu nesse fenômeno social periférico com potenciais reflexos no ordenamento constituído, associado à terceira onda do Projeto de Florença – acesso à justiça sem jurisdição -, como no caso Legacy, demonstra bem que o movimento do acesso à justiça é construído e atualizado regularmente. Não é uma fórmula acabada, mas uma pesquisa em pleno desenvolvimento. As ondas renovatórias não se superam, mas se relacionam, envolvendo-se mutuamente para manter o projeto em movimento.

1.4 A Prática Jurídica como um oceano de possibilidades

A complexidade das relações sociais suscita que os operadores do sistema de justiça devem *sentir* a realidade em que atuam e buscar soluções inéditas para prevenir ou compor conflitos. Para tanto, o jurista em formação precisa ter consciência de que o conhecimento transmitido nas escolas jurídicas deve ser aplicado para transformar a sociedade, não se limitando simplesmente em acumulá-lo – num gesto egocêntrico –, ou propagá-lo irrefletidamente – numa demonstração de soberba.

Os projetos extensionistas desenvolvidos pelas universidades, somando o conhecimento técnico da comunidade acadêmica e o saber popular da sociedade que a envolve, contribuem para a formação humanística do futuro profissional do direito e revelam que a prática jurídica, nesse particular, é um oceano de possibilidades. Algumas experiências podem ser compartilhadas.

O programa de Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça da Universidade Federal de Minas Gerais (RECAJ-UFMG), estabelecido em 2007, se propõe a reconstruir a formação acadêmica dos alunos de graduação e pós-graduação. O fundo

de cena do referido projeto acadêmico está baseado no diálogo e nas reflexões sobre soluções compartilhadas de questões relevantes para a sociedade (Orsini; Costa, 2016, p. 34).

O RECAJ promove estudos multidisciplinares envolvendo estudantes de direito, psicologia, comunicação e pedagogia, e desenvolve uma metodologia que aproxima a prática da teoria, ou seja, as demandas sociais do conhecimento acadêmico, estabelecendo uma “construção plural dos saberes e das soluções” (Orsini; Costa, 2016, p.35).

O resultado dessa proposta acadêmica é a oferta de disciplinas inovadoras que abordam estudos dirigidos à conciliação, mediação, o sistema multiportas, o acesso à justiça, o papel do operador jurídico, sempre voltando tais reflexões para o tratamento adequado dos conflitos, construído por meio dos diálogos realizados entre a academia e a sociedade (Orsini; Costa, p. 36).

A dinâmica do programa centrava-se em aulas expositivas, estudos de casos (aprendizagem baseada em problemas) e simulações, na qual educador e educando compartilham conhecimentos. Esse modelo de aprendizagem, em que professores e alunos reciprocamente intercalam saberes, manifesta uma mudança de paradigma para a educação em direitos. Para fora das salas de aula, a interação dos estudantes com a realidade do sistema de justiça era delineada nas atividades confeccionadas pelo “observatório de audiências de conciliação”, oportunidade em que os alunos constataavam, na prática, formas consensuais de promoção da justiça (Orsini; Costa, p. 38).

Adriana Goulart de Sena Orsini e Anelice Teixeira Costa (2016) trazem, ainda, paralelamente ao programa acadêmico da UFMG, a experiência da Universidade de Wisconsin/Madison, ao relatar que o estudo das *alternative dispute resolutions* (ADRs) foi inserido na grade curricular, integrando o eixo *civil litigation & dispute resolution*. A colocação dessas disciplinas no currículo acadêmico, dizem as autoras, solidifica a ideia de que o estudo do sistema multiportas deve ser considerado como habilidades necessárias ao profissional de direito em formação.

A Revista Insurgência, produção semestral do Instituto de Pesquisa Direito e Movimentos Sociais (IPDM) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília (PPGDH/UnB), publicou em 2022 um caderno

comemorativo aos 100 anos de Paulo Freire¹⁰². A revista traz o exemplo de um projeto extensionista desenvolvido pelo NAJUP Luiza Mahin, da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com Mariana Trotta Quintanas *et al.* (2022, p. 208),

O projeto tem como objetivo principal a troca de saberes entre os estudantes e movimentos sociais do Estado do Rio de Janeiro, buscando contribuir na formação de uma consciência crítica nos futuros profissionais de direito e fortalecer a luta dos movimentos populares. Desse modo, visa permitir ao graduando e à graduanda de direito atuar nos conflitos sociais sociojurídicos de forma a contribuir na transformação social (NAJUP, 2012).

A metodologia aplicada pelo NAJUP Luiza Mahin alinha a assessoria jurídica popular com a educação popular, respeitando o protagonismo dos movimentos sociais para as mudanças na comunidade. Os experimentos adquiridos com essa troca de saberes são levados como aprendizado para a universidade, mostrando a importância das ações de extensão para a formação do futuro profissional do direito (Quintanas *et al.*, 2022, p. 211).

Conforme destaca Quintanas *et al.* (2022, p. 212), o NAJUP Luiza Mahin realizou oficinas e elaborou cartilhas sobre em direito à moradia e direito à educação, entre outros temas, idealizadas a partir das manifestações extraídas dos movimentos sociais assessorados pelo projeto de extensão, relacionando a luta popular com o direito.

Por intermédio de *rodas de conversas* travadas entre o NAJUP e a comunidade, o grupo extensionista debateu com os estudantes secundaristas a legitimidade das ocupações estudantis em escolas públicas ocorridas para protestar contra a organização escolar instituída pelo Poder Público em 2016 e trabalhando temas sensíveis para a comunidade, como violência contra a mulher, identidade racial e violência policial (Quintanas *et al.*, 2022, p. 213-214).

As ações de extensão também realizaram oficinas em assentamentos rurais envolvendo trabalhadores sem terra e movimentos sociais de luta pela moradia, em *rodas de conversas* sobre assuntos relacionados a desapropriação e cooperativismo.

¹⁰² Dossiê “Paulo Freire, 100 anos – vida e pensamento que alimentam as lutas sociais e a defesa da justiça” in Revista Insurgência, v. 8, n. 1 (2022).

Nesse contexto foram elaboradas cartilhas de forma dialógica, em que os acampados manifestavam os seus interesses e a NAJUP processava tais informações e ampliava os conhecimentos sobre o tema (Quintanas *et al.*, 2022, p. 215-216).

A extensão universitária é sempre rica em conhecimentos. Para além de elevar a interação entre escola-comunidade e detectar, concretamente, os problemas que circulam e se repetem na sociedade, um projeto extensionista rompe o ensino jurídico tradicional, focado no dogmatismo, e instaura uma aprendizagem mais democrática e plural. Os projetos de extensão, nessa perspectiva, viabilizam a proposta de um ensino jurídico participativo, agregando conhecimentos.

É nesse sentido que se manifesta Quintana *et al.* (2022, p. 210):

A extensão universitária, especialmente nos cursos jurídicos, portanto, tem um papel relevante na ruptura com os modelos tradicionais da produção do conhecimento, marcadamente dogmáticos. Isso porque a extensão propicia essa perda das “zonas de conforto”, tão costumeiras nos ensinamentos de um direito engessado, que busca conformar o futuro “operador do direito” a uma defesa acrítica da ordem jurídica e, por suposto, da ordem social, dos opressores.

As ações de extensão, portanto, abreviam o espaço existente entre o saber jurídico e o saber popular. A disputa por espaço entre os saberes caminha na *contramão* conhecimento. Segundo Mara Carine Vilela da Silva (2013), o saber jurídico representa o modelo positivado em torno da sociedade, enquanto o saber popular deve ser entendido como o conhecimento produzido a partir das práticas sociais. Deveriam caminhar de braços dados, mas disputam o espaço da verdade.

Mas como observa Mara Carine Vilela da Silva (2013, p. 392), a gênese tanto do saber jurídico como do saber popular é o fato social, e por isso,

A verdade não é fruto do esforço intelectual de um único saber, nem de grupos dominantes, não pode ser mero dogmatismo criado por estes para assegurar seus interesses. É um diálogo democrático e coletivo acerca da realidade socialmente construída.

Bem por isso, a inclusão dos projetos extensionistas na grade curricular dos cursos jurídicos minimizam o distanciamento, ou aproximam os saberes, atuando com potencial transformador da realidade. A curricularização da extensão, no ponto, fortalece o propósito pedagógico de uma formação profissional construtivista e humanista.

Outro interessante artigo publicado pela Revista Insurgência retrata a experiência extensionista dos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O Grupo Paulo Freire (GPF) foi um movimento dos alunos do curso de direito instituído em 2000 que aplicava a teoria freireana nas discussões sobre os problemas da educação jurídica. As obras *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* catalisavam os debates pedagógicos. Os livros jurídicos foram substituídos pelas obras de Paulo Freire, transformando os acadêmicos de direito em freudianos (Pazello; Pereira, 2022).

As reuniões do GPF eram regulares e focavam na leitura e explanações das obras citadas de Paulo Freire. Contudo, não bastava o conhecimento teórico do pensamento freireano que descortinava a superação do ensino jurídico tradicional. Era preciso interagir com as demais práticas extensionistas da Faculdade de Direito e concretizar tais ideias. O resultado dessa iniciativa pedagógica se efetivou nas atividades da semana do calouro de 2007, com a intervenção do GPF na recepção dos calouros (Pazello; Pereira, 2022, p. 187).

As abordagens propostas pelo GPF procuravam substituir as palestras tradicionais de recepção dos novos estudantes por painéis de diálogo. Com isso, trocava-se o monólogo pela conversação. Os temas propostos foram: a educação bancária no ensino básico, a educação bancária no ensino superior e as consequências da educação bancária na prática jurídica. Expandindo essas reais possibilidades de superação da metodologia clássica no ensino jurídico, o GPF cogitou debater algumas propostas metodológicas com os professores, visando a reforma curricular (Pazello; Pereira, 2022, p. 189).

De fato, as incursões extensionistas promovidas pela interação da universidade com a sociedade, ou de movimentos acadêmicos instituídos no âmbito da própria

universidade, configuram um mar de oportunidades pedagógicas e pontuam sobre a importância de ações concretas para a modernização dos currículos.

CAPÍTULO 2 – O VIÉS SOCIAL DO GARANTISMO

2.1 O garantismo jurídico

A teoria axiomática do direito, ou o neopositivismo, ou ainda o garantismo jurídico, é uma proposição teórica elaborada por Luigi Ferrajoli que tem como fundamento reconstruir o positivismo jurídico. Para tanto, entre as diversas características resultantes dos diferentes sentidos de constituição e constitucionalismo, prevalece um ponto comum, identificado na relação de subordinação dos poderes públicos à normas de direitos fundamentais.

De acordo com Luigi Ferrajoli (2011, p. 95),

Nesse sentido, o constitucionalismo equivale, como sistema jurídico, a um conjunto de limites e de vínculos impostos a todos os poderes, inclusive àquele legislativo; e, como teoria do direito, a uma concepção de validade das leis que não é mais ancorada apenas na conformidade das suas formas às normas procedurais sobre a sua elaboração, mas também à coerência dos seus conteúdos com os princípios de justiça constitucionalmente estabelecidos.

Diante desse quadro, o constitucionalismo pode ser visualizado por enfoques opostos: ou representa a superação do positivismo jurídico, aproximando-se das ideias jusnaturalistas, ou significa o seu aperfeiçoamento. Para a hipótese de superação, confere-se o nome de neoconstitucionalismo. Nos casos de aperfeiçoamento, chama-se garantismo jurídico (Ferrajoli, 2011, p. 96).

Para compreender essa distinção conceitual entre superação e aperfeiçoamento do positivismo jurídico, ou dito de outra forma, entre neoconstitucionalismo e garantismo, Luiz Henrique U. Cademartori e Gabriela Cristina Braga Navarro (2014, p. 73) esclarecem que:

Outro elemento que pode ser adicionado a esse rol é o fato de o neoconstitucionalismo ter como uma de suas teses centrais a vinculação

entre moral e direito. Com a inclusão de princípios morais na Constituições contemporâneas, principalmente por meio de conceitos jurídicos indeterminados de conteúdo axiológico, uma pretensa racionalidade moral passa a exercer um papel fundamental na argumentação jurídica, formando-se, precisamente, uma relação intrínseca entre o Direito e Moral. É justamente essa junção entre direito e moral que se torna a maior crítica de autores positivistas aos autores neoconstitucionalistas, eis que no positivismo o conceito de moral encontra-se afastado do campo jurídico. O neoconstitucionalismo seria dessa forma um retorno ao jusnaturalismo.

O neoconstitucionalismo, portanto, identifica e configura valores morais na constituição, visando dar conta das demandas originárias das novas realidades constitucionais. A superação do positivismo jurídico, ou até mesmo a sua negação, se fundamenta na vinculação entre direito e moral e constitui o ponto primordial do neoconstitucionalismo. De outro lado, o garantismo jurídico é uma forte e consistente crítica à corrente neoconstitucionalista.

Assim porque, diferentemente, a teoria garantista preserva a separação entre direito e moral, ou validade e justiça, e a crítica reside justamente no equívoco que tanto o jusnaturalismo como o neoconstitucionalismo encerram, que consiste em confundir o ponto de vista interno (critério de validade), revelando *o que o direito é*, com o ponto de vista externo (parâmetro de justiça), representando *o que o direito deve ser* (Zanon Junior, 2015, p. 13).

Mas vale consignar, bem assim, que a separação entre direito e moral não retira das normas um conteúdo mínimo de moralidade, tendo presente que o sistema jurídico encarta, ao menos, as opções axiológicas incorporadas pelo legislador. A separação, desta maneira, exprime o sentido pelo qual os preceitos morais não possuem juridicidade e os dispositivos jurídicos não são necessariamente morais (Zanon Junior, 2015, p. 20)

Visto sob esse prisma, o constitucionalismo ganha uma noção garantista que rejeita qualquer ideia dicotômica entre validade e justiça. No ponto, observa Luigi Ferrajoli (2011, p. 99/100):

Oposta é a concepção que denominei “garantista” do constitucionalismo. O constitucionalismo rígido, como escrevi inúmeras vezes, não é então uma superação, mas sim um reforço do positivismo jurídico, por ele alargado em razão de suas próprias escolhas – os direitos fundamentais estipulados nas normas constitucionais – que devem orientar a produção do direito positivo.

Representa, por isso, um complemento tanto do positivismo jurídico como do Estado de Direito: do positivismo jurídico porque positiva não apenas o “ser”, mas também o “dever ser” do direito; e do Estado de Direito porque comporta a submissão, inclusive da atividade legislativa, ao direito e ao controle de constitucionalidade.

Com isso, o garantismo jurídico pressupõe um Estado constitucional de direito¹⁰³ fundado em uma concepção marcadamente substancial do princípio da legalidade¹⁰⁴, ou seja, que as normas jurídicas respeitem ambos os critérios, formal e axiológico. As leis e a constituição expressam valores, e os referidos valores, na visão do constitucionalismo garantista, que antes eram verificados na natureza, agora revelam-se positivados (Zanon Junior, 2015, p. 21).

O paradigma garantista emergiu na Itália nos anos 1970 para responder teoricamente as limitações impostas às garantias penais e processuais penais dos direitos de liberdade impostas pelas ações terroristas da época¹⁰⁵. Contudo, a dimensão do garantismo não está restrita aos direitos de liberdade. O modelo garantista pode ser expandido para outros campos do direito (Ferrajoli, 2014, p. 29).

O garantismo, assim, comporta uma acepção expandida, entendido como a sujeição de todos os poderes à lei, observados os direitos fundamentais contidos na constituição. É nessa perspectiva que a teoria garantista pressupõe um Estado constitucional de direito, seja para atingir o Executivo, Legislativo e Judiciário, mas não só os poderes públicos, mas também os privados, e para alcançar outros direitos, e não apenas os direitos de liberdade, como os direitos sociais (Ferrajoli, 2014, p. 29).

Sobre o tema, Luigi Ferrajoli (2014, p. 29), tece as seguintes observações:

Pero es claro que el paradigma garantista debe ser ampliado, en el marco de la teoría general del derecho, al campo de los derechos de la persona en su

¹⁰³ De acordo com Luigi Ferrajoli (2014, p. 56-61), os quatro postulados do modelo garantista do Estado constitucional do direito são: *principio de legalidad*, *principio de plenitude deóntica*, *principio de jurisdiccionalidad* e *principio de accionabilidad*.

¹⁰⁴ Para o constitucionalismo garantista, o princípio da legalidade engloba as acepções legal e constitucional (Ferrajoli, 2014, p. 57).

¹⁰⁵ “De otra parte, es útil precisar que <garantismo> es un neologismo difundido en Italia en años setenta con referencia al derecho penal, como réplica teórica a la reducción, en aquel entonces, de las garantías penales y procesales de los derechos de libertad, por obra de una legislación y de una jurisdicción excepcionales justificadas por la emergencia del terrorismo” (FERRAJOLI, Luigi. La democracia a través de los derechos. El constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político. Madrid: Trotta, 2014, p. 29).

totalidad. Por <garantismo> se entiende, pues, en esta acepción más amplia, un modelo de derecho basado en la rígida subordinación a la ley de todos los poderes y en los vínculos impuestos a estos en garantía de los derechos, con preferencia de los derechos fundamentales sancionados por la constitución. En este sentido, el garantismo es sinónimo de < estado constitucional de derecho>, es decir, de un sistema que toma el paradigma clásico del estado liberal ampliándolo en dos direcciones: por un lado, a todos los poderes, no solo al judicial sino también al legislativo y al ejecutivo, y no solo a los poderes públicos sino también a los privados; y, por otro, a todos los poderes, no solo a los de libertad, sino también a los sociales, con las consiguientes obligaciones, a más de las prohibiciones, a cargo de la esfera pública.

Assim, o garantismo é um modelo teórico que manifesta uma carga expansiva. Abrange a proteção de outros direitos, como os direitos sociais, frente a poderes público e privados, em limites além dos nacionais. Segundo Ferrajoli (2006, p. 113), o garantismo pode expandir em três direções: “hacia la tutela de los derechos sociales y no sólo de los derechos de libertad, frente a los poderes privados y no sólo a los poderes públicos y en el ámbito internacional y no sólo estatal”.

2.2 O garantismo social

Dentro das dimensões do garantismo, Miguel Carbonell (2009) expandiu a teoria de Luigi Ferrajoli e reforçou a ideia de um Estado de direito que não somente impõe limites, consagrando as *garantias negativas*, mas também obrigações de prestação, legitimando as *garantias positivas*. Nessa apuração teórica, o centro dos debates reside na remoção da desigualdade mediante a efetivação de direitos.

Para tal percepção, o autor investiga as origens e razões histórico-políticas do Estado Social, e notadamente, em uma virada paradigmática, o papel do Estado de direito derivado da positivação dos direitos sociais. Nesse ponto, o alargamento conceitual da teoria garantista para a construção de um garantismo social, ou seja, o viés social do garantismo, consiste numa ferramenta talentosa para combater a desigualdade e investir o cidadão de autonomia.

Para Carbonell (2009, p. 301), a teoria garantista de Luigi Ferrajoli se apresenta como um paradigma inacabado, um modelo em construção. Assim, Ferrajoli anuncia que o constitucionalismo continua em pleno processo expansionista. Com isso, o Estado constitucional amplia sua clássica conotação territorial, desterritorializando-se,

para estabelecer um *constitucionalismo global*, que Ferrajoli também denomina de *democracia cosmopolita*.

Mas o Estado constitucional também deverá criar mecanismos para efetivar os direitos sociais. Mas para que isso seja realizado, o Estado Social deve desenvolver um sistema de garantias, chamado por Ferrajoli de *constitucionalismo de igualdad*, capaz de agir prontamente na mesma medida em que funcionam os instrumentos do *constitucionalismo da igualdad* (Carbonell, 2009, p. 301).

E o Estado constitucional necessita ainda estender o modelo garantista para além dos poderes públicos, desenvolvendo um *constitucionalismo de derecho privado*, fazendo valer os direitos fundamentais nas relações entre particulares. Esses três paradigmas do constitucionalismo norteiam o futuro do Estado constitucional (Carbonell, p. 2009, p. 302).

Nas palavras de Carbonell (2009, p. 301-302),

[En] primer lugar, el Estado constitucional deberá ir abandonando su clásica connotación territorial para volverse global, de forma que pueda hacer frente a los retos *desterritorializados* que enfrenta en la actualidad; em essa línea se ubicarían las teorías del *constitucionalismo global* o de la llamada *democracia cosmopolita*.

En segundo término, el Estado constitucional deberá diseñar mecanismos para garantizar efectivamente los derechos Sociales; en este punto se trataría de desarrollar um sistema de garantias para lo que se ha llamado el *constitucionalismo de la igualdad* que sea capaz de actuar con instrumentos parecidos a los que ya funcionan para el *constitucionalismo de la libertad* (por ejemplo por médio de la renta básica garantizada, de la asignación presupuestal determinada constitucionalmente para satisfacer derechos fundamentales, de las acciones de tutela para los intereses difusos, de nuevas formas de legitimación procesal, etcétera).

En tercer u último lugar, el constitucionalismo tendrá que extender su paradigma garantista También hacia sedes distintas de los poderes públicos, es decir, se tendrá que desarrollar um *constitucionalismo de derecho privado* que haga valer los derechos fundamentales no solamente en las relaciones entre autoridades y gobernado, sino también entre particulares (contruyendo, en parte, los mecanismos que permitan hacer valer la *eficácia horizontal* de los derechos fundamentales).

As reflexões de Carbonell (2009, p. 303-308) estão concentradas na construção de um *constitucionalismo de igualdad*, em que o objetivo principal é estabelecer um adequado sistema de garantias. Assim porque as constituições modernas já enunciam e reconhecem os direitos sociais, mas não oferecem mecanismos para efetivá-los. A

forma de Estado que constitui o pressuposto para o reconhecimento dos direitos sociais é o Estado Social, que se preocupa com o indivíduo indefeso e vulnerável.

O Estado, então, precisa desempenhar um papel inovador, pois a simples enunciação dos direitos sociais não se revela suficiente para proteger o cidadão vulnerável. As garantias negativas, o não fazer, legitima parcialmente a atuação do Estado. Os indivíduos tinham a garantia que a sua vida não fosse invadida pelo Estado, mas desejam também desfrutar dos direitos e viver em melhores condições sociais. Segundo Carbonell (2009, p. 309),

Sin embargo, en el modelo del Estado social, los poderes públicos dejan de ser percibidos como enemigos de los derechos fundamentales y comienzan a tomar, por el contrario, el papel de promotores de esos derechos, sobre todo de los de carácter social. [...]

De esta manera, la legitimidade de los poderes públicos no depende ya solamente de que no entorpezcan o limiten el disfrute de los derechos, sino también que los promovan eficazmente.

Desta forma, o cidadão abandonou o papel de *resignado* para assumir o *protagonismo* de sujeitos ativos e participantes da realidade constitucional. O Estado Social, ancorado nas ideias humanistas, revelou a circunstância de que a pobreza e a privação de bens fundamentais são incompatíveis com a dignidade humana, passando o Estado, assim, a agir para assegurar uma subsistência segura a todos os cidadãos (Carbonell, 2009, p. 310).

Para Carbonell (2009, p. 311),

La responsabilidad del Estado debe ser entendida, en consecuencia, como una responsabilidad *jurídica*, garantizada incluso a nivel constitucional, de forma que la persona *necesitada* deje de ser *objeto* de la reacción asistencial y se convierta en un *sujeito* portador de derechos.

Desta forma, submetendo os direitos sociais a um contexto sócio-político, as garantias sociais, prestacionais ou positivas estreitam as relações entre Estado e sociedade. Se no Estado Liberal as esferas se mantinham separadas, no Estado

Social se interpenetram e dependem mutuamente uma da outra (Carbonell, 2009, p. 311-313).

Luigi Ferrajoli considera como garantia “cualquier técnica normativa de tutela de un derecho subjetivo”. Portanto, garantia é uma obrigação que deriva do direito. O direito de respeitar um direito fundamental é uma *garantia negativa*. O direito de fazer cumprir obrigação é uma *garantia positiva*. Em paralelo, *garantias primárias* relacionam-se com os direitos subjetivos previstos em textos legais. Por isso são *substanciais*. As *garantias secundárias* estão dispostas na processualística dos órgãos jurisdicionais para realizar o direito subjetivo, ou evitar que este seja violado. São *garantias procedimentais* (Carbonell, 2009, p. 313).

Ao deslocar o paradigma garantista para os direitos sociais, Carbonell expõe a importância das garantias primárias e das secundárias, pois além de estabelecer direitos sociais, faz-se necessário assegurar procedimentos para restaurar o direito subjetivo violado. O autor descreve esse posicionamento teórico na seguinte passagem (2009, p. 313):

Para el caso de los derechos sociales las garantías primárias de tipo positivo deberían ser precisadas por legislador a través de mandatos claros dirigidos a la administración pública. Por su parte, las garantías secundarias consistirían en vías de reclamación para el caso de que las primeras fueran violadas, tomando en cuenta la específica estructura y el particular contenido de los derechos sociales.

Essa compreensão reforça a tese de que o garantismo social se relaciona com os direitos sociais por meio dos princípios da legalidade e da judicialidade. O princípio da legalidade está vinculado a necessidade de previsão legal dos pressupostos vinculantes e da identificação dos procedimentos e órgãos do sistema de garantia. De outra parte, o princípio da judicialidade aponta para a eliminação de lesões potenciais, omissivas ou comissivas, dos direitos fundamentais relacionados tanto a liberdade como aos direitos sociais (Carbonell, 2009, p. 314).

O exemplo paradigmático é o *ingreso mínimo vital garantizado*, ou a renda básica de cidadania, criada no Brasil por uma previsão legislativa há mais de vinte anos, mas que ainda não irradia todos os seus efeitos. A Lei nº 10.835/04 instituiu a renda básica de cidadania como o direito de todos os brasileiros residentes no país e

estrangeiros residentes no mínimo a cinco anos no Brasil, independentemente da sua condição socioeconômica, de perceber um benefício monetário. A lei dispõe, também, que a implantação do programa de renda será gradual e priorizará a parcela mais vulnerável da população. A proposição legislativa, ainda, projeta que o valor será igual para todos e suficiente para atender as despesas com saúde, alimentação e educação, levando em conta duas condicionantes: grau de desenvolvimento do país e possibilidades orçamentárias.

A Carta de 1988 inaugurou um rol de direitos sociais fundamentais, confirmando as anotações de Paulo Bonavides e Paes de Andrade (1991, p. 110), que vislumbravam sua “sensibilidade precursora para o social”. André Ramos Tavares (2017, p. 717), ao versar sobre a teoria geral dos direitos sociais, enfatiza que estes “exigem do Poder Público uma atuação positiva, uma forma atuante do Estado, prioritariamente na implementação da igualdade social dos hipossuficientes”. São direitos prestacionais.

Nesse quadro, a lei que concebe a renda básica de cidadania reflete a preocupação legislativa com o mínimo existencial de grande parcela de brasileiras e brasileiros em situação de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, fortalece o cidadão como indivíduo dotado de poder não apenas em termos de representatividade, mas principalmente de participação nos processos de formação da vontade política da comunidade que integra e representa, reforçando a consagração de um ideal amplo de direitos humanos a partir de mecanismos que garantam, de fato, a dignidade.

O direito ao mínimo existencial, segundo Daniel Sarmiento (2016, p. 1645), corresponde a assegurar “a todos o acesso às condições materiais básicas para uma vida digna”. Para explicar esse fenômeno político-social, o autor relembra o pensamento do filósofo inglês do século XIX, Herbert Spencer, criador do darwinismo social, teoria que rejeita qualquer tipo de política assistencial do Estado para pessoas em situação de vulnerabilidade. O mínimo existencial que garante uma vida digna ao cidadão é derivado do princípio da dignidade humana e rebate a teoria de Spencer.

Daniel Sarmiento (2016, p. 1646) informa que foi Pontes de Miranda quem primeiro desenvolveu a teoria do mínimo existencial. O jurista configurou o mínimo existencial como um direito público subjetivo à subsistência e frisou: “Não se peça a

outrem, porque falte; exija-se do Estado, porque este deve. Em vez da súplica, o direito”.

À vista disso, são os princípios fundamentais da Constituição de 1988 – que constituem a própria identidade constitucional (Sarlet *et al.*, 2017, p. 257) – notadamente a cláusula da dignidade humana (artigo 1º, inciso III) e da erradicação da pobreza e redução das desigualdades (artigo 3º, inciso III), que fornecem o substrato para o conteúdo jurídico-constitucional do mínimo existencial.

Dentro desse contexto, a EC 114/21¹⁰⁶ é resultado de um complexo debate sobre a viabilidade, extensão e permanência dos programas de transferência de renda. Para viabilizar recursos financeiros, o poder de reforma alterou dispositivos constitucionais do sistema de precatórios e injetou no capítulo dos direitos sociais o parágrafo único do artigo 6º, marcando a renda básica como um direito fundamental social.

Nesse particular, a renda básica da cidadania é a extensão da própria cidadania com o contorno monetário e o reconhecimento como direito fundamental social. O tema foi levado ao Supremo Tribunal Federal no Mandado de Injunção nº 7.300/DF, em que se alegou a omissão inconstitucional por ausência de regulamentação da renda básica. Fazendo uma leitura constitucional restritiva dos princípios fundamentais envolvidos, o Supremo Tribunal Federal deliberou pela (i) implementação do valor da Renda Básica da Cidadania no exercício fiscal seguinte ao da finalização do julgamento de mérito (2022) e pelo (ii) apelo aos Poderes Legislativo e Executivo para editarem medidas legislativas ou administrativas de atualização dos benefícios do Bolsa Família e para aprimorarem os programas sociais de transferência de renda, unificando-os, caso viável.

Contudo, o Supremo Tribunal Federal, ainda que tenha reconhecida a inconstitucionalidade por omissão, aplicou o princípio da reserva do possível para impor condicionalidades à renda básica de cidadania e iniciar um processo de desvalorização do direito fundamental à renda básica.

¹⁰⁶ A Emenda Constitucional nº 114, de 16 de dezembro de 2021, incorporou no texto da Constituição o *direito fundamental à renda básica*, ao inserir, no artigo 6º, o parágrafo único. Tendo como essência o princípio da dignidade da pessoa humana, o direito fundamental à renda básica assegura ao cidadão em situação de vulnerabilidade a sua participação em programas de transferência de renda a fim de garantir uma existência digna.

Bem por isso, a opção política de institucionalizar a renda básica de cidadania como mandamento legal e constitucional para efetivar os fundamentos (cidadania e dignidade) e os objetivos (erradicar a pobreza e diminuir a desigualdade) do Estado brasileiro perpassa por uma leitura constitucionalmente adequada da Carta de 1988, notadamente dos direitos fundamentais sociais.

O exemplo da renda básica da cidadania expõe as fraturas de um sistema jurídico que prescreve direitos sociais, mas não os efetiva. Daí a necessidade de ressaltar as linhas teóricas do garantismo social de Miguel Carbonell, ao invocar o princípio da judicialidade, ao lado do postulado da legalidade, assegurando que os direitos sociais sejam *levados a sério*. A construção de um garantismo dos direitos sociais é a mensagem enviada por Carbonell.

CAPÍTULO 3 – REPENSANDO A PRÁTICA JURÍDICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

3.1 A teoria surge da prática: a teoria de criação de valor

Os elementos conceituais desenvolvidos em temas anteriores provocam uma inversão nos papéis da teoria e da prática. Comumente, a prática jurídica somente é iniciada após o aluno receber o conteúdo teórico. A teoria que surge da prática é uma visão transformadora da educação. Apresenta-se como um instrumento de superação do sistema tradicional do ensino jurídico que privilegia as aulas teóricas e expositivas em detrimento de uma cultura educacional dialogada promovida pela prática.

A base epistemológica para sustentar a legitimidade da inversão nos papéis entre teoria e prática é extraída da teoria de criação de valores, desenvolvida pelo pedagogo japonês Tsunesaburo Makiguchi, na obra *Sistema Educacional de Criação de Valor* (Soka Kyoikugaku Taikei), publicado em 1930. Makiguchi era um reformista e crítico do sistema educacional japonês. Na sua época, o ensino no Japão era visto como uma ferramenta para formar cidadãos obedientes e leais ao Estado, com o objetivo de contribuir unicamente para o desenvolvimento nacional (Santos, 2025).

Diferentemente dessa visão estatal burocrática, o pedagogo compreendia a verdadeira educação como um processo de libertação e valorização do indivíduo, por

meio do qual ativava o seu potencial criativo e induzia sua aplicação na comunidade, em busca do bem-estar social. O protagonismo no processo de aprendizagem estava na figura do aluno. Por isso, o pensamento makiguchiano oferecia uma visão inspiradora de como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social (Santos, 2025).

Assim, a visão progressista da educação demandava implementar práticas pedagógicas inovadoras, combatendo o ensino que se sustentava na simples transmissão do conhecimento, que tempos após foi catalogada por Paulo Freire como educação bancária. Para Makiguchi, o Estado japonês era ególatra e agia em detrimento do desenvolvimento individual, enquanto que, na sua proposta educacional, o foco era o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do cidadão, a partir do quais a sociedade se transforma (Santos, 2025).

As ideias reformistas e a crítica aguda à educação japonesa colocaram o pedagogo em rota de colisão com a burocracia estatal. A ideologia nacionalista do governo japonês extraía dos posicionamentos progressistas de Makiguchi uma ameaça à ordem estabelecida. Para Makiguchi, o seu comportamento simplesmente refletia uma dedicação integral à educação. Para o Estado militarista, simbolizava uma ameaça ao sistema estabelecido (Santos, 2025).

E foi assim que o pedagogo foi perseguido, perdeu o cargo de professor-inspetor em 1901 e preso por não apoiar o regime militarista durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Marcos Roberto dos Santos (2025), “Makiguchi morreu na prisão em 1944, mas seu legado continuou a inspirar gerações de educadores e ativistas sociais”.

O principal legado de Tsunesaburo Makiguchi é a teoria de criação de valores. Nela, o pedagogo descreve sua percepção de que “o ser humano é criativo por natureza”, e por ser assim a sua essência, “com educação adequada, o ser humano optará por utilizar sua criatividade para melhorar a própria vida e beneficiar sua comunidade” (Makiguchi, 2004, p. 23-24).

A teoria makiguchiana desenvolve seis temas centrais que abordam a educação como o propósito de criar valor e imprimir mudanças na sociedade. O primeiro tema está relacionado com o objetivo da educação. Para o pedagogo, a educação não deve olhar apenas para o futuro, mas sim, principalmente, ajudar os

alunos a encontrar significado e realizações na vida presente¹⁰⁷. O segundo tema é a base da teoria e trata da criação de valores. Criar valor é rejeitar a aprendizagem mecânica de transferir conhecimento e instigar os alunos a manifestarem o seu potencial criativo, de maneira que os valores criados voltassem tanto para si como para a coletividade (Santos, 2025).

O terceiro tema aborda a natureza do processo de aprendizagem. A educação é um processo de orientação e descoberta. Nesse ponto, Makiguchi destaca a importância do professor na aprendizagem. O professor é um orientador que tem a função de direcionar o aluno a buscar respostas para o conhecimento, para a própria vida e para a sociedade. O quarto tema refere-se à objetividade científica da educação. A educação como ciência, utilizando de princípios teóricos e práticos, testados e aprimorados, expunha a expectativa do pedagogo de aprimorar o processo educacional (Santos, 2025).

O quinto tema expõe as convicções de Makiguchi em um sistema educacional dialógico, envolvendo a escola, a família e a comunidade. O sexto e último tema constitui o fundamento teórico do pedagogo e se baseia na crítica à burocracia educacional. Enquanto progressista e reformador, Makiguchi se esforçava para instituir um processo de aprendizagem libertário e emancipatório (Santos, 2025).

Assim, a proposta educacional de Makiguchi propõe substituir o sistema tradicional da memorização de conteúdo para uma cultura de ensino participativo. Enfim, “não deve apenas informar, mas formar pessoas capazes de gerar valor” e “deveria ser um processo que ajudasse os alunos a desenvolver sua capacidade de julgar o que é bom ou não para a vida” (Santos, 2025).

É nesse sentido, portanto, que a teoria de criação de valores se relaciona com a projeto de encurtar o distanciamento entre a prática e a teoria. O próprio Makiguchi enfatizou a importância de considerar, no processo de aprendizagem, a prática, a experiência, os experimentos e problemas sociais. Sobre o assunto, assevera Marcos Roberto dos Santos (2025) que:

¹⁰⁷ “Makiguchi acreditava que os alunos deveriam ser incentivados a refletir sobre suas próprias vidas, valores e aspirações, a fim de desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor”. SANTOS, Marcos Roberto dos. Educação e Criação de Valores: O Legado de Tsunesaburo Makiguchi para uma sociedade Humanista. 1ª ed. São Paulo, 2025, p. 25).

A Soka Kyoikugaku Taikei também enfatiza a importância da experiência como base para a educação. Makiguchi acreditava que os princípios educacionais deveriam ser extraídos da experiência real, em vez de serem impostos de cima para baixo. Ele defendia que os professores deveriam avaliar constantemente o sucesso e o fracasso de suas práticas, ajustando-as conforme o necessário.

As reflexões elaboradas por Makiguchi permanecem relevantes na educação contemporânea. O aluno como protagonista principal da educação e a educação como instrumento de capacitação do aluno para a sua vida e para o enfrentamento da complexidade do mundo atual fornecem uma relevante perspectiva para responder os desafios sociais da contemporaneidade.

É preciso problematizar a educação jurídica para perceber o abismo que existe entre o que é ensinado e o que é praticado. É recorrente a afirmação que *teoria é uma coisa e prática é outra*. Roberto Aguiar testemunhou essa realidade ao lecionar e advogar. Como professor, teorizava, e como advogado, praticava. Foi por meio dessa dupla jornada que encontrou a maneira de desvelar as relações de poder e opressão (Barbosa, 2015, p. 73).

A necessidade de repensar a prática jurídica surge exatamente do descompasso entre formação jurídica e questões sociais. As deficiências do ensino jurídico geram profissionais generalistas, com o objetivo primordial de ocupar um lugar melhor na sociedade e sem o interesse de atuar como agentes de transformação social. De outro lado, a complexidade do mundo inibe o futuro profissional de pensar soluções para as novas realidades sociais.

Para Roberto Aguiar (1994, p. 21),

A formação dos atores jurídicos, generalistas, superficial e periférica, além de torná-los normativos, mais ainda, textualistas, não reproduz um conhecimento contextual operatório, que dê conta juridicamente dos novos fatos, atos e fenômenos que emergem na sociedade. Assim, os atores jurídicos, dentre eles os advogados, não tem como conceber, entender e explicar, no âmbito da juridicidade, a nova dimensão da sociedade. Logo, não tem as mínimas condições para postular e decidir questões que versem sobre eletrônica, cibernética, alta tecnologia, patentes, propaganda e mesmo contratos internacionais ou novas formas de avanços.

Portanto, se o conteúdo não conversa com a realidade, o distanciamento entre teoria e prática se expande. Os cursos jurídicos devem observar essa constatação e direcionar um objetivo concreto para esvaziar esse projeto generalista e descompromissado de educação jurídica. A democratização dos cursos jurídicos agravou a qualidade do ensino. A mercantilização do ensino revelou o *pacto de mediocridade* entabulado entre professores que encenam ensinar e estudantes que fingem aprender (Barbosa, 2015, p. 76).

Para Roberto Aguiar (1994, p. 84), “não se cursam disciplinas, mas compram-se créditos”:

É uma clara relação de compra e venda. O objeto de compra não é o conhecimento mais o título cartorial que vai possibilitar determinado exercício profissional. Esse objeto é comprado pelo dinheiro das mensalidades e pelas avaliações favoráveis que devem ser alcançadas a qualquer preço. Assim, a relação educacional tornou-se mercantil, tanto no que se refere à venda dos serviços educacionais pelas instituições privadas, quanto às relações creditícias que regem a composição curricular de cada um dos estudantes. Logo, podemos dizer que os cursos jurídicos tornam-se balcão de vendas, em que todas as características da mercância estão presentes. Há um constante *dolus bonus* em que o professor aparece como melhor do que realmente é e os alunos procuram pressioná-lo a fim de obter com maior rapidez a mercadoria que está sendo comprada a prazo. Tudo isso pode aparecer às escâncaras, logo as técnicas do *dolus bonus* são usadas de todas as formas.

Os cursos jurídicos, desta forma, devem pontuar o objetivo da educação jurídica, ou seja, definir precisamente no projeto pedagógico o rumo que pretende seguir. A identidade do curso está vinculada ao propósito que se pretender atingir. O objetivo é (in)formar profissionais para manter o *status quo* ou formar juristas a serviço da democracia, da ética, dos direitos humanos e da justiça social? Conservar o *status quo* é um atraso pedagógico. Servir a democracia, a ética, dos direitos humanos e a justiça social é uma prática emancipadora.

Assim, a afirmação de que *teoria é uma coisa e prática é outra* incorpora uma dimensão ideológica que Roberto Aguiar (1994, p. 92) descreve com peculiar lucidez:

Se a prática não corresponde à teoria ou vice-versa, a razão está no fato de a teoria não ser boa, isto é, não dar conta do fenômeno. Uma teoria que não compreende o fenômeno e continua a ser reproduzida tem outra utilidade

para além da carência. Ela deve ter um papel ideológico para justificar certas práticas ou sustentar algum fundamento importante para a manutenção de uma ordem vigente. As teorias inadequadas só se mantêm se interesses dos poderes hegemônicos são por elas garantidos ou sustentados.

A habilidade para resolver problemas sociais complexos é a expressão da prática de teorias. A divisão entre teoria e prática segue um atalho contraditório. Teoria sem prática é ideologia. Prática sem teoria é experiência vazia. A habilidade se alarga e realiza na prática. O sentido do ensino é agregar teoria e prática, estabelecendo um processo coeso de formação (Aguiar, 2004, p. 19). Afinal, habilidade é a “aptidão que tem o ser humano de lidar, operar, entender, interferir e dialogar destramente com o outro, a natureza, os artefatos criados e a se criar, a sociedade e consigo mesmo” (Aguiar, 2004, p. 17).

O ensino jurídico tradicional, entretanto, posterga o início da prática jurídica para a parte final do curso de direito. Bem por isso, a unidade entre teoria e prática nas atividades didáticas é uma virada pedagógica. A grade curricular deve contemplar disciplinas do eixo de formação prática no início do curso.

A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas adota um modelo de ensino jurídico participativo. Alexandre dos Santos Cunha (2009, p. 96) relata a experiência acadêmica e pedagógica de antecipar a oferta da disciplina de Direitos de Família e Sucessões para o primeiro ano letivo e combinar os elementos teóricos com as oficinas práticas. São 60 horas-aula no total, sendo 30 horas-aula para o desenvolvimento da teoria e concomitantemente 30 horas-aula para o ensino prático. Teoria e prática juntos.

Por se tratar de uma proposta inovadora, recebeu diversas críticas. Uma se refere a impossibilidade de ensinar Direito de Família e Sucessões para alunos que ainda não possuam conhecimentos mínimos necessários em matérias de direito obrigacional ou direitos reais. Outra crítica está relacionada a inversão da ordem proposta pelo Código Civil (Cunha, 2009, p. 97).

Tais críticas, contudo, somente se justificam na medida em que a grade curricular foi construída do abstrato para o concreto, lógica cartesiana que integra o ensino jurídico tradicional. O projeto pedagógico da FGV, entretanto, inverte essa

regra, acolhendo uma proposta construtivista de partir do concreto para o abstrato (Cunha, 2009, p. 97).

Essa opção pedagógica desenhada pela FGV reforça a unidade entre a teoria e a prática. Alexandre dos Santos Cunha (2009, p. 98) destaca essa importância:

Desse modo, a disciplina perde o caráter tradicional de espaço de aplicação de conceitos abstratos previamente construídos nessas duas áreas e passa a enfrentar a necessidade de propiciar situações-problema nas quais os alunos sejam convidados a construir esses mesmos conceitos abstratos a partir de realidades concretas. Dessa forma, atua como importante indutora do aprendizado nas unidades de ensino-aprendizagem que a seguem, permitindo aos futuros professores das áreas de direito obrigacional ou direitos reais o uso frequente de casos e exemplos que envolvam o Direito de Família e o Direito das Sucessões, possibilitando a ancoragem de um conhecimento abstrato novo em um conhecimento concreto prévio.

A formulação de uma proposta pedagógica de aproximar a prática da teoria tem o propósito de resgatar a reserva utópica de Darcy Ribeiro e consagrar as duas diretrizes básicas da Universidade de Brasília (2009, p. 112):

Primeiro, a definição de sua fidelidade fundamental, que seria devotar-se aos padrões internacionais do saber que nela deveria ser cultivado como um valor em si e não em função de sua aplicabilidade aos cursos profissionais, como se fazia habitualmente.

Segundo, a definição da liberdade docente e da tolerância acadêmica, como o compromisso de que na Universidade de Brasília ninguém jamais poderia ser premiado nem perseguido em razão de sua ideologia.

3.2 Práticas Jurídicas e Litigância Estratégica

A prática jurídica realizada nos cursos de direito tem a função voltada para o assistencialismo. A *assistência judiciária* serve para atender demandas sociais de cidadãos vulneráveis economicamente. Era fortemente necessária na época em que o Estado não prestava o serviço jurídico para os *necessitados*. Com o fortalecimento das Defensorias Públicas, a prática da assistência judiciária das escolas jurídicas migrou para outras realidades pedagógicas.

Mas a prática jurídica também pode desenvolver serviços *de assistência jurídica*. Em termos constitucionais¹⁰⁸, é a prática da orientação jurídica, um assessoramento que busca soluções mais abrangentes, no âmbito judicial ou não, para as questões emergentes da sociedade. A diferença, portanto, é conceitual. Enquanto a *assistência judiciária* resolve um problema jurídico pontual, um caso jurídico individual, a *assistência jurídica* avança sobre o contexto social que originou a demanda jurídica. O primeiro executa um trabalho individualizante; o segundo educa para a cidadania. Ambos contribuem para a formação prática dos estudantes.

Litigância estratégica é a judicialização das relações sociais. Consiste em direcionar sua atuação para a transformação da realidade social, adotando temas constitucionais sensíveis à sociedade que o poder público não tratou devidamente. Os litígios estratégicos promovem a tutela de direitos fundamentais, provocando o Poder Judiciário com o objetivo de atingir resultados significativos nas políticas públicas, na legislação e na sociedade (Nóbrega; França, 2022, p. 3).

Os casos sensíveis são eleitos estrategicamente por atores diretamente envolvidos com o direito que busca ser reconhecido judicialmente, e potencializam o diálogo com outros interessados. É estratégico porque o caso emblemático não depende de uma procedência do pedido, bastando que, para sua concretização, atenda a pretensão esperada, formulando ou reformulando políticas públicas, imprimindo mudanças legislativas, promovendo uma conscientização social, empoderando grupos vulnerabilizados, denunciando violações reiteradas de direitos fundamentais, enfim, incluindo nas agendas políticas matérias emblemáticas que o poder público, ao invés de assumir o ônus da deliberação, prefere arcar com a custo da inércia (Nóbrega; França, 2022, p. 3)

A litigância, ainda, é estratégica porque “objetiva, primariamente, impulsionar o diálogo acerca do tema controvertido e, circunstancialmente, refletir no direito positivo uma nova visão de mundo” (Nóbrega; França, 2022, p. 3). Por isso, o *desacordo moral* é levado ao Poder Judiciário para resolver assuntos de alto impacto que o poder público, por letargia ou desinteresse, não conferiu o tratamento devido. A atividade

¹⁰⁸ Artigo 5º, inciso LXXIV, da Constituição Federal.

judicial, com efeito, convoca os atores constitucionais e instaura uma prática dialógica para restaurar os direitos fundamentais arranhados pelo Estado.

Nesse contexto, os litígios estratégicos são instrumentos de luta e reivindicação pela ampliação do rol de direitos, notadamente, dos direitos fundamentais. A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais atuou fortemente no paradigmático caso Mães Órfãos. O Ministério Público de Minas Gerais editou recomendações¹⁰⁹ a instituições hospitalares e a profissionais de saúde orientando que encaminhassem para a Vara da Infância e da Juventude de Belo Horizonte as mulheres em situação de vulnerabilidade que manifestassem o interesse de entregar seus filhos recém-nascidos para adoção.

Com isso, muitas crianças recém-nascidas foram afastadas de seus núcleos familiares ainda na maternidade e encaminhadas para abrigos institucionais. A separação compulsória foi pautada por um viés discriminatório, pois as genitoras eram pobres, negras, periféricas, em situação de rua e dependentes de droga. Tais atos normativos, que posteriormente foram reforçados pela Portaria nº 03/2016 da Vara Cível da Infância e da Juventude da Comarca de Belo Horizonte, culminou em violação de direitos humanos, pois nem os genitores e nem os seus familiares foram ouvidos e tampouco devidamente orientados (Godoy; Aleixo; Gonçalves, 2018, p. 83-84).

A Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais atuou, inicialmente, como *amicus curiae* perante o juízo da infância e juventude, pleiteando preventivamente pela manutenção das relações familiares de uma jovem acautelada e sua filha prestes a nascer. Posteriormente, a Clínica passou a atuar em casos individuais que narravam situações de abrigamento compulsório (Godoy; Aleixo; Gonçalves, 2018, p. 83-84).

Os relatos eram levados pelos próprios genitores e familiares e narravam constantes violações de direitos humanos desde o processo de separação do menor do convívio familiar, passando por situações vexatórias e discriminatórias nos atendimentos pré-natais, a violência obstétrica, os atrasos sem fundamentos clínicos para concessões de alta hospitalar da mãe e da criança, a proibição arbitrária da amamentação, as retenções indevidas de recém-nascidos nas maternidades após a

¹⁰⁹ Recomendações nº 06 e 06 de 2014, da 23ª Promotoria da Infância e da Juventude do Ministério Público de Minas Gerais.

alta clínica, e as negativas de acesso a prontuários e registros pessoais nos hospitais (Godoy; Aleixo; Gonçalves, 2018, p. 84).

A Clínica de Direitos Humanos atuou em conjunto com o Programa de Assistência Judiciária da Universidade de Minas Gerais nos diversos procedimentos judiciais instaurados (medidas de proteção e ações de destituição de poder familiar). Foi possível identificar diversas violações a direitos fundamentais relatadas pelas genitoras e familiares. Daniela Bicalho Godoy *et al.* (2018, p. 85) descreve os procedimentos de assistência jurídica prestados às famílias:

No decorrer da prestação de assistência jurídica às genitoras e familiares de crianças acolhidas, foram registradas outras graves situações de violação de direitos humanos, como o cerceamento de defesa pela ausência de publicação e intimação de decisões judiciais; o encaminhamento de decisões judiciais prejudiciais às partes para imediato cumprimento sem a possibilidade de sua impugnação pelos procuradores cadastrados; a descon sideração de requerimentos e pedidos de mérito da defesa nos atos decisórios; ausência de contraditório efetivo; a produção de relatórios psicossociais com avaliações subjetivas e julgamentos morais tomados como verdades jurídicas nos processos; a completa descon sideração da família extensa com possibilidade de reintegração das crianças ao seus núcleos familiares de origem e a priorização pelo rompimento dos vínculos familiares e pelo encaminhamento dos recém-nascidos para famílias substitutas ou adoção.

O emblemático caso Mães Órfãos é um exemplo que combina a prática jurídica com a litigância estratégica. Os temas sensíveis expostos no caso demonstram que a utilização da metodologia clínica para a proteção jurídica de grupos vulneráveis ou marginalizados promove a superação do estado de coisas violador dos direitos humanos. Ademais, mostrou as habilidades e competências dos estudantes para resolver questões jurídicas complexas.

3.3 Novos horizontes da Prática Jurídica

O universo da prática jurídica se realiza de diversas formas. O percurso histórico da Prática Jurídica na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília já foi objeto de considerações no início deste trabalho. Mas é importante rememorar que tanto o Núcleo de Prática Jurídica como a Clínica de Direitos Humanos e Democracia

da Universidade de Brasília são espaços que realizam atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, o estudo desenvolvido por Jhéssica Luara Alves de Lima na sua tese de doutoramento sobre as clínicas jurídicas na educação em direito no Brasil pela Universidade de Brasília, revelou a diferença entre Núcleos de Prática Jurídicas e Clínicas Jurídicas (2021, p. 141):

Sobre a diferença entre os núcleos de prática jurídica e as clínicas jurídicas:

As clínicas possuem o mesmo pressuposto da “prática jurídica”, que é ultrapassar o plano teórico enquanto ferramenta de ensino. Contudo, possui pressupostos mais complexos. A prática jurídica, em um primeiro momento, surge em um contexto de simulação. (...) A Clínica substitui Tício e Mévio por pessoas de carne e osso, com contextos e colorações complexas. É o mundo real que bate à porta do estudante, no ambiente controlado e acolhedor da Universidade. O estudante está junto de seu professor, resolvendo a complexidade da vida. Sentindo as angústias verdadeiras do mundo em cores e o potencial transformador do conhecimento bem aplicado, cumprindo, igualmente, a função social da Universidade.

Importante destacar, no entanto, que as clínicas jurídicas não são um espaço estritamente voltado para a prática jurídica forense, esses espaços são os chamados núcleos de prática ou escritórios-modelo já existentes nas instituições de ensino superior. As clínicas jurídicas, diferentemente dos núcleos de prática jurídica, propiciam “uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Os métodos tradicionais através da memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica”.

Com efeito, o método clínico é uma nova forma de inverter o *status quo* e romper com o ensino jurídico tradicional. Apresenta-se como um novo mecanismo de aprendizado que aproxima a prática da teoria. De acordo com Enzo Bello e Lucas Pontes Ferreira (2018, p. 173),

Clínicas são oriundas de projetos de extensão universitária nos quais se realizam processos seletivos para recrutamento de discentes matriculados no 3º período em diante do curso de graduação em Direito que tenham interesse em complementar sua formação acadêmica. Tanto é que contam com metodologia participativa, trabalhando com um público que varia de 10 a 20

alunos para atuarem na solução de problemas e escolha de casos emblemáticos que tenham impacto coletivo.

As clínicas jurídicas estão presentes nos cursos de direito de instituições públicas e privadas. Os projetos clínicos da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas primam pela *pedagogia dos direitos fundamentais*. São seis clínicas jurídicas permanentes que atuam com parceiros estratégicos em causas de alto impacto, conforme se extrai do *site*¹¹⁰ da instituição:

A Clínica LACONF (Laboratório de Assessoria Jurídica para Resolução Consensual de Conflitos) presta consultoria jurídica a empreendedores iniciantes, microempreendedores individuais, microempresas, empresas de pequeno porte e organizações sociais, com foco em soluções estratégicas de conflitos, podendo abarcar técnicas de mediação, de negociação e apresentação de desenho de sistema de resolução de conflitos.

A Clínica LADIF (Laboratório de Assessoria Jurídica em Direitos Fundamentais) atende demandas relativas à proteção e garantia dos direitos fundamentais, com foco na tutela coletiva dos direitos humanos. A Clínica LADIF também representa o espaço de produção dos memoriais de *amici curiae*, os quais são posteriormente protocolados no Supremo Tribunal Federal (STF).

A Clínica LADIN (Laboratório de Assessoria Jurídica para Diversidade e Inclusão) presta consultoria jurídica para questões relativas à políticas antidiscriminação, de diversidade e inclusão, podendo abranger a elaboração de pareceres, guias e cartilhas jurídicas, *policy papers* e memorial de *amicus curiae* a ser apresentado no Supremo Tribunal Federal (STF).

A Clínica LAJUNT (Laboratório de Assessoria Jurídica em Novas Tecnologias) presta consultoria jurídica aos empreendedores iniciantes (startups) nas diversas fases da construção de um negócio, desde a concepção da ideia, definição do modelo, relação entre sócios, investidores e colaboradores, estruturação do projeto, proteção da propriedade intelectual, captação de recursos até o pleno funcionamento da empresa e geração de receita.

A Clínica LAMCA (Laboratório de Assessoria Jurídica ao Mercado de Capitais) tem sua atuação voltada à consultoria jurídica para instituições públicas e privadas acerca de temas vinculados ao mercado de valores mobiliários, uma importante área para o desenvolvimento econômico do país.

A Clínica LATRI (Laboratório de Assessoria Jurídica em Direito Tributário) presta consultoria jurídica para questões tributárias, inclusive com atuação de

¹¹⁰ <https://direitorio.fgv.br/clinicas>

elaboração de memorial de *amicus curiae* a ser apresentado no Supremo Tribunal Federal (STF).

Os serviços oferecidos pelas clínicas jurídicas são diversificados, desde pareceres jurídicos, memoriais, propostas legislativas, notas técnicas, participação em audiências públicas, sustentações orais, *amicus curiae*, até relatórios e cartilhas. Para compartilhar as variadas iniciativas do ensino clínico, criou-se a plataforma compartilhada Rede de Clínicas Jurídicas¹¹¹, um espaço eletrônico para reunir e divulgar as atividades desenvolvidas pelas clínicas jurídicas do país.

No âmbito da Universidade de Brasília, a Clínica de Direitos Humanos e Democracia conta com o projeto clínico JUSDIV (Escritório Jurídico para a Diversidade Étnica e Cultural), que executa atividades de assessoria jurídica em ações de natureza étnica e cultura de povos originários, e o projeto EIXOS – Judiciário e Cidadania, que atuou no caso paradigmático da Escola sem Partido, perante o Supremo Tribunal Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537.

Nada obstante a Universidade de Brasília adotar a metodologia do ensino clínico por intermédio da Clínica de Direitos Humanos e Cidadania e projetos clínicos vinculados, a atuação ainda é retraída, se comparada com o potencial acadêmico que dispõe e com a reserva utópica que se propôs. Novos panoramas são traçados para que a Universidade de Brasília possa cumprir sua vocação original de produzir e aplicar conhecimento nas grandes causas nacionais.

A educação jurídica clínica é um modelo inovador que entrega uma formação humanística integral aos estudantes. Novos temas emergem das questões sociais desterritorializadas e a universidade não deve se ausentar dos debates políticos nacionais. Escritórios Modelos, Núcleos de Prática Jurídica, Clínicas Jurídicas, Projetos Clínicos, Observatórios, Salas de Situação, Laboratórios, Oficinas, Ciclos de Debates, Rodas de Conversas, são espaços em que o conhecimento é compartilhado com a comunidade.

Porque não pensar, num futuro próximo, na criação *de ambientes de saber plural*, conectados com uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, de natureza permanente, composto por professores-orientadores e estudantes

¹¹¹ <https://redeclinicasjuridicas.com.br/sobre>

matriculados a partir do segundo semestre, para atuar em um Laboratório de Direito e Inteligência Artificial, ou em uma Clínica de Estudos sobre Mudanças Climáticas, ou em um Projeto Clínico de Assessoramento Estratégico a Imigrantes, ou em Oficinas de Mediação, ou finalmente, em um Observatório de Acesso à Justiça Interamericana, buscando soluções a esses e tantos outros temas atuais e sensíveis que ocupam a agenda nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo.

Paulo Freire

O professor emérito José Geraldo de Sousa Junior, reitor da Universidade de Brasília na época seu quinquagésimo aniversário da instituição, perguntou a Cristovam Buarque que presente daria à universidade. Buarque, que foi reitor no momento da retomada democrática da universidade, respondeu: “Daria olhos à UnB”. E justificou:

Olhos grandes para que possa olhar para o futuro, para o mundo que, mais do que em qualquer outro tempo, dependerá do conhecimento. Dependerá, portanto, do Ensino Superior e da Educação de Base, sem a qual o Ensino Superior é uma ilusão.

No século XXI, século fundamental para definirmos a sobrevivência da raça humana, a inovadora Universidade de Brasília deve comemorar seus cinquenta anos passados olhando para seus cinquenta anos adiante.

De fato, olhar para o futuro, segundo Cristovam Buarque (2012, p. 82), é a melhor maneira de interpretar os fatos do passado. Mas a Universidade de Brasília deve também olhar para cima, para baixo, para o lado direito, para o lado esquerdo e, finalmente, para dentro. *Olhar para cima* significa compreender que a ciência permanece em constante evolução, pois os mistérios do mundo são maiores do que a ciência de hoje. *Olhar para baixo* é olhar para os pés, para a terra, e despertar para a realidade. Afinal, a “universidade que não for capaz de perceber a dimensão ecológica de onde se situa a civilização humana é uma universidade fracassada”.

Mas a Universidade de Brasília deve olhar também para o *lado direito*, para a comunidade que a recebe e abraça, pois é suicida a universidade que não respeita o seu povo. O olhar para *lado esquerdo* é mais que olhar para a comunidade local, é participar do global, da humanidade inteira, e de mãos dadas com as universidades do mundo, propor planos para resgatar o planeta da escuridão globalizante. E o olhar

derradeiro é aquele que é voltado *para dentro*. Esse olhar introspectivo é descrito por Cristovam Buarque (2012, p. 82):

Não apenas para dentro da instituição. Mas para dentro de cada um e cada uma de nós que assumimos o papel de universitários e universitárias, neste momento de transição, em que o ser humano é construído pela ciência e pela tecnologia, com poder de destruir o equilíbrio ecológico. Precisamos de compromisso com a humanidade, com a sociedade, e não só com a carreira de cada um, não só com o diploma, não só com as teses publicadas, até porque o diploma terá um valor efêmero, as carreiras terão que ser abandonadas e refeitas e as teses já nascem superadas.

Por isso, o olhar para dentro é estabelecer tanto a universidade como o ser universitário como tridimensional, ou seja, em três perspectivas: saber, compromisso e humanismo. Saber, em razão da consciência da profissão que escolheu. Compromisso, porque a solução para problemas complexos está na multidisciplinaridade. E humanismo, enfim, para aplicar o conhecimento no próprio ser humano (Buarque, 2012, p. 83).

Portanto, olhar para o futuro está longe de abandonar os feitos do passado. Ao contrário, significa reconhecer a importância de cada acontecimento como uma oportunidade de transformação e aprimoramento. O olhar futurista requer resiliência e coragem. Assim, é “hora de avançar e enfrentar os desafios para ser a universidade emancipadora do povo, abolindo exclusão entre classes e entre gerações, e promover a convivência harmônica entre as pessoas e destas com a natureza” (Buarque, 2012, p. 87).

A Universidade de Brasília é o resultado da ousadia de visionários. Está sempre olhando para a futuro. Lucio Costa olhou para o futuro ao incluir uma universidade no projeto urbanístico. Juscelino Kubitschek¹¹² olhou para o futuro quando encampou a ideia e delegou a Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira a sua execução. Após o período nebuloso de limitação da autonomia universitária, Cristovam Buarque olhou para o futuro quando implantou uma gestão democrática¹¹³ na universidade, restaurando os

¹¹² Três presidentes participaram do processo de criação da Universidade de Brasília: Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

¹¹³ Professores, alunos e servidores participaram desse processo de recriação, reinvenção, da Universidade de Brasília.

valores instituídos por Darcy e Anísio. E finalmente, com a crise institucional gerada pela malversação das verbas universitárias, suplantada com a indicação do professor emérito Roberto Aguiar para uma direção reitoral pro tempore, que ocasionou a eleição da Chapa UnB do Século XXI, encabeçada por José Geraldo de Sousa Junior, novamente o olhar futurista empurrou a universidade para frente.

Repensar a educação em direitos na Universidade de Brasília, nessa linha de ideias, é olhar para o futuro sem desprezar os avanços registrados no passado. O pioneirismo ocorreu com a inauguração do sistema de cotas para negros e indígenas na graduação. A instituição também passou a reservar vagas para pessoas com deficiência, quilombolas e pessoas trans. Atualmente, a pós-graduação também aplica o sistema de cotas. Um passo mais adiante foi estabelecido ao promover um processo seletivo para pessoas idosas ingressarem na graduação.

Somente uma universidade emancipatória, democrática, inclusiva, humanista e transgressora, atenta às complexas questões sociais da atualidade, é capaz de inovar no mundo jurídico. O compartilhamento do conhecimento – antes estanques, agora reunidos em intercâmbio de saberes –, combinado com a realidade social, produz respostas para os desafios contemporâneos.

A prática jurídica expande as perspectivas da formação profissional dos estudantes. São territórios epistemológicos de humanidade, humanização e de cidadania, estabelecendo uma cultura jurídica responsável e ética, inquieta com o porvir. Para que isso se concretize, é preciso descolar o direito da lei, tal como sugeriu os trabalhos de Roberto Lyra Filho ao dar início a um novo estilo de pensamento, fonte originária da linha de pesquisa O Direito Achado na Rua, dirigida por José Geraldo de Sousa Junior e todo o elenco de pensadores críticos do direito que a Universidade de Brasília acolheu para fazer cumprir sua vocação original de fidelidade aos padrões internacionais do conhecimento e da busca por respostas aos problemas nacionais.

REFERÊNCIAS

A arte da educação humana habilidosa: práticas educacionais com base no humanismo Ikeda. Associação Brasil SGI – Coordenadoria Educacional. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2014.

A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar. José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007. 416 p.

ABIKAIR, Antonio José Ferreira. Reflexões pedagógicas sobre a Portaria MEC nº 1.886/94. *In*: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. 245 p.

AGUIAR, Renan. A função social do Núcleo de Prática Jurídica: ações, limites e desafios. *In*: Desafios rumo à educação jurídica de excelência. Alexandre Bernardino *et al.*; Paulo Roberto Moglia Thompson Flores (coordenador); colaboração de Evando Vitoriano Elias e Tarcizo Roberto do Nascimento. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2011. 264 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1994. 166 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Direito, poder e opressão. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1990. 184 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 272 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. O Imaginário dos Juristas. Revista de Direito Alternativo, n. 2. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

AGUIAR, Roberto A. R. de. O que é Justiça: uma abordagem dialética. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2020. 320 p.

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Universidade de Brasília: ideia, diáspora e individuação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 358 p.

AMORIM, Jan Yuri Figueiredo de. 2. Voluntariado: a experiência do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília. *In: A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB*. Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 277 p.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica. 5. reimpressão. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1989.

BARBOSA, Andreia Marreiro. Uma fotografia da obra de Roberto Aguiar: possibilidades para pensar o direito sob outras lentes. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

BATISTA, Rogério Magalhães Leonardo. Ensinar, Aprender, Ensinar: Breves Considerações sobre a Aplicabilidade da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Jurídico. *In: Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Miracy Barbosa de Sousa Gustin; Paula Gabriela Mendes de Limar (coord.). Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. 236 p.

BARRA 68. Sem perder a ternura. Direção: Vladimir Carvalho. Produção: Folkino; Vertovisão; Editora Universidade de Brasília. Brasil, s.d. 1 DVD (82 min.).

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Lumen Iuris, 2000. 460 p.

BELLO, Enzo; FERREIRA, Lucas Pontes. Clínica de Direitos Humanos no Brasil: um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, v. 10, n. 2, mai./ago. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Constituição e a educação brasileira. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 32, n. 127, jul./set. 1995.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A constitucionalização da autonomia universitária. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 27, n. 108, out./dez. 1990.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituição de 1988. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano. 29, n. 116, out./dez. 1992.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. História constitucional do Brasil. Brasília: OAB Editora, 2004.

BRASIL. Consultoria Geral da República. Parecer nº 78/SR, 1988.

BRITO, Júlia Guimarães Stoimenoff. *In: Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Murilo Silva de Camargo et al. (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.*

BUARQUE, Cristovam. Na fronteira do Futuro: (o projeto UnB). Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1989. 108 p.

BUARQUE, Cristovam. Universidade emancipatória com olho no futuro. *In: Da universitária necessária à universidade emancipatória. José Geraldo de Sousa Junior (org.); Cristovam Buarque et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 188 p.*

BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

CARBONELL, Miguel. La garantía de los derechos Sociales em la teoria de Luigi Ferrajoli. 2009. Disponível em: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/juridica/article/view/11561/10578>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CADEMARTORI, Luiz Henrique U.; NAVARRO, Gabriela Cristina Braga Navarro. A teoria do direito entre neoconstitucionalismo e garantismo e a proteção à democracia. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 30, n. 1, p. 65-86, jan./jun. 2014.

CAMARGO, Murilo Silva de [et al.]. Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988. 168 p.

CHAUÍ, Marilena. Roberto Lyra Filho ou da Dignidade Política do Direito. *In: Desordem e Processo. Estudos em homenagem a Roberto Lyra Filho na ocasião de seu 60º aniversário com um posfácio explicativo do homenageado. Doreodô Araujo Lyra (org.), Porto Alegre: Fabris, 1986.*

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A eficácia dos direitos fundamentais sociais. Boletim Científico ESMPU, Brasília, a. II, n. 8, p. 151-161, jul./set. 2003.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A teoria constitucional e o direito alternativo (para uma dogmática constitucional emancipatória). Disponível em: <http://clemersoncleve.adv.br/wp-content/uploads/2016/06/1995-A-teoria-constitucional-e-o-direito-alternativo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

COELHO, Inocêncio Mártires. A questão Roberto Lyra Filho. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010. 80 p.

COSTA, Alexandre Bernardino. As origens do Núcleo de Prática Jurídica da UnB. *In: A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*. José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007. 416 p.

COSTA, Alexandre Bernardino. A extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB. *In: A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB*. Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 277 p.

COSTA, Alexandre Bernardino. Os Cinquenta anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Extensão da Universidade de Brasília: a nova prática jurídica da Faculdade de Direito. Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ano 3, n. 4, jul. 1999.

COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: uma ideia em movimento. *In: O Direito Achado na Rua: Introdução Crítica ao Direito à Saúde*. Alexandre Bernardino Costa *et al.* (org.). Brasília: UnB, 2009.

COSTA, Alexandre Bernardino; SENRA, Laura Carneiro de Mello; SANTOS, Luna Borges Pereira; Costa, Bruna Santo. Repensar o ensino a partir da extensão universitária: por uma nova educação jurídica. *In: Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do Direito Achado na Rua*. Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. 390 p.

COSTITUENTE TERRA. Perchè la Storia Continui, 2019. Disponível em: <http://www.costituenteterra.it/perche-la-storia-continui2/>. Acesso em: 12 mai. 2025.

CUNHA, Alexandre dos Santos. A construção do currículo de um curso participativo: Direito de Família e Sucessões. *In: Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. José Garcez Ghirardi e Rafael Domingos Faiardo Vanzella (org.). São Paulo: Saraiva, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1573>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ECONOMIDES, Kim; TIMOSHANKO, Aaron; FERRAZ, Leslie S. Justice at the edge: hearing the sound of the silence. (2020) 41 (1) Adelaide Law Review. Disponível em: <https://www.austlii.edu.au/cgi-bin/viewdoc/au/journals/AdelLawRw/2020/2.html>. Acessível em: 19 jan. 2025.

ECONOMIDES, Kim; ALVES, Cleber Francisco; ALVIM, Joaquim Leonel de Rezende. Entrevista com o Professor Kim Economides, “professor emeritus” da Flinders University e “honorary professor of Law” na University of Southern Queensland, Austrália. *Confluências*, v. 26, n. 1, abr. 2024.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia. *Cidadania, Justiça e Violência*. Organizadores Dulce Pandolfi *et al.* Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 248 p.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio. SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Para um Debate Teórico-Conceitual sobre os Direitos Humanos. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; CARNEIRO, Fredson Oliveira; MARTINS, Caroline Ferreira; GODOY, Priscila Paz; LIMA, Raquel Negreiros Silva; MONTEIRO, Roberta Amanajás; MESQUITA, Rodrigo Melo; THEODORO, Valquíria. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. No percurso de Roberto Lyra Filho. *In O direito achado na rua: concepção e prática*. José Geraldo de Sousa Junior (coord.). Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2015. 260 p.

FARIA, Dóris Santos de. 2008: Golpe na Universidade de Brasília. São Paulo: Acquerello, 2012. 102 p.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. Positivismo x jusnaturalismo: um falso dilema. Introdução crítica ao direito. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993. 114 p.

FEITOZA, Pedro Rezende Santos. O direito como modelo avançado de legítima organização social da liberdade: a teoria dialética de Roberto Lyra Filho. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília. 2014.

FERRAJOLI, Luigi. Constitucionalismo garantista e neoconstitucionalismo. Tradução: André Karam Trindade. 2011. Disponível em: <http://leonardofelipe.adv.br/wp-content/uploads/2018/03/constitucionalismo-garantista-e-o-neoconstitucionalismo.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

FERRAJOLI, Luigi. Garantismo. Una discusión sobre derecho y democracia. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 1 ed. 2006, Reimpressão 2017.

FERRAJOLI, Luigi. La democracia a través de los derechos. En constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 1 ed. 2014, Reimpressão 2015.

FERRAJOLI, Luigi. Por que uma Constituição da Terra. Revista de Direito Brasileira, Florianópolis, v. 31, n. 12, Jan./Abr. 2022.

FERRAJOLI, Luigi. Por una Constitución de la Tierra. La humanidad en la encrucijada. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2022.

FERREIRA, Luiz Pinto. Educação e Constituinte. Revista de Informação Legislativa, a. 23, n. 92, out./nov. 1986.

FLORES, Paulo R. Thompson. A função social do Núcleo de Prática Jurídica: ações, limites e desafios. *In: Desafios rumo à educação jurídica de excelência*. Alexandre Bernardino et al.; Paulo Roberto Moglia Thompson Flores (coordenador); colaboração de Evando Vitoriano Elias e Tarcizo Roberto do Nascimento. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2011. 264 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Acesso à justiça e pedagogia dos vulneráveis. O pensamento de Paulo Freire e sua relação com o Direito como prática para a libertação. *In: Introdução ao Direito à Comunicação e à Informação*, v. 8. José Geraldo de Sousa Junior et al. (org.). Brasília: FAC-UnB, 2016.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d.

FISCHMANN, Roseli. Direitos Humanos e Educação. In: 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil. Andrea Giovannetti (org.). Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GODOY, Arnaldo Sampaio Moraes. O direito no fortalecimento da democracia no pensamento de Roberto Mangabeira Unger. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 13, n. 1914, 27 set. 2008. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/11770/o-direito-no-fortalecimento-da-democracia-no-pensamento-de-roberto-mangabeira-unger>. Acesso em: 18 nov. 2024

GODOY, Daniela Bicalho; ALEIXO, Leticia Soares; GOLÇALVES, Thiago Moreira. Assessoria especializada em direitos humanos em casos individuais: metodologias clínicas de advocacia estratégica em direitos humanos. *Revista Brasileira de Prática Jurídica*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, Edição Comemorativa dos 60 anos da DAJ, p. 73-89, nov. 2018. Disponível em: <https://rbpj.direito.ufmg.br/index.php/rbpj/issue/view/1/73-89>. Acesso em: 8 dez. 2024.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. *Da Pedagogia do Oprimido ao Direito do Oprimido: Uma Noção de Direitos Humanos na Obra de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas), UFPB, João Pessoa, 2008.

GOMES, Juliana Cesario Alvim. Nas encruzilhadas: limites e possibilidades do uso do litígio estratégico para o avanço dos direitos humanos e para a transformação social. *Revista de Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2019, p. 389-423. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/39381>. Acesso em: 7 dez. 2024.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma universidade para a inclusão e a emancipação: reflexões. *In: Da universitária necessária à universidade emancipatória*. José Geraldo de Sousa Junior (org.); Cristovam Buarque et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 188 p.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes. Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010. 236 p.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Bandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOLMES, Stephen. SUSTEIN, Cass R. O custo dos direitos: por que a liberdade depende dos impostos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

IGREJA, Rebecca Lemos; Rampin, Talita Tatiana Dias. Acesso à justiça: um debate inacabado. *Suprema – Revista de Estudos Constitucionais*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 191-220, jul./dez. 2021.

IKEDA, Daisaku. Aos educadores: por uma sociedade melhor. Tradução de Izabela Konomi Nakamura. 1. ed. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2023.

IKEDA, Daisaku. Educação Soka: por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida. Organização de Ricardo Miyamoto. Tradução de Leila Yoko Shimabukuro Otani. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2017.

IKEDA, Daisaku. Proposta Educacional: algumas considerações sobre a educação no Século XXI. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006. 93 p.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Acesso à Justiça: um olhar retrospectivo. *Revista Estudos históricos*, v. 9, n. 18, Justiça e cidadania, 1996.

JUNQUEIRA, Laura Góes. Por uma constituição da terra: a garantia de direitos fundamentais para além dos limites da cidadania e o papel da educação. *VirtuaJus*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, 1. sem. 2023.

KRELL, Andreas Joachim. Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 2002.

KUBITSCHEK, Juscelino. Por que construí Brasília. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. 447 p.

LAAN, Cesar Rodrigues van der. Universidade para quê? A universidade está melhor sintonizada com o melhor do saber universal e com a sociedade brasileira. *In*: Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Murilo Silva de Camargo *et al.* (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.

LEMA, Sergio Roberto. Roberto Lyra Filho e o direito alternativo brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. 197p.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de. Clínicas jurídicas na educação em direitos no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação. Tese (Doutorado em Direito) Universidade de Brasília, 2021.

LONGO, Clerismar Aparecido Longo. *In*: Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Murilo Silva de Camargo *et al.* (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.

LYRA FILHO, Roberto. Um Posfácio Explicativo. *In* Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60º aniversário. Dereodó Araújo Lyra (org.). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986. 333 p.

LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado: (Sobre a Reforma do Ensino Jurídico). Brasília: Centro Acadêmico de direito da UnB, 1980. 31 p.

LYRA FILHO, Roberto. O que é direito. São Paulo: Brasiliense, 2012. 21 reimpr. 18 ed. de 1996. Coleção Primeiros Passos. 107 p.

LYRA FILHO, Roberto. Pesquisa em que direito? Brasília: NAIR, 1984a. 48 p.

LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar direito, hoje? Brasília: NAIR, 1984b. 34 p.

MAIA FILHO, Mamede Said. 1. Extensão universitária no Núcleo de Prática Jurídica: a universidade que dialoga e interage. *In: A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB.* Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2007a. 277 p.

MAIA FILHO, Mamede Said. O novo papel do NPJ. *In: A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar.* José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007b. 416 p.

Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Fernando de Azevedo *et al.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

MAKIGUCHI. Tsunesaburo. Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunesaburo Makiguchi. Tradução de Eliane Carpenter. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTINS, Leila Chalub. Uma Universidade intrometida na vida. A experiência da Faculdade de Direito com a extensão universitária. *In: A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB.* Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 277 p.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvea. Do bacharelismo à bacharelise: reflexos desses fenômenos nos cursos jurídicos, ao longo do tempo. *In: Ensino Jurídico, Literatura e Ética.* Brasília: OAB Editora, 2006. 184 p.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: ensinar direito o direito. *In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência.* Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. 245 p.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003. 128 p.

MOURA, Márcia Abrahão; NOGUEIRA, Mônica. As universidades e seu papel para a promoção da cidadania e a defesa dos direitos fundamentais. *In: O Direito Achado na Rua: Introdução crítica ao direito como liberdade.* José Geraldo de Sousa Junior et al. (org.). Brasília: OAB Editora; Editora Universidade de Brasília, 2021.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade, in Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, 2000. 185 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 23 dez. 2023.

NÓBREGA, Flavianne Fernanda Bitencourt; FRANÇA, Eduarda Peixoto da Cunha. Litígio estratégico x litígio estrutural (de interesse público): Ao fim e ao cabo, denominações de um mesmo instituto para a defesa de direitos fundamentais? Pensar – Revista de Ciências Jurídicas, Fortaleza, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/11447>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NOLETO, Mauro Almeida. Práticas de Direitos. Uma reflexão sobre prática jurídica e extensão universitária. *In*: Direito à memória e a moradia: realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do acampamento da Telebrasil. Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 142 p.

OLIVEIRA, André Macedo de. A essência de um Núcleo de Prática Jurídica. *In*: A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar. José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007. 416 p.

OLIVEIRA, André Macedo de. Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004. 184 p.

OLIVEIRA FILHO, Márcio Antonio de; OLIVEIRA, Ana Caroline Portes de; CHAVES, Jéssica Galvão; TEODORO, Warlen Soares. A contribuição da Comissão Interamericana de Direitos Humanos para o Acesso à Justiça Qualitativo. Revista de Direito Internacional, v. 22, n. 1, 2025.

OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. 2 ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; COSTA, Anelice Teixeira. Educação para o acesso à justiça: a transformação dos paradigmas de solução de conflitos. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, n. 69, p. 23-43, jul./dez. 2016.

PAZELLO, Ricardo Prestes. As transatividades da consciência estudantil em uma Faculdade de Direito: a experiência crítica do Grupo Paulo Freire na UFPR. Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais, v. 8, n. 8, 2022.

PIOVESAN, Flávia. Temas de Direitos Humanos. 13. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2025. Livro Eletrônico. 680 p.

PONTES-SARAIVA, Ana Carolina Amaral; NASCIMENTO, Ângela Maria Borges do. Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo. *Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, v. 8, n. 2, p. 1116-132, 2022.

QUINTANAS, Mariana Trotta; VIEIRA, Fernanda Maria da Costa; NASCIMENTO, Matheus; TAVARES, Ana Claudia; CARNEVALE, Viviane. “Romper as cercas da ignorância, que produz a intolerância”: O papel de Paulo Freire e da extensão universitária na formação para emancipação. *Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, v. 8, n. 2, 2022.

RAMPIN, Talita Tatiane Dias; IGREJA, Rebecca Lemos. Acesso à justiça: um debate inacabado. *Suprema – Revista de Estudos Constitucionais*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 191-220, jul./dez. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, out./dez. 2018.

RELATÓRIO DO NÚCLEO DE ASSESSORIA JURÍDICA EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Coletânea dos Cadernos de Extensão. Decanato de Extensão, p. 135-152, ago. 1992.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991, 5. ed. 307 p.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil como problema. São Paulo: Global, 2015, 2. ed. 267 p.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. 160 p.

RIBEIRO, Darcy. Testemunho. 4. ed. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília, DF: Unb, 2009. 208 p.

RIBEIRO, Darcy. UnB: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978. 136 p.

SALMERON, Roberto A. A universidade interrompida: Brasília 1964-1965. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 2. ed. Revista conforme o Novo Acordo Ortográfico-edição comemorativa. 490 p.

SANTOS, Marcos Júlio Vieira dos. Universidade para quê e para quem? Darcy Ribeiro Lyra Filho e a UnB no processo de pluralização do ensino superior no Brasil. *In*: Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Murilo Silva de Camargo *et al.* (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Marcos Roberto dos. Educação e Criação de Valores: O Legado de Tsunesaburo Makiguchi para uma Sociedade Humanista. 1. ed. São Paulo, 2025. Livro eletrônico.

SANT'ANNA, Alayde Avelar Freire. Novos saberes, novas práticas jurídicas, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico. *In*: A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar. José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007. 416 p.

SARAMAGO, José. Formação (1). Disponível em: <https://caderno.josesaramago.org/48497.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SARAMAGO, José. Formação (2). Disponível em: <https://caderno.josesaramago.org/48889.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SARAMAGO, José. Mundo da injustiça globalizada. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, v. 68, n. 1, p. 15-18, jan./mar. 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. Curso de Direito Constitucional. 6 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

SARMENTO, Daniel. O mínimo existencial. Revista de Direito da Cidade, v. 8, n. 2, p. 1645-1689.

SILVA, Carolina Machado Cyrillo da; SILVEIRA, Luiz Fernando Castilhos. A autonomia universitária na constituição de 1988: um modelo de autonomia institucional em construção. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, ano 5, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2021.

SILVA, Daniele Drummond de Lima e Silva. Papel do Núcleo de Prática Jurídica na efetivação do acesso à justiça e na construção da cidadania. *In: Direito à memória e a moradia: realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do acampamento da Telebrasilíia. Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 142 p.*

SILVA, Mara Carine Vilela da. Relação entre saber jurídico e saber popular. *In: Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do Direito Achado na Rua. Alexandre Bernardino Costa (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. 390 p.*

SOBRINHO, José Dias. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. A prática de assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB. *In: A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar. José Geraldo de Sousa Junior, Alexandre Bernardino Costa, Mamede Said Maia Filho (org.). Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007. 416 p.*

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Da universidade necessária à universidade emancipatória. Balanço da gestão de um sonho. *In: Da universitária necessária à universidade emancipatória. José Geraldo de Sousa Junior (org.); Cristovam Buarque et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 188 p.*

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. *Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.*

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Ensino Jurídico no Âmbito da Introdução ao Estudo do Direito. *In: Desordem e Processo. Estudos em homenagem a Roberto Lyra Filho na ocasião de seu 60º aniversário com um posfácio explicativo do homenageado. Doreodô Araujo Lyra (org.), Porto Alegre: Fabris, 1986.*

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Responsabilidade social das instituições de ensino superior. *In*: OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Sociologia jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Fabris, 2002.

SOUZA, Marcos Sampaio de. O conteúdo essencial dos direitos sociais no constitucionalismo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal da Bahia. 2011.

TAVARES, André Ramos. Curso de Direito Constitucional. 15 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: em busca da universidade cidadã. *In*: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ano 4, n. 7, jul. 2000.

TRINDADE, Hégio. Por um novo projeto universitário: da universidade em ruínas à universidade emancipatória. *In*: Da universitária necessária à universidade emancipatória. José Geraldo de Sousa Junior (org.); Cristovam Buarque et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 188 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; NACHBIN, Leopoldo; RIBEIRO, Darcy; TEIXEIRA, Anísio. Plano orientador da Universidade de Brasília. Brasília, 1962. 1 v. (várias paginações).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.988 de 15 de dezembro de 1961. Darcy Ribeiro (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

ULHÔA, Inês. Vozes da resistência: Darcy Ribeiro e a UnB no debate contemporâneo. *In*: Darcy Ribeiro e a UnB: a universidade necessária no século XXI. Murilo Silva de Camargo et al. (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. 200 p.

ZANON JUNIOR, Orlando Luiz. Garantismo jurídico: o esforço de Ferrajoli para o aperfeiçoamento do positivismo jurídico. Revista da ESMESC, v. 22, n. 26, p. 13-38, 2015.

ZEZIK, Slavoj. A visão em paralaxe. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.