

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: a inclusão das *clínicas* na educação jurídica brasileira *

Fernanda Brandão Lapa¹

Introdução

O termo *clínicas* aparece pela primeira vez nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Direito instituídas por meio da Resolução n.º 5 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CES/CNE/MEC), publicada em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

Como a terminologia das clínicas jurídicas ainda é pouco usada no Brasil e somente a partir do início do século XXI essa pedagogia começou a ser implementada nos cursos jurídicos do país, este artigo tem como objetivo incentivar a inclusão da educação clínica na elaboração do projeto pedagógico dos cursos (PPC) de Direito, em consonância com as novas DCNs. O artigo está dividido em três partes principais:

1. apresentação de quatro pressupostos para a implementação da pedagogia clínica;
2. defesa da eficácia da pedagogia clínica para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais na formação jurídica;
3. possibilidades para a inclusão das clínicas jurídicas no PPC de Direito das instituições de ensino superior (IES) no Brasil.

Segundo o artigo 4.º das novas DCNs, o curso de graduação em Direito deve propiciar formação profissional que revele, pelo menos, três competências: cognitiva, instrumental e interpessoal. Em seguida, descreve em seus 14 incisos habilidades que estudantes precisam adquirir durante o curso.

* Artigo da coletânea - Educação Jurídica no Século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades. Organizador: Horácio Wanderlei Rodrigues. Florianópolis: Habitus, 2019. pp. 213-234. (no prelo)

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre e Bacharel em Direito pela UFSC. Estágio de Pós-Doutorado em Educação Clínica na Université du Québec à Montréal (UQAM/Canadá). Fundadora e coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da UNIVILLE, primeira clínica jurídica institucionalizada no Brasil em 2007. Consultora e autora de livros e artigos sobre educação e clínicas jurídicas.

Essa divisão em três grandes vertentes para a formação jurídica também pode ser encontrada em documentos publicados no fim do século XX e início do XXI sobre o futuro da educação jurídica, frutos de ampla pesquisa realizada nos Estados Unidos². Partindo do pressuposto de que um dos principais objetivos dessa educação é preparar estudantes para o exercício das profissões jurídicas, fundações educacionais e órgãos de classe estadunidenses resolveram realizar pesquisas sobre as habilidades que profissionais do Direito, especialmente advogados/as, buscavam encontrar em egressos dos cursos jurídicos.

Os relatórios que ficaram mais conhecidos dessa época são: o Relatório Carnegie (SULLIVAN *et al.*, 2007), *Melhores Práticas para a Educação Jurídica* (STUCKEY *et al.*, 2007) e o Relatório MacCrate, da Associação de Advogados dos Estados Unidos (ABA, 1992). Mesmo com as diferenças culturais e de sistemas jurídicos, penso ser interessante observar em relação à educação jurídica que esses documentos dividem a aprendizagem para a formação profissional em três vertentes principais. A primeira aprendizagem consiste na formação intelectual para aprender o conteúdo acadêmico básico e pensar o que importa para a profissão – a aprendizagem *cognitiva*. A segunda vertente é a da aprendizagem das habilidades necessárias para o exercício prático da profissão – a aprendizagem do *saber-fazer*. E a terceira volta-se aos valores éticos, ao papel social do Direito e às responsabilidades da profissão – a aprendizagem do *refletir a ação*.

É possível fazer uma associação entre as três aprendizagens propostas nesses relatórios estadunidenses (*cognitiva, saber-fazer, ação refletida*) com as três competências apresentadas no artigo 4.º das novas DCNs: uma dimensão cognitiva (*aprender a pensar*); outra instrumental (*aprender a agir e fazer*); e a terceira, ética/relacional/interpessoal (*aprender a refletir na ação e pensar nos impactos*).

Em 2018, um dos autores do Carnegie Report, William Sullivan, ao escrever um artigo sobre os impactos dessas pesquisas na educação jurídica do país após 10 anos da publicação do relatório, alertou que os cursos de Direito nos Estados Unidos ainda priorizam a primeira aprendizagem em comparação às outras (o conhecimento teórico). Adicionalmente, a segunda aprendizagem, a da prática, é desconectada da primeira. Ou seja, há distanciamento entre o ensino da teoria e da prática. No que se refere à terceira, essa aprendizagem é geralmente marginal, difícil de se identificar

² Desconheço pesquisa semelhante realizada no Brasil sobre o que profissionais ativos da área do Direito esperam encontrar de competências profissionais nos egressos de cursos jurídicos do país.

nos planos e currículos quando e como são debatidos os valores éticos e sociais concretos da profissão (SULLIVAN, 2018, p. 334).

Tanto nesses relatórios como nos pareceres e documentos curriculares anteriormente elaborados e aprovados pelo MEC e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)³, é visível uma idêntica preocupação com o descompasso entre o que estudantes saem da universidade sabendo fazer e o que se espera delas/es na vida profissional.

Por isso, além dos desafios apresentados para a formação jurídica, esses documentos buscaram inovar, propondo novas pedagogias de ensino para serem testadas, aperfeiçoadas e/ou implementadas nos cursos jurídicos. Uma dessas pedagogias defendidas como eficazes e que já são tradição desde o século XX nos Estados Unidos, e em outros países, e que agora aparecem de forma expressa nas novas DCNs é a pedagogia utilizada nas *clínicas* jurídicas.

Conforme será demonstrado neste artigo, defendemos que a pedagogia jurídica clínica não é “útil” apenas para desenvolver competências instrumentais (práticas), mas sim é estratégica para auxiliar na construção da identidade pessoal, social e profissional do/a estudante de Direito. A pedagogia clínica é uma ferramenta para a educação jurídica em geral e visa proporcionar a estudantes mais uma oportunidade para que aprendam a pensar e agir como advogadas/os e cidadãos/ãos, o que desenvolve habilidades importantes para qualquer profissão jurídica.

1 Pressupostos⁴ para a pedagogia jurídica clínica

Para que a pedagogia *clínica* possa melhor contribuir no desenvolvimento da identidade profissional⁵ do/a estudante de Direito, defendemos que, pelo menos, quatro pressupostos estejam presentes na formação:

- a) a autonomia estudantil;
- b) a articulação da teoria e prática (práxis);

³ Portaria n.º 1.886/1994 e Resolução n.º 9/2004 do CNE/CSE.

⁴ Aqui utilizo pressupostos como condições desejáveis para a melhor implementação da pedagogia clínica. Quanto mais a clínica jurídica conseguir garantir nas suas atividades esses pressupostos, maior a chance de ampliar o número de competências desenvolvidas.

⁵ “Os estudantes formam sua identidade profissional nas salas de aula, mas também em outros lugares; as salas tendem a focar na parte do conhecimento cognitivo (*pensar*) ou substantivo (*conteúdo*) do ensino e aprendizagem. A educação jurídica clínica tende a focar nas partes comportamental (como *agir*), na afetiva (*sentimento*) assim como na substantiva” (BUHLER; MARSDEN; SMITH, 2016, p. 40, tradução livre).

- c) a interação entre ensino, pesquisa e extensão;
- d) a interdisciplinaridade.

a) A autonomia do/a estudante

A pedagogia clínica é eficaz para desenvolver algumas competências fundamentais para a profissão jurídica, mas faz-se necessário que na prática pedagógica a autonomia e o protagonismo estudantil sejam sempre garantidos. Existem diversas metodologias ativas sendo utilizadas na educação jurídica, dentro e fora do Brasil, que visam impulsionar a participação direta de estudantes. Muitas dessas metodologias também podem ser empregadas dentro das *clínicas*, pois a filosofia da pedagogia clínica é *aprender fazendo e fazer aprendendo*. Para que isso ocorra, é condição que a/o estudante tenha autonomia para pensar, refletir, expressar-se, tomar decisões e também assumir as consequências por suas ações (sempre sob supervisão docente).

Essa relação entre a educação e a experiência pode ser fundamentada, segundo Wilson (2018), especialista em evolução global da educação clínica, em dois dos maiores educadores do século XX, John Dewey, no início do século, e, posteriormente, Paulo Freire.

Wilson (2018, p. 129) traduz a aprendizagem experiencial (*experiential learning*), sustentada por Dewey, em cinco pontos:

- a aprendizagem dá-se por meio da experiência (professor é mais um guia, facilitador);
- a experiência está imersa na vida e a vida é bagunçada. Logo, há dimensões sociais, políticas e morais na aprendizagem;
- a aprendizagem deve ocorrer em um contexto coletivo, o indivíduo precisa da sociedade para aprender (dimensão social);
- a dimensão moral traz uma reflexão sobre a pobreza e a exclusão; e,
- aprender não é um fim em si mesmo, mas um processo.

Já inspirado em Freire⁶, o autor afirma que a educação jurídica clínica oferece uma alternativa efetiva que motiva a aprendizagem porque é mais centrada no estudante (*student-centered*) do que no professor (*teacher-centered*). Assim, sustenta

⁶ Aqui Wilson (2018) cita a obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido*.

que essa autonomia e o protagonismo não só permitem à/ao estudante se colocar no papel que deve desempenhar, mas também que ela/e busque sua autodeterminação (WILSON, 2018, p. 11).

Com isso, dois dos papéis da pedagogia clínica são *empoderar* estudantes e fortalecer sua autoestima. Nas atividades de uma clínica jurídica é fundamental que a/o estudante seja protagonista e que tenha voz para propor ideias e novas soluções para os problemas e desafios apresentados. Sob orientação docente, ao trabalhar em um caso concreto, a/o estudante deve ter a oportunidade e a autonomia/liberdade de *pensar e agir* como advogado/a responsável por apresentar uma ou mais soluções para o caso. Nesse momento, deve aprender a *conhecer* os impactos de suas possíveis intervenções e *agir e refletir* sobre eles.

Para proporcionar essa dinâmica, a maioria das clínicas jurídicas utiliza diversas metodologias ativas, como, por exemplo, debate, diálogo socrático, método do caso, *problem-based learning* (PBL), *role-play*, simulação e seminário⁷. O/A coordenador/a da clínica precisa avaliar o caso, o grupo de alunas/os e os objetivos almejados para selecionar as metodologias mais adequadas.

b) A integração entre teoria e prática (práxis)

Para aproximar mais estudantes da formação profissional e melhor articular a teoria com a prática, atividades acadêmicas têm sido incentivadas para fora das salas de aula, especialmente por meio de atividades de extensão (agora obrigatórias) ou de aproximação profissional. A necessidade que estudantes têm de relacionar a teoria da sala de aula com o mundo real é enorme, e a pedagogia clínica pode contribuir para diminuir essa lacuna na educação jurídica.

Na pedagogia clínica, diferentemente do ensino tradicional em sala de aula, estudantes, com a orientação de professoras/es coordenadoras/es, adquirem domínio teórico e prático ao mesmo tempo e vivenciam a articulação entre eles. Como afirma Huerta (2007, p. 6), a educação clínica não pretende substituir de todo o método tradicional de ensino, mas busca ser o elo entre a teoria e a prática para desenvolver certas habilidades em estudantes e oferecer-lhes uma formação socialmente responsável.

⁷ Mais sobre metodologias ativas, ver: LIMA; MAGALHÃES, 2016.

Ao aprenderem por intermédio da experiência, vivenciam o que Paulo Freire chamaria de *práxis*, que, para ele, é condição ontológica de qualquer ser humano: “Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Como sustentam as autoras canadenses Buhler, Marsden e Smyth (2016, p. 36), o conceito de práxis freiriano é central para a educação jurídica clínica, onde estudantes formam suas identidades profissionais e desenvolvem aproximações para a prática orientada por seus pares, supervisores, clientes, suas leituras, teorias e outras formas de ser e saber.

É importante ressaltar que não defendemos que a pedagogia clínica traz apenas ou prioritariamente o componente prático para as/os estudantes. A pedagogia clínica é inovadora porque nela estudantes de Direito conseguem relacionar a teoria e a prática ao mesmo tempo, assim como integrar atividades de ensino/pesquisa/extensão, provocando o pensar crítico e estratégico para soluções de problemas reais e complexos, como vamos verificar.

c) A interação entre ensino, pesquisa e extensão

Um dos princípios da universidade brasileira é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Ou seja, esses três pilares devem ser complementares e articulados durante a formação da/o estudante. As diretrizes curriculares anteriores já reforçavam que deveria haver incentivo à pesquisa e à extensão como prolongamento das atividades de ensino, o que foi mantido nas novas DCNs (art. 2.º, par. 1.º, IX).

Como não existe um único modelo para as clínicas jurídicas, sua metodologia de ensino pode variar no tocante à articulação dessas dimensões, no entanto o que precisa estar garantido na pedagogia clínica é que estudantes vivenciem a inter-relação entre elas, o que não ocorre geralmente em outros espaços acadêmicos.

Nas metodologias ativas de solução de problemas de litígio estratégico, por exemplo, que são muito aplicadas na pedagogia clínica, é possível perceber essa articulação. Quando o grupo da *clínica* decide por um caso (real ou hipotético), comumente desenvolve atividades de *ensino* com o/a professor/a supervisor/a (em formato de sala de aula ou outro), estudam e aprendem como investigar fatos, entrevistar, buscar provas, refletir sobre dilemas éticos e profissionais.

Após a compreensão dos fatos, *pesquisas* são necessárias para aprofundar o conhecimento (jurídico e extrajurídico) a fim de buscar novas respostas para um problema/pergunta. Isso permite que, mediante uma atividade de ensino, perguntas surjam e pesquisas sejam fomentadas. Percebe-se já aqui um incentivo à pesquisa por meio de uma atividade de ensino, a qual nasce de uma necessidade real e concreta, o que é ideal para justificar a relevância de uma pesquisa⁸.

As atividades de *extensão* são articuladas pelas possíveis intervenções que as/os estudantes farão durante a realização de suas atividades. Essas intervenções podem se dar com os “clientes” (empresas, comunidades, organizações não governamentais, vítimas, escritórios de advocacia etc.), com órgãos públicos ou com outros atores externos à universidade envolvidos. Segundo o artigo 3.º das novas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, aprovadas em 2018, a própria atividade de extensão deve estar permanentemente articulada com o ensino e a pesquisa:

Art. 3.º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018b).

Entendemos, pela experiência que temos na pedagogia clínica, que as/os estudantes percebem concretamente, ao executarem projetos nas *clínicas*, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Com a pedagogia jurídica clínica acompanhando um único projeto, a/o estudante será capaz de compreender como a pesquisa e a extensão podem ser um prolongamento da atividade de ensino. Mesmo que sua atividade individual seja mais focada em um dos três eixos, ela/e conseguirá vivenciar a relação existente entre ensino, pesquisa e extensão por

⁸ Quando há estudantes de graduação e pós-graduação na mesma clínica jurídica, esse espaço torna-se frutífero para a realização e o aprofundamento de pesquisas científicas, ainda mais sobre casos atuais e relevantes para a sociedade. Diferentemente da experiência nos Estados Unidos, no Brasil muitas clínicas surgiram incorporadas por programas de pós-graduação, especialmente as clínicas de Direitos Humanos. Sobre o surgimento das clínicas no Brasil, ver a pesquisa acerca do fortalecimento de organismos universitários de direitos humanos no Brasil, com o apoio da Fundação Ford, realizado pela PUC-SP, Univille, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) (PESQUISA ORGANISMOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITOS HUMANOS, 2015).

intermédio das outras atividades realizadas por seus colegas, que estarão buscando alcançar o mesmo fim: uma melhor solução para o problema complexo apresentado.

d) A interdisciplinaridade

Já tratamos do tema da interdisciplinaridade para as clínicas de direitos humanos em outra oportunidade⁹. Na ocasião, sustentamos que, como os próprios direitos humanos têm natureza interdisciplinar por abordarem temas como educação, saúde, alimentação, moradia, justiça, cultura e meio ambiente, nada mais natural que uma clínica de direitos humanos tivesse essa mesma característica.

No entanto, gostaríamos de ressaltar também que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto para qualquer clínica jurídica. A Portaria n.º 1.664/1994 do MEC e a Resolução n.º 09/2004 da CNE/CSE já determinavam que os cursos jurídicos realizassem a interdisciplinaridade, e as novas DCNs mantiveram-na como um elemento estrutural do PPC (art. 2.º, par. 1.º, V). O desafio continua: como na maioria dos cursos no Brasil o ensino tradicional é realizado de forma compartimentada em disciplinas que, em princípio, não dialogam, como esperar que estudantes tenham uma compreensão interdisciplinar dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais? O professor Rodrigues já alertava sobre o desafio de trabalhar no formato de disciplinas:

A própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser bem mais explicitada. A maioria dos juristas vê o ensino interdisciplinar como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas do conhecimento e que propiciem, cada uma delas, a sua visão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Este tipo de visão propiciará uma série de visões estanques sobre o mesmo objeto, sem contudo propiciar ao aluno uma visão de sua totalidade (RODRIGUES, 2007, p. 17).

Na área da educação, esse tema tem sido debatido principalmente para novas propostas curriculares de ensino e de aprendizagem. Segundo Thiesen (2008, p. 545):

De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

⁹ Ver: LAPA, 2014, p. 133-138.

Continuamos defendendo que a interdisciplinaridade vai além da contribuição separada de cada disciplina, porque para uma troca e construção de ideias inovadoras é necessário o diálogo entre elas, e, para isso ocorrer, cada um tem de estar aberto a incorporar diferentes olhares na busca de novas soluções. A interdisciplinaridade vai além da soma das contribuições de diversas disciplinas (dimensões jurídica, filosófica, psicológica, sociológica, histórica, socioeconômica, ambiental, entre outras), pois “com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos e metodológicos no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras” (CARDOSO, 2013, p. 12).

A interdisciplinaridade pode ser realizada por intermédio de uma negociação entre as diversas disciplinas. Não consiste na soma das contribuições das disciplinas isoladas, mas em uma síntese partilhada, construída coletivamente com base nas diversas disciplinas.

A metodologia deve superar uma concepção fragmentária e partir para uma concepção unitária do conhecimento. De acordo com Gadotti (1999, p. 3), compreender um trabalho interdisciplinar demanda a superação de que uma única visão, explicação ou conteúdo é suficiente.

Uma das grandes contribuições da pedagogia clínica na formação jurídica é que estudantes procuram, pelo menos, mais de uma solução para o caso trabalhado. Elas/es são incentivadas/os a serem criativas/os e ousadas/os na busca de novas ideias e, por isso, a interdisciplinaridade é um pressuposto importante para ampliar a abrangência das propostas.

A maioria dos fenômenos sociais pode ser interpretada sob diversas perspectivas teóricas. Isso demonstra que, ao trabalhar um caso real, as/os estudantes de uma clínica jurídica tem a possibilidade, com o incentivo e a orientação do/a professor/a, de problematizar o caso sob vários ângulos e, assim, buscar com uma visão interdisciplinar diferentes possibilidades para a(s) intervenção(ões). Como defende Wilson (2018, p. 139), professoras/es de clínica foram muito além da área do Direito para usar teorias interdisciplinares baseadas na psicologia, na aprendizagem de adultos, no gerenciamento de empresas, na sociologia, na antropologia, na economia política, na literatura, na crítica literária, na filosofia moral e em outros.

Sabe-se que nem todas as clínicas jurídicas têm a mesma estrutura ou condições para o trabalho e que, por isso, cada uma busca desenvolver de forma diferenciada os pressupostos e competências. Isso deve ser decidido pela própria IES e descrito em seu PPC, justificando a priorização de um “modelo” sobre o outro de acordo com sua missão e objetivos.

2 As competências desenvolvidas pelas clínicas jurídicas: cognitivas, instrumentais e interpessoais

A pedagogia jurídica clínica mostrou-se eficaz para desenvolver competências exigidas para as profissões jurídicas, e, por isso, é notório o aumento no número de clínicas jurídicas em diversas regiões do mundo, independentemente do sistema jurídico (anglo-saxão ou romano-germânico)¹⁰.

Desde então, a educação clínica tem sido alvo de debates por visar transformar e/ou complementar a pedagogia jurídica tradicional, esta geralmente focada em aulas expositivas, leitura de códigos, memorização e centrada basicamente no professor. Como sustenta Huerta (2007, p. 6, tradução livre):

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras.

Nota-se que o debate sobre os desafios do ensino e da aprendizagem na pedagogia clínica vem ao encontro da mesma reflexão realizada por especialistas ao redor do mundo sobre as competências desenvolvidas pela educação jurídica em geral.

No Brasil, a redação das novas DCNs, em seu artigo 4.º, substituiu as expressões *habilidades e competências* por *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*. Em nosso entendimento, competência é a capacidade de realizar tarefas tal qual esperado em uma disciplina ou área específica. Essa capacidade representa uma combinação de habilidades, processos, comportamentos e hábitos da mente¹¹.

¹⁰ Sobre o histórico do surgimento e o crescimento de clínicas jurídicas ao redor mundo, a obra mais atualizada e completa é a do professor Wilson (WILSON, 2018).

¹¹ Não pretendemos aqui aprofundar o debate sobre as diferenças entre habilidades e competências, no entanto entendemos que as competências são mais abrangentes que as habilidades. Ou seja, para uma

Podemos identificar uma convergência sobre as principais competências profissionais almejadas para a formação jurídica em diversas partes do mundo. No Brasil, os 14 incisos do artigo 4.º das novas DCNs destacam como importantes para a formação jurídica o desenvolvimento das habilidades de:

- I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018a).

Nos Estados Unidos, profissionais do Direito foram entrevistadas/os a fim de identificar os conhecimentos, as habilidades e os valores necessários à formação jurídica que gostariam de encontrar nas/os egressas/os de um curso de Direito. O estudo mais conhecido e, em nossa opinião, muito interessante para análise, publicado em 2008, é o de Shultz e Zedeck, que, após entrevistar advogadas/os, professoras/es e estudantes de Direito, juízas/es e alguns clientes, identificou 26 componentes para uma advocacia de sucesso, os quais foram agrupados em oito categorias:

competência adquirida, existe um conjunto de habilidades desenvolvidas (BRITISH COLUMBIA, 2018). Ou ainda, podemos considerar o conceito de competência descrito no glossário Tuning como “uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso)” (GONZALÉZ; WAGENAAR, 2003, p. 255, tradução livre).

1. Intelectual e cognitiva

- análise e argumentação;
- criatividade e inovação;
- solução de problemas;
- julgamento prático.

2. Pesquisa e coleta de informação

- pesquisa do Direito;
- coleta de fatos (*fact-finding*);
- interrogação e entrevista.

3. Comunicação

- influência e *lobbying*;
- escrita;
- fala;
- escuta.

4. Planejamento e organização

- planejamento estratégico;
- organização e gerenciamento de trabalho individual;
- organização e gerenciamento do trabalho dos outros (equipe/colegas).

5. Resolução de conflitos

- habilidades de negociação;
- habilidade de ver o mundo por meio dos olhos dos outros.

6. Relações de negócios e clientes (empreendedorismo)

- desenvolvimento de *networking*;
- fornecer opiniões/pareceres e construir relacionamento com clientes.

7. Trabalhar com outros

- desenvolver relacionamentos dentro da profissão jurídica;
- avaliar, desenvolver e orientar (*mentoring*).

8. Caráter

- paixão e engajamento;
- diligência;
- integridade/honestidade;
- lidar com o estresse (gerenciar o estresse);

- envolvimento comunitário;
- desenvolvimento pessoal.

Para além dos Estados Unidos, no continente europeu, estudo semelhante foi realizado com advogadas/os europeus durante o processo de reforma educacional de Bolonha, que ficou conhecido como Projeto Tuning. Esse projeto revelou 31 competências para as profissões jurídicas em geral e, ainda, foi replicado em alguns continentes para aderência regional. Na América Latina¹², por exemplo, ele foi formado por 12 universidades e aprovou, em 2011, 24 competências específicas para a área do Direito¹³:

1. Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico;
2. Conhecer, interpretar e aplicar as normas e os princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos;
3. Buscar a justiça e equidade em todas as situações nas quais intervém;
4. Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito;
5. Ter capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas;
6. Ser capaz de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de maneira efetiva para suas tarefas;
7. Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos – entre outros – considerando-os na interpretação e aplicação do Direito;
8. Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar de acordo;
9. Ter capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente;
10. Ser capaz de dialogar e debater sob uma perspectiva jurídica, compreendendo os diferentes pontos de vista e articulando-os a fim de propor uma solução razoável;
11. Considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos.
12. Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente no âmbito jurídico (inglês, português e espanhol);
13. Ser capaz de usar a tecnologia necessária na busca de informação relevante para o desempenho e a atualização profissional;

¹² Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/areas-tematicas/direito/competencias>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

¹³ Ver artigo sobre o histórico da construção das competências específicas para a área do Direito de Loussia Felix, professora da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Projeto Tuning “braço” América Latina (FELIX, 2017).

14. Adquirir capacidade para aplicar critérios de pesquisa científica em sua atividade profissional;
15. Ter capaz de aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão;
16. Ser capaz de enfrentar novas situações e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares;
17. Possuir capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em uma linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros;
18. Ter capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos com relação com o Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa;
19. Ser capaz de tomar decisões jurídicas pensadas;
20. Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática;
21. Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico;
22. Ter capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
23. Ser capaz de decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder adotar uma decisão fundada no Direito;
24. Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas as quais representa.

Vale ressaltar aqui que, infelizmente, nos estudos e relatórios internacionais apresentados e nas próprias DCNs, não há menção sobre onde nem como nos cursos jurídicos podem ser desenvolvidas essas capacidades. Nota-se certa convergência entre as competências, mas não fica claro em nenhum dos documentos como os cursos de Direito fazem para desenvolvê-las, ou seja, quais são os espaços, atividades e metodologias de ensino mais adequados para o desenvolvimento dessas competências. Isso pode ser positivo, porque dá flexibilidade para as universidades, no entanto perde a oportunidade de apontar alguma orientação ou direção.

No que tange à educação jurídica clínica, há pouca pesquisa sobre quais dessas competências efetivamente são adquiridas pelas/os estudantes de clínicas ao redor do mundo¹⁴. Porém, nos últimos anos, professoras/es atuantes na pedagogia clínica vêm relatando as competências profissionais desenvolvidas em suas/seus estudantes que

¹⁴ No Brasil, atualmente, estamos coordenando um projeto de pesquisa do Núcleo de Estudo em Educação e Direitos Humanos da Univille, vinculado ao grupo de pesquisa da Clínica de Direitos Humanos registrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em que entrevistamos egressos de clínicas de universidades do Brasil e do Canadá para verificar as competências profissionais que foram adquiridas por meio da pedagogia clínica.

puderam testemunhar em suas experiências, e podem ser percebidos alguns elementos centrais.

Courtis (2007), ao relatar a experiência latino-americana, assinala três deles. O primeiro é o desenvolvimento da habilidade de formulação por parte do aluno de uma *teoria de caso*, que requer articular aspectos teóricos e práticos: investigar e narrar fatos, pesquisar o direito substantivo e processual, avaliar as provas e considerar as várias decisões adotadas. O segundo consiste no desenvolvimento prático associado ao *trato com o cliente*: a entrevista, aspectos da ética profissional (confidencialidade, conflitos de interesse, omissão de informação etc.) e a forma de dialogar com o cliente e o respeito à vontade dele. E, terceiro, o desenvolvimento de *habilidades práticas vinculadas à solução do caso*.

Bloch e Menon (2011), descrevendo a experiência estadunidense, defendem três qualidades comuns nas clínicas:

- a missão de educação profissional. Ou seja, a educação clínica tem sempre dois objetivos curriculares: prover o ensino de habilidades profissionais para a advocacia e fomentar os valores profissionais de responsabilidade e justiça social;
- a metodologia. A aprendizagem clínica é baseada na experiência (*experiential learning*). Assim, os estudantes aprendem ao praticar os papéis da profissão (em casos reais ou simulados), totalmente diferente das aulas em sala de aula tradicionais, em que o Direito é ensinado em aulas expositivas (*one-way lectures*) ou por meio de casos e materiais apresentados exclusivamente de forma escrita;
- a educação clínica sempre está comprometida com a reforma da educação jurídica, reorientando os futuros profissionais para a justiça social.

Alertam os especialistas que não podemos esperar que essas qualidades sejam uniformes nas IES pelo mundo, onde encontraremos diferenças estruturais, sociais, legais, políticas e econômicas que seguramente terão impactos na organização das atividades da própria clínica. No entanto, sustentam eles, mesmo com essas diferenças, essas duas qualidades – aprendizagem de habilidades profissionais e valores sociais por intermédio da experiência e compromisso de reorientar a educação jurídica para a formação de advogados sensibilizados com a justiça social – são

encontradas em clínicas ao redor do mundo. Por isso existe, segundo os autores, um movimento *global* de clínicas, o *global clinical movement* (BLOCH; MENON, 2011).

No Canadá, a obra sobre educação clínica mais utilizada como referência nas universidades é a das professoras Buhler, Marsden e Smyth (2016). Nela, as autoras defendem que, ao usufruírem a pedagogia clínica, as/os estudantes formam melhor sua identidade profissional. Alertam elas, com inspiração freiriana sobre a educação bancária, que as/os estudantes não são “caixas vazias”; elas/es trazem experiências prévias que serão as lentes pelas quais as novas experiências serão interpretadas. Assim, uma nova identidade profissional de um/a estudante não substitui uma identidade preexistente, mas é incluída como mais uma camada (*layered*) e integrada de forma que às vezes é congruente e, às vezes, dissonante.

No Brasil, o debate sobre as competências desenvolvidas pela pedagogia clínica tem sido frequente nos encontros da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos¹⁵ e do Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas¹⁶. No fim do I Fórum, um documento sobre os pressupostos para uma educação clínica no Brasil foi elaborado por cinco professoras de clínicas do país e apresenta uma síntese do debate realizado¹⁷. No encontro, houve o consenso de que a educação clínica traz vantagens não somente para desenvolver competências em seus/suas estudantes, mas também para a própria universidade.

O documento descreve três vantagens para as/os estudantes, que têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades de:

- relacionar a teoria com a prática;

¹⁵ A Rede Amazônica de Clínica de Direitos Humanos, criada em 2011, é um acordo de cooperação entre as clínicas jurídicas e análogas da UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal do Sul e do Oeste do Pará (Unifesspa), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), UnB e Univille para a promoção e cooperação em educação clínica no Direito. As atividades de cada clínica variam, desde participação em arbitragens simuladas nacionais e internacionais, publicações, atuação no judiciário, defesa de direitos humanos, estudos de caso, *amicus curiae*, entre outros. Exemplos de atividades da rede: <<https://lumenjuris.com.br/direitos-humanos/educacao-clinica-em-direitos-humanos-2016/>> e <http://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/observaciones_oc.cfm?nId_oc=1650&revision=1>. Ver descrição de atividades de clínicas de direitos humanos no Brasil em: LAPA, F. e MESQUITA, V., 2015).

¹⁶ O Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas foi oficialmente constituído em 2017 como um espaço para articulação, capacitação docente e troca de experiências, seguindo os modelos de encontros anuais de clínicas nos Estados Unidos. A primeira edição foi realizada na UnB; a segunda, na cidade de Curitiba, organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); e o III Fórum será realizado em maio de 2019, na cidade de Belém, organizado pela UFPA.

¹⁷ O documento-síntese do I Fórum de Clínicas Jurídicas ainda não foi publicado, mas foi apresentado aos participantes do II Fórum. Foi elaborado inicialmente pelas professoras Cristina Terezo (UPFA), Fernanda Lapa (Univille), Gabriela Moraes (UnB), Loussia Felix (UnB) e Silvia Loureiro (UEA).

- trabalhar em equipe de modo multidisciplinar;
- construir soluções extrajudiciais para casos complexos e estratégicos.

Para as universidades, é uma maneira de:

- empoderar as/os discentes;
- fomentar a pesquisa empírica;
- formar de maneira diferenciada seus alunos/os.
-

Para demonstrar que a pedagogia clínica é eficaz para desenvolver essas e outras competências apresentadas como relevantes para as profissões jurídicas, tanto pelos relatórios internacionais como nacionais, vamos descrever um exemplo de prática pedagógica clínica relacionando suas etapas com as competências descritas nas novas DCNs – cognitivas, instrumentais e interpessoais –, a fim de auxiliar a inclusão das clínicas nos PPC das IES no Brasil.

3 Inclusão das clínicas no projeto pedagógico do curso (PPC)

Os quatro pressupostos defendidos no início do artigo para as *clínicas* (autonomia de estudantes, integração teoria-prática, relação ensino/pesquisa/extensão e interdisciplinaridade) fazem parte dos elementos estruturais almejados para qualquer curso jurídico e devem estar descritos e explicados no PPC, conforme o artigo 2.º, parágrafo 1.º, e o artigo 3.º:

Art. 2º, §1º. O PPC abrangerá, sem prejuízo dos outros, os seguintes elementos estruturais:

V – formas de realização de *interdisciplinaridade* [...];

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

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.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise [...], aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a *aprendizagem, autônoma e dinâmica*, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018a, grifos meus).

Sendo assim, as condições para a implementação da pedagogia clínica de forma adequada são mais favoráveis quando o curso consegue garantir, pelo menos, esses quatro pressupostos como seus elementos estruturantes.

Ao elaborar o PPC, o curso de Direito poderá então incluir a pedagogia clínica como modo de garantir esses elementos estruturais, mas também descrever as competências e habilidades que serão desenvolvidas por meio das suas atividades.

Pela nossa experiência como professora de clínica há mais de 10 anos, acreditamos que algumas etapas para a implementação da pedagogia jurídica clínica são importantes para o desenvolvimento das competências almejadas na formação jurídica. Sem intenção de apresentar um único “modelo” de atividade clínica e cientes da existência de diferentes formas eficazes para a pedagogia clínica, vamos apresentar apenas uma dessas possibilidades e associaremos essas etapas às competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, descritas nos incisos do art. 4.º das novas DCNs, a fim de auxiliar na compreensão da eficácia dessa pedagogia.

Exemplo de etapas e atividades para a prática pedagógica clínica

1. Identificação de um caso concreto emblemático e/ou paradigmático (real ou simulado)¹⁸:

- divisão e planejamento das atividades individuais e coletivas;
- investigação dos fatos do caso e coleta de dados;
- entrevista com atores envolvidos.

2. Compreensão do problema jurídico e elaboração criativa de possíveis soluções judiciais e extrajudiciais:

- identificação da situação jurídica;
- realização de pesquisa jurídica (doutrina, legislação, políticas públicas, jurisprudência e outras fontes);
- elaboração de textos, relatórios, projetos de lei, pareceres e peças jurídicas, se for o caso;
- compreensão de estratégia ampla (judicial e extrajudicial), debate sobre potenciais intervenções para a solução do caso e seleção das ações possíveis.

3. Avaliação sobre a(s) intervenção(ões) planejada(s) e executada(s):

- ponderação sobre os dilemas éticos, sociais e ambientais envolvidos;
- reflexão sobre os impactos e resultados almejados e alcançados.

Mediante metodologias ativas de ensino adequadas para a implementação da pedagogia clínica, é possível implantar essas três etapas e desenvolver competências: *cognitivas (conhecer)*, *instrumentais (saber-fazer)* e *interpessoais (ação refletida)*. A seguir descrevemos algumas capacidades que podem ser desenvolvidas nas clínicas

¹⁸ Como as clínicas buscam também causar transformação social, a escolha de um caso emblemático é muito importante para provocar nas/os estudantes uma análise mais complexa e holística do Direito. Para isso, a escolha dos casos é uma etapa fundamental para possibilitar a implementação da pedagogia clínica, pois as clínicas não buscam desenvolver somente as habilidades práticas, como já dito. É importante que as/os estudantes de clínica pensem em seus trabalhos de forma holística e contextualizada (BUHLER; MARSDEN; SMYTH, 2016, p. 3).

por essas etapas e que contribuirão para a formação da identidade pessoal, social e profissional da/o estudante de Direito:

- capacidade de identificação e análise de um problema jurídico emblemático (levando em consideração fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros);
- capacidade de realizar pesquisa jurídica (leitura, compreensão e interpretação de textos e documentos jurídicos);
- capacidade de raciocínio crítico e análise estratégica para aplicação dos instrumentos jurídicos visando contribuir para soluções inovadoras e transformadoras no âmbito do Direito;
- capacidade de trabalhar em equipe de forma interdisciplinar, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural;
- capacidade de se comunicar com precisão, tomar decisões e avaliar os impactos de suas ações;
- capacidade de gerenciamento de atividades de forma individual e coletiva, incentivando a cooperação e a confiança;
- capacidade de compreender o papel transformador do Direito e seus limites, assim como de refletir sobre suas responsabilidades éticas e profissionais.

Ao compreender a eficácia da pedagogia clínica para o desenvolvimento das capacidades apresentadas, resta agora debater como e onde as *clínicas* podem ser incluídas nos cursos de Direito no Brasil. Como não há um formato único, acreditamos que as novas DCNs possibilitaram que as *clínicas* sejam incorporadas de diferentes formas. Mesmo que a expressão *clínicas* apareça no artigo 7.º referente às atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional, entendemos que a pedagogia clínica pode ser inserida no planejamento estratégico descrito do curso (art. 2.º, par. 1.º, I) como atividade de ensino, pesquisa, extensão, prática jurídica e/ou atividade complementar, dependendo da sua dinâmica, objetivo e impacto.

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

A maioria das clínicas jurídicas existentes no Brasil, especialmente as relacionadas a temas de direitos humanos, estão (ou já foram) institucionalizadas na universidade como um projeto de *extensão* universitária. Isso ocorreu naturalmente por conta de as *clínicas* visarem ao impacto social e, assim, geralmente, atuar nas comunidades.

No entanto, a pedagogia clínica também pode ser realizada em atividades de *ensino*, que serão desenvolvidas em diferentes formatos (dentro e fora da sala de aula de graduação e/ou pós-graduação, em laboratórios, centros, núcleos de prática, entre outros). Outra possibilidade é ser incorporada como uma disciplina curricular ou eletiva/optativa, o que garante a carga horária para alunas/os e professoras/es.

Os projetos de *pesquisa* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic, trabalhos de conclusão – TC, projetos de pós-graduação *stricto e lato sensu*) podem estar vinculados aos casos a serem trabalhados, pois nas etapas da pedagogia clínica necessariamente pesquisas serão realizadas e podem estar vinculadas a projetos preexistentes ou incentivar a implantação de novos.

Outra forma de institucionalização que tem crescido no Brasil é a inclusão das *clínicas* nas atividades de *prática jurídica* (dentro ou fora dos atuais escritórios-modelo). As novas DCNs estabelecem que todas as atividades de prática jurídica do curso serão coordenadas por um Núcleo de Práticas Jurídicas (art. 6.º par. 1.º). As DCNs deixam de forma bem aberta as possibilidades de realização da prática jurídica (como, por exemplo, dentro e fora da instituição, com atividades simuladas e reais – art. 6.º, pars. 3.º e 5.º), exigindo apenas que sejam estruturadas e operacionalizadas com regulamentação própria aprovada pelo órgão colegiado (art. 6.º, par. 2.º).

Sendo assim, a *clínica* pode ser incluída como uma das atividades da prática jurídica, coordenada então pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, mas com regulamentação própria, descrevendo seus objetivos, públicos-alvo e metodologias, ou, ainda, a pedagogia clínica como uma das atividades curriculares de caráter prático-profissional que devem estar presentes de modo transversal e em todas as três perspectivas formativas – Formação Geral, Formação Técnico-Jurídica e Formação Prático-Profissional (art. 5.º, par. 1.º).

Atualmente, *clínicas* jurídicas estão sendo criadas em todas as regiões do Brasil com formatos diferenciados. Antigas e novas *clínicas* poderão ser incluídas nos PPC como uma, ou mais, das possibilidades apresentadas. O curso deve escolher o(s) formato(s) mais adequado para a pedagogia clínica em seu currículo de acordo com sua missão, visão e valores.

Defendemos que as *clínicas* jurídicas não precisam substituir nenhuma atividade formativa já existente, e sim que a pedagogia clínica deve ser incorporada no curso de Direito como mais uma alternativa eficaz para o melhor desenvolvimento da identidade profissional.

Após a elaboração do PPC, dependendo da escolha feita pelo curso, a validação dessas horas poderá ser flexibilizada a fim de que possam ser aproveitadas da forma que melhor atenda aos interesses e às necessidades das/os estudantes e do próprio curso.

Ao implementar uma clínica jurídica respeitando os pressupostos apresentados anteriormente – articulação entre teoria e prática, integração ensino/pesquisa/extensão, protagonismo do estudante e interdisciplinaridade –, o curso de Direito poderá incorporar no seu PPC a educação *clínica* como uma atividade curricular de ensino, pesquisa, extensão e/ou prática jurídica, conforme as novas DCNs e, assim, proporcionar uma pedagogia eficaz e inovadora para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais importantes para o século XXI.

Considerações finais

Por mais que não se tenha um modelo específico ou uma receita para a estrutura de uma clínica jurídica, entendemos que há alguns parâmetros e pressupostos para a educação jurídica clínica que diferem de outras abordagens pedagógicas.

Um risco existente é que o curso de Direito inclua as *clínicas* em seu PPC e não implemente a pedagogia jurídica clínica de forma adequada. Para diminuir este risco, o curso deve buscar garantir, pelo menos, os pressupostos apresentados no primeiro capítulo e metodologias ativas de ensino capazes de executar atividades eficazes para o desenvolvimento das competências descritas nos relatórios nacionais e internacionais sobre educação jurídica.

Não creio que existirá um modelo ou padrão a ser seguido, mas defendo sim que haja parâmetros mínimos para o que vamos chamar de pedagogia jurídica clínica no Brasil. Como defende Wilson (2018), concordo que quatro componentes essenciais para uma educação jurídica clínica são: análise, habilidades, ética e valores.

As *clínicas* no Brasil, em nossa visão, dependendo de seus objetivos, devem buscar trabalhar com casos estratégicos de qualquer tema que impacte na localidade, pois, além de qualificar e formar profissionais para sua região, os impactos e as transformações provocados por suas intervenções beneficiarão a população local e serão mais palpáveis para a aprendizagem das/os estudantes.

É necessário a partir de agora ampliar e fortalecer o coletivo de clínicas jurídicas já existente no Brasil, o Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, para viabilizar mais debates, reflexões e o aprofundamento do tema no país. Também se faz importante a realização de mais pesquisas e capacitação docente sobre o tema. Ou seja, o assunto precisa ser mais debatido pelas universidades e órgãos responsáveis pela educação jurídica no país, como a OAB e o CES/MEC.

Mesmo que o número de professores/as da área do Direito que se dedicam a estudar e refletir sobre a educação jurídica ainda seja pequeno, concordamos com o professor Rodrigues (2017) que um dos principais benefícios das reformas curriculares é provocar uma mudança de percepção, ou seja, que elas possam produzir discussões e avanços para os caminhos do ensino do Direito:

Caso não esteja acompanhado de uma mudança de percepção, esse procedimento não resolverá nenhum dos problemas atuais. Sem uma tomada de consciência, haverá periodicamente novas reformas, como as tantas que já ocorreram nos 190 anos de existência da educação jurídica nacional, e que de concreto quase nada reformaram (RODRIGUES, 2017, p. 24).

Em geral, como não há formação pedagógica prévia exigida para ser professor/a de Direito, as metodologias para o ensino jurídico ficaram cristalizadas na maioria dos países. Ou seja, professores/as geralmente se concentram no conteúdo das suas aulas, e não na pedagogia ou na forma.

As últimas DCNs, aprovadas em 2018, criam uma oportunidade para um novo debate e reflexão sobre o futuro da educação jurídica no país. Após quase 15 anos das últimas diretrizes, em 2004, o papel e a função das profissões jurídicas mudaram radicalmente, sem contar a inclusão crescente das novas tecnologias no mundo do Direito. Com foco na inovação, acreditamos que as novas DCNs possibilitaram a inclusão oficial da pedagogia jurídica clínica nos cursos de Direito no Brasil.

Por isso, este artigo buscou incentivar que cada curso de Direito, ao escrever seu novo PPC para adequação das novas DCNs, inclua as *clínicas* jurídicas como uma atividade de ensino, pesquisa, extensão e/ou prática, de acordo com o seu planejamento estratégico e em temas que sejam adequados à missão, à visão e aos valores do curso, assim como sua concepção e objetivos gerais, contextualizados em relação à sua inserção institucional, política, geográfica e social (art. 2º par 1º, I e II).

Referências

AMERICAN BAR ASSOCIATION. **Legal Education and Professional Development:** an Educational Continuum. Estados Unidos: American Bar Association, 1992. Disponível em: <[https://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_macrate_report\).authcheckdam.pdf](https://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_macrate_report).authcheckdam.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BLOCH, Frank; MENON, Madhava. **The global clinical movement:** educating lawyers for social justice. Estados Unidos: Oxford University Press, Inc., 2011. p. 267-277.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CSE n.º 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 mar. 2019.

_____. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CSE n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRITISH COLUMBIA. **Curriculum overview.** Reino Unido: British Columbia. Disponível em: <<https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>>. Acesso em: fev. 2018.

BUHLER, Sarah; MARSDEN, Sarah; SMYTH, Gemma. **Clinical law:** practice, theory and social justice advocacy. Toronto: Emond, 2016.

CARDOSO, Clodoaldo Meneghello. Editorial. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 7-14, dez. 2013.

COURTIS, Christian. La educación clínica como práctica transformadora. *In:* VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (orgs.). **Enseñanza clínica del derecho:** una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM, 2007. p. 9-24.

FELIX, Loussia P. Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área do Direito:** competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. 2017. Disponível em: <<https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%C3%81rea-de-Direito..pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

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

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo, 1999. p. 1-7. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/PortuguesFilosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning educational structures in Europe-final report-pilot project phase 1**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

HUERTA, Gabriela Rodríguez. Prólogo. *In*: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (orgs.). **Enseñanza clínica del derecho**: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México: ITAM, 2007. p. 5-7.

LAPA, Fernanda B. **Clínica de Direitos Humanos**: uma proposta metodológica para a educação jurídica. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda B. e MESQUITA, Valena J. C. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. *Aracê Direitos Humanos em Revista*, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 21-34, mai. 2015.

LIMA, Renata; MAGALHÃES, Átila. Aplicando metodologias ativas no ensino do Direito no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 25., 2016, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Conpedi, 2016. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/hGP9OyuEp91wvYgl.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PESQUISA ORGANISMOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITOS HUMANOS. São Paulo: Artgraph, 2015. Disponível em: <<https://organismosuniversitariosdedireitoshumanos.files.wordpress.com/2015/08/pesquisa-organismos-universitarios-de-direitos-humanos-digital.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GRUBBA, 26., 2017. **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. Disponível em: <<https://www.editorafi.or-g/224leilane>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. *In*: _____ (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. p. 15-33.

SHULTZ, Marjorie M.; ZEDECK, Sheldon. **Final report**: identification, development and validation of predictors for successful lawyering. 2008. p. 26-27. Disponível em: <www.law.berkeley.edu/files/LSACREPORTfinal-12.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SULLIVAN, Willian M. After ten years: the Carnegie Report and contemporary legal education. *University of St. Thomas Law Journal*, v. 14, p. 331-344, 2018.

_____*et al.* **Educating Lawyers: preparation for the professors of Law.** Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2007. Disponível em: <http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/elibrary_pdf_632.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

STUCKEY, Roy *et al.* **Best practices for legal education: a vision and a road map.** CLEA, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 fev. 2019.

WILSON, Richard J. **The global evolution of clinical legal education: more than a method.** Cambridge: Cambridge University, 2018.