

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE DOUTORADO EM DIREITO**

NATALIA MARTINUZZI CASTILHO

**Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas
jurídicas no Brasil e na França**

Recife

2023

NATALIA MARTINUZZI CASTILHO

**Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas
jurídicas no Brasil e na França**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco para obtenção do Título de Doutora em Direito.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Allain Teixeira

Orientadora: Prof. Dra. Stéphanie Hennette-Vauchez (Université Paris Nanterre)

Coorientadora: Prof. Dra. Taysa Schiocchet (UFPR)

Recife

2023

C352s Castilho, Natalia Martinuzzi
Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas jurídicas no Brasil e na França / Natalia Martinuzzi Castilho, 2023.
332 f. : il.
Orientadores: João Paulo Allain Teixeira, Stéphanie Henneville-Vauchez.
Coorientadora: Taysa Schiocchet. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Direito.
Doutorado em Direito, 2023.
1. Direito - Estudo e ensino (Clínica jurídica).
2. Inovações educacionais. 3. Extensão universitária.
3. 4. Direito e economia. I. Título.

CDU 34
Luciana Vidal - CRB-4/1338

NATALIA MARTINUZZI CASTILHO

**Os sentidos da inovação no ensino jurídico: a expansão do movimento de clínicas
jurídicas no Brasil e na França**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direito da Universidade Católica de
Pernambuco para obtenção do Título de Doutora em
Direito.

Aprovada em: 05 / 09 / 2023

BANCA EXAMINADORA



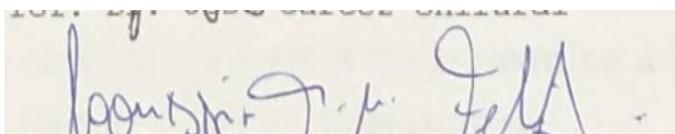
Prof. Dr. João Paulo Allain Teixeira (Orientador)
Doutor em Direito
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



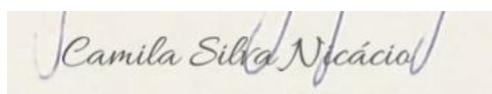
Prof. Dra. Stéphanie Hennette-Vauchez (Orientadora)
Doutora em Direito
Université Paris Nanterre – Paris X



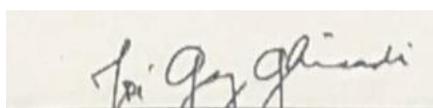
Prof. Dra. Taysa Schiocchet (Coorientadora)
Doutora em Direito
Universidade Federal do Paraná – UFPR



Prof. Dra. Loussia Musse Penha Félix (Avaliadora Externa)
Doutora em Direito
Universidade de Brasília - UNB



Prof. Dra. Camila Silva Nicácio (Avaliadora Externa)
Doutora em Direito
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dr. José Garcez Ghirardi (Avaliador Externo)
Doutor em Direito
Fundação Getúlio Vargas – FGV São Paulo



Prof. Dra. Eloísa Machado de Almeida (Avaliadora Externa)
Doutora em Direito
Fundação Getúlio Vargas – FGV São Paulo

Agradecimentos

Agradeço a todos os encontros e desencontros que fizeram com que os anos de doutorado resultassem no texto que apresento agora, uma tese. Todos os mínimos – e máximos – acontecimentos que fizeram com que, num intervalo de seis anos (2017 a 2023), entre leituras, conversas, viagens, tragédias (pessoais e globais), alegrias e medos, esta tese pudesse ser escrita. Seria impossível sistematizar e resumir, em nomes de pessoas e eventos, a dimensão de gratidão que me atravessa no momento de, finalmente, encerrar este trabalho.

Sendo assim, espero que entendam o fato de eu me deter, aqui, aos padrões “de estilo”. Escrevo, portanto, os agradecimentos possíveis: diferentes do que eu idealizei. De alguma forma, isso se conecta imensamente com um dos muitos ensinamentos que obtive cursando o doutorado. O ideal é uma fantasia e pode nos aprisionar. Já o real, se abraçado com alguma ternura interior, tende a ser muito mais rico e produtivo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), na figura de sua coordenadora, professora Érica Babini Lapa do Amaral Machado, e toda a equipe de Secretaria, na figura do servidor Paulo Thiago.

Ao meu orientador no Brasil, professor João Paulo Allain Teixeira, pelo apoio e estímulo em todos os momentos da pesquisa. Agradeço à minha coorientadora, professora Taysa Schiocchet, pela orientação, oportunidades e a parceria que cultivamos. Agradeço à minha orientadora na França, professora Stèphanie Hennette-Vauchez, por acreditar em mim, no tema e na pesquisa desenvolvida.

À coordenação e direção da Escola de Direito da Université Paris Nanterre, por aceitarem e viabilizarem a concretização do acordo de cotutela. O ambiente acadêmico proporcionado pela Université Paris Nanterre foi fundamental para ampliar meus horizontes de pesquisa e aprimorar minha formação. A oportunidade de realizar um estudo em cotutela entre duas instituições renomadas foi enriquecedora e me proporcionou uma experiência acadêmica única e valorosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro concedido por meio da bolsa no âmbito do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP). Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo suporte obtido no âmbito do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE).

Resumo

Na primeira década do século XXI, o chamado ensino jurídico clínico alcança dimensões globais. Esta tese trata do processo de expansão internacional, e de chegada, em âmbito local, das clínicas jurídicas em dois cenários distintos: Brasil e França. Através de entrevistas com professores de clínicas de distintas nacionalidades, estudantes e membros de organizações da sociedade civil parceiras, observação e participação em seminários, congressos e atividades sobre ensino jurídico clínico, análise bibliográfica e documental, esta pesquisa busca uma compreensão etnográfica dos nexos entre ensino jurídico clínico, inovação, formação prático-profissional e função social das universidades em torno do processo de incorporação das clínicas jurídicas no Brasil e na França. Na primeira parte, descrevemos os aportes teóricos - a economia política do conhecimento jurídico e o pensamento descolonial - sob os quais se interpreta o processo de globalização das clínicas jurídicas e identifica, com a primeira parte dos dados da pesquisa empírica, as escolhas intelectuais, políticas e institucionais que levaram ao surgimento e à implementação das clínicas jurídicas nos dois países. Na segunda parte, abordamos os aspectos que possibilitam, ou desafiam, a consolidação e a expansão, local e global, do ensino jurídico clínico, a partir da análise da segunda parte dos dados da pesquisa empírica. Estabelecer e conhecer as aproximações e divergências entre os dois cenários pesquisados, Brasil e França, nos possibilitou: i) identificar que os significados de ensino jurídico clínico, central nas discussões pedagógicas, profissionais e sociais do ensino jurídico, também indicam, nos contextos locais e globais, dinâmicas desiguais de poder, especialmente diante da categorização "inovação" versus "atraso"; ii) identificar e analisar como as condicionantes, internas e externas, do processo de expansão global do ensino jurídico clínico, podem contribuir para impulsionar reflexões e propostas pedagógicas que visem à superação de tais assimetrias e à “descompartimentalização” do conhecimento jurídico, pautadas pelo diálogo e reconhecimento mútuo.

Palavras-chave: Ensino jurídico clínico; ensino jurídico; clínicas jurídicas; movimento global de clínicas jurídicas; inovação; responsabilidade social das universidades; extensão universitária; economia política do conhecimento jurídico; pensamento descolonial.

Abstract

In the first decade of the 21st century, clinical legal education has reached global dimensions. This thesis addresses the process of international expansion and local implementation of legal clinics in two distinct scenarios: Brazil and France. Through interviews with professors from clinics of different nationalities, students, and members of non-governmental organizations, as well as through observation and participation in seminars, conferences, and activities related to clinical legal education, and analysis of bibliographic and documentary sources, this research aims to provide an ethnographic understanding of the connections between clinical legal education, innovation, practical-professional training, and the social role of universities in the process of incorporating legal clinics in Brazil and France. In the first part, the thesis describes the theoretical contributions - the political economy of legal knowledge and decolonial thinking - which provide the framework for interpreting the globalization of legal clinics. It identifies, based on the first set of empirical research data, the intellectual, political, and institutional choices that led to the emergence and implementation of legal clinics in both countries. In the second part, we address the aspects that enable or challenge the consolidation and global/local expansion of clinical legal education, based on the analysis of the second set of empirical research data. Establishing and understanding the similarities and differences between the two researched scenarios, Brazil and France, enabled us to: i) identify that the meanings of clinical legal education, central to pedagogical, professional, and social discussions within legal education, also reflect unequal power dynamics in local and global contexts, especially in the categorization of 'innovation' versus 'backwardness'; ii) identify and analyze how the internal and external conditions of the global expansion process of clinical legal education can contribute to fostering reflections and pedagogical proposals aimed at overcoming such asymmetries and 'decompartmentalizing' legal knowledge, guided by dialogue and mutual recognition.

Keywords: clinical legal education; legal education; legal clinics; global clinical movement; innovation; social responsibility of universities; university extension; political economy of legal knowledge; decolonial thinking.

Résumé

Dans la première décennie du XXI^e siècle, l'enseignement clinique du droit, également appelé enseignement juridique clinique, atteint des dimensions mondiales. Cette thèse traite du processus d'expansion internationale et d'implantation locale des cliniques juridiques dans deux contextes distincts : le Brésil et la France. Cette recherche s'appuie sur des entretiens réalisés avec des enseignants de cliniques juridiques de différentes nationalités, des étudiants et des membres d'organisations partenaires de la société civile. Elle repose également sur l'observation et la participation à des séminaires, des congrès et d'autres activités liées à l'enseignement juridique clinique, ainsi que sur des recherches bibliographiques et documentaires. Son objectif est d'approfondir de manière ethnographique les liens entre l'enseignement juridique clinique, l'innovation, la formation pratique et professionnelle, ainsi que la fonction sociale des universités, dans le processus d'intégration des cliniques juridiques au Brésil et en France. La première partie de la thèse examine les contributions théorico-critiques, à savoir l'économie politique des connaissances juridiques et la pensée décoloniale, qui offrent une interprétation du phénomène de mondialisation des cliniques juridiques. Cette partie met également en évidence, à travers la présentation des premières données de la recherche empirique, les choix intellectuels, politiques et institutionnels qui ont conduit à l'émergence et à la mise en place des cliniques juridiques dans les deux pays. Dans la deuxième partie, nous examinons les aspects qui favorisent ou défient la consolidation et l'expansion de l'enseignement juridique clinique, tant au niveau local qu'international, en nous appuyant sur l'analyse de la seconde partie des données de la recherche empirique. Établir et comprendre les similitudes et les différences entre les deux scénarios étudiés, le Brésil et la France, nous a permis de : i) identifier que les significations de l'enseignement juridique clinique, au cœur des discussions pédagogiques, professionnelles et sociales de l'enseignement juridique, reflètent également des dynamiques de pouvoir inégales dans les contextes locaux et mondiaux, notamment dans la catégorisation de l'« innovation » par rapport à la « régression » ; ii) identifier et analyser comment les conditions internes et externes du processus d'expansion mondiale de l'enseignement juridique clinique peuvent contribuer à susciter des réflexions et des propositions pédagogiques visant à surmonter de telles asymétries et à « décloisonner » les connaissances juridiques, guidées par le dialogue et la reconnaissance mutuelle.

Mots-clés : enseignement clinique du droit ; enseignement juridique ; cliniques juridiques ; mouvement globale des cliniques ; innovation ; responsabilité sociale des universités ; l'extension universitaire ; économie politique de la connaissance juridique ; pensée décoloniale.

Sumário

Introdução	8
Seção 1. Possibilidades para uma análise comparativa sobre a expansão do ensino jurídico clínico: Brasil e França	15
Seção 2. Campos brasileiro e francês: descrição do corpus de pesquisa	23
§1. O corpus da pesquisa de campo no Brasil	27
§2. O corpus da pesquisa de campo na França	34
PARTE I – Globalização do ensino jurídico clínico e seu surgimento como prática inovadora no Brasil e na França	39
Capítulo 1. O <i>global clinical movement</i>: dinâmicas globais e locais na circulação do conhecimento jurídico	40
Seção 1. O movimento global de clínicas à luz do conceito de economia política do conhecimento jurídico.....	41
Seção 2. A economia política do conhecimento jurídico e as implicações das teorias de base para o problema de pesquisa	50
Capítulo 2. Os sentidos da inovação em experiências locais: condições para a implementação da metodologia clínica no Brasil e na França	72
Seção 1. O aporte inovador das clínicas jurídicas e seus significados no Brasil: o futuro que reflete o passado	72
§ 1. Construções de significados do ensino jurídico clínico: entre o novo e o velho....	73
A. Clínicas de direitos humanos ou clínicas jurídicas? A chegada de um conceito “novo”	74
B. Prática Jurídica, extensão universitária e assessoria jurídica popular: o que ainda há de novo?.....	84
§ 2. “Clínica jurídica não é NPJ”: um novo léxico para uma nova prática jurídica?	102
A. Os eventos nacionais sobre clínicas jurídicas: reconhecendo os atores e compreendendo discursos	102
B. A CDH UFPR como estudo de caso: vivências como pesquisadora voluntária	121
Seção 2. A concepção do novo entre iniciativas individuais e o <i>lobby clínico</i> na clínica EUCLID	128
§1. O ambiente acadêmico em Nanterre e o <i>lobby clínico</i> para a consolidação da clínica EUCLID	131
A. Os sons dos teclados: « en France, on écoute »	134
B. As origens da clínica EUCLID: <i>iniciativas individuais</i> e o <i>lobby clínico</i>	144
§2. Por dentro do módulo prático: pesquisa aplicada ou ensaios para o mundo profissional?	154

A. Ensino jurídico clínico como <i>bricolagem pedagógica</i> : entre formação prática e justiça social	156
B. Condições de trabalho nas clínicas: voluntariado docente?	176
Conclusão da Parte I	189
PARTE II - Condicionantes da expansão local e global do ensino jurídico clínico: aproximações e divergências	192
Capítulo 3. A <i>bricolagem pedagógica e institucional</i> do ensino jurídico clínico: conjuntura e condições de implementação	193
Seção 1. Entre estar na moda e ser marginal: condicionantes culturais e materiais do cenário francês	194
§1. O modelo <i>saisine indirecte</i> : pesquisa socialmente referenciada em um contexto de fragilidade institucional	197
§2. O modelo <i>life client</i> : entre formação prático-profissional e justiça social?.....	215
Seção 2. A metodologia clínica como extensão universitária: o processo de curricularização da extensão universitária no Brasil e o lugar da inovação	231
§1 Os paradoxos existentes na previsão institucional para o ensino jurídico clínico e a condição marginal de sua prática: abismo entre lei e realidade no Brasil	233
§2. Prática e extensão nos limites da redefinição curricular: existem diálogos possíveis?	243
Capítulo 4: As clínicas jurídicas como um movimento global: condicionantes geopolíticas e os significados de ensino jurídico clínico nos contextos locais	249
Seção 1. Aproximações e divergências conceituais: observação dos aspectos encobertos no processo de difusão do conhecimento jurídico	249
§ 1. As promessas de inovação contidas nas clínicas: escolhas individuais, institucionais e políticas	250
§ 2. Elementos estruturais e as tensões entre justiça social e desenvolvimento pedagógico	261
Seção 2. A metodologia clínica como ponto de chegada: entre práticas locais, globais e a construção de reciprocidades possíveis	269
§1. Aportes para “sulear” o ensino jurídico clínico	269
§2. Reciprocidades e diálogos possíveis: ensino jurídico clínico e o universalismo de chegada.....	279
Conclusão	288
Referências	294
Anexos	309
Tabela 1– Eventos acompanhados no Brasil	309
Tabela 2 – Mapeamento das clínicas jurídicas no Brasil	312
Tabela 3 – Clínicas brasileiras pesquisadas	315

Tabela 4 – Atuação como membro colaboradora da CDH-UFPR	316
Tabela 5 – Entrevistas no Brasil	319
Tabela 6 – Entrevistas na França	320
Tabela 7 – Clínicas francesas pesquisadas.....	323
Tabela 8 – Eventos acompanhados na França	324
Roteiro de entrevista aplicado aos professores de clínicas francesas	327
Roteiro de entrevista aplicado às estudantes da clínica EUCLID	329
Roteiro de entrevista aplicado ao representante de uma ONG parceira da clínica EUCLID	330
Roteiro de entrevista aplicado aos professores de clínicas brasileiras	331

Introdução

A expansão do paradigma ocidental de proteção e promoção de direitos humanos e fundamentais e a relativa transnacionalização (DEZALAY; TRUBECK, 1996) dos campos jurídicos nacionais, vêm atuando de forma determinante para a formação universitária dos juristas. As discussões e problematizações em torno das demandas do mercado para o chamado “profissional do direito do século XXI” crescem cada vez mais e desenvolvem-se em escala mundial (SUSSKIND, 2017; MEKKI, 2018; CUNHA et al., 2018). Seja a partir da ótica dos estudos jurídicos, ou das ciências sociais, as transformações no âmbito da formação prático-profissional dos bacharéis refletem elementos de ordem mais ampla, relacionadas sobretudo às mudanças que o processo de globalização econômica, cultural e política vem imprimindo, de forma cada vez mais dinâmica, ao direito e ao fenômeno jurídico. Tais mudanças sociais e políticas conformam e, ao mesmo tempo, são conformadas, pelas normas jurídicas (HALLIDAY; SHAFFER, 2015, p. 19). Não apenas a ideia que fazemos do direito, mas as formas tradicionais de sua produção e circulação, vinculadas sobretudo aos conceitos de Estado, lei e território, transfiguraram-se diante do processo de expansão das fronteiras do capital, em um cenário em que, a título de exemplo, o lucro obtido por jovens corporações do setor de tecnologia superam o valor do Produto Interno Bruto (PIB) da maior parte dos países do globo¹.

O século XXI e as demandas que a atual fase do desenvolvimento capitalista impõe para o campo da formação humana e profissional nos convidam a refletir, sobretudo, acerca das repercussões desse processo, em âmbito global e local (VIEIRA; GHIRARDI, 2022). No âmbito das profissões jurídicas, muitos autores já vêm enfrentando de forma mais direta, em suas pesquisas, as intersecções entre globalização do direito, a formação e o futuro das profissões jurídicas (DEZALAY; GARTH, 2002; HALLIDAY, OSINSKY, 2006; RIBSTEIN; 2010; SILVER, 2013; GINGERICH et al., 2017; CUNHA et al., 2018). São questões que vão desde análises acerca das dinâmicas do mundo corporativo nos contextos locais, o acesso à justiça e a formação profissional (DEZALAY; GARTH, 2002; GINGERICH et al., 2017), a debates mais amplos sobre como – e se – a globalização dos serviços jurídicos está

¹ “Em agosto de 2020, quando a pandemia da Covid-19 seguia ceifando vidas, com 750 mil mortos no planeta (mais de 100 mil deles no Brasil), o preço a Apple escalava os gráficos, ultrapassando a barreira dos dois trilhões, numa ascensão fulminante. Em um intervalo de 21 semanas, a mais bem avaliadas das big techs dobrou seu valor de mercado. Segundo o jornal The New York Times, nos sete primeiros meses de 2020, as cinco maiores big techs, ou seja, a Apple, a Amazon, a Alphabet (Google), a Microsoft e o Facebook, tiveram uma valorização de 37% enquanto todas as outras empresas da S&P 500 (as quinhentas maiores companhias com ações negociadas na Nasdaq – National Association of Securities Dealers Automated Quotations – ou na Bolsa de Valores de Nova York, a Nyse) sofreram um declínio médio de 2% no preço de suas ações.” (BUCCI, 2021, p. 17).

necessariamente vinculada ao processo de desregulamentação (RIBSTEIN, 2010), ou ainda em que medida as normas legais globais podem, ou não, contribuir para mudanças sociais nos contextos locais (HALLIDAY, OSINSKY, 2006).

Diante de matérias tão amplas, observamos que, em diferentes países, as reflexões sobre o ensino do direito e seus possíveis objetivos, em uma perspectiva deontológica, vêm encontrando um *locus* de enunciação comum, na perspectiva da produção e circulação do conhecimento jurídico: ensino jurídico clínico (*clinical legal education – CLE*), ou clínicas jurídicas (*law clinics*). As clínicas vêm aglutinando essas reflexões, pelo menos desde a primeira metade do século XX e a expansão dessa ideia ao redor do mundo não é um tema novo. Seus impactos, justificativas, tendências e formas de expressão são objeto de investigações e debates científicos há muito tempo, e por autores de diversas nacionalidades. A literatura internacional sobre o assunto ²[[2023](#)]. A expressão “clínica jurídica” tem origem na academia jurídica norte-americana e, a partir dessa posição acadêmica privilegiada, ganha um potencial de circulação e, ressignificação, estrondoso. Nos Estados Unidos, apesar de as origens remontarem o movimento realista dos anos 30, com a crítica de Jerome Frank ao método socrático (Langdell) de ensino do direito, as clínicas ganham popularidade nos anos 70, com os movimentos sociais e políticos que de certa forma desafiaram as estruturas de acesso aos direitos e à justiça naquele país (ALLEMANN; KHADAR, 2018; WILSON, 2019).

Essa pressão alcançou as universidades e as faculdades de direito, que passaram a protagonizar, principalmente a partir da organização dos próprios estudantes, iniciativas de assessoria jurídica aos movimentos sociais e demais grupos marginalizados (KHAVATSIK, 2021; KALANTRY; HANCOCK, 2020; GIDDINGS et al., 2011; REKOSH, 2005; JAMIN, 2012). Em todas as regiões do globo é possível identificar o fenômeno de crescimento e expansão do debate sobre clínicas jurídicas, quanti e qualitativamente (BLOCH, 2011; CUMMINGS, 2008). Em que pese o pioneirismo norte-americano, a transnacionalização do ensino jurídico clínico como metodologia de ensino é pontuada com certa unanimidade na bibliografia internacional (KALANTRY, HANCOCK, 2020; ALLEMANN; KHADAR, 2018; BLOCH, 2011). A utilização de novos métodos para fazer com que estudantes de direito entrassem em contato, a partir da supervisão de docentes, com situações e casos reais, articulada às necessidades de ampliar o acesso à justiça e à promoção de direitos por meio dos cursos de

² Em uma busca simples às principais bases de dados que reúne artigos e publicações jurídicas de todo o mundo, no dia 04 de maio de 2023, encontramos os resultados seguintes para o termo “clinical legal education” (base/resultados): HeinOnline (*all databases*) - 9.288; JSTOR (*all databases*) - 86.933; SSRN (*all databases*) - 411.

direito definem a essência das clínicas jurídicas, em seu nascedouro. Sabemos que sua expansão gerou, e segue gerando, releituras, novas abordagens e disputas em torno dos seus possíveis significados, e essas questões já foram identificadas na literatura (QUEZADA CASTRO et al., 2022; MKWEBU, 2016; DUNN, 2017; BONILLA MALDONADO, 2018; BARKASKA; BHULER, 2017).

À primeira vista, o movimento global de clínicas jurídicas desperta nossa atenção sobretudo para as transformações nas concepções de Estado, e de direito, que o *boom* do ensino jurídico clínico pode representar (DEZALAY; GARTH, 2002; 2021). Há um vasto campo de estudos que relaciona a formação de elites jurídicas ao processo mais amplo de imperialismo global, que envolve por sua vez a capacidade de produção e reprodução de um modelo de formação jurídica exportado pelos Estados Unidos (ROSENBAUM, 2012; WILSON, 2019), sobretudo a partir dos anos 60³.

Ao mesmo tempo, podemos identificar na literatura o estabelecimento de uma relação entre inovação, mercado jurídico transnacional e clínicas jurídicas. As pesquisas recentes (MICHALAKOPOULA et al., 2023; GARTH; SHAFFER, 2022) sobre inovação no contexto das profissões jurídicas destacam a importância das clínicas, e o enfoque do aprendizado prático e da educação multidisciplinar que elas agregam, no que tange à melhoria da eficiência e eficácia dos serviços jurídicos.

Esses debates, que envolvem sobretudo a relação entre capital, profissões jurídicas e direito global, apesar de atravessarem as questões problematizadas na pesquisa, não compõem o aspecto central dessa investigação. Isso porque nos dedicamos aos aspectos teóricos – e práticos – mobilizados localmente para definir em que consiste o conceito de “inovação” utilizado por professores, estudantes e atores externos à universidade, que vivenciam em seus cotidianos o ensino jurídico clínico. Estamos interessados em compreender em que medida esse conceito está relacionado, ou não, ao desenvolvimento de competências habilidades, nos estudantes, que conectem a aprendizagem da técnica, nas suas mais variadas formas, à dimensão de alteridade, e coletividade, que envolve o agir e o fazer humano no mundo.

No ano de 2007, a expressão “clínicas jurídicas” começa a surgir no curso de direito de algumas instituições de ensino brasileiras. Em 2018, as novas diretrizes nacionais curriculares para o curso de direito, instituídas por meio da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro

³ Citamos principalmente o trabalho mais recente de Yves Dezalay e Bryan Garth, *Law as Reproduction and Revolution: An Interconnected History* (2021), que consiste na sistematização de um acúmulo de três décadas de pesquisa empírica que os autores conduziram nos Estados Unidos, na Europa, na América Latina e na Ásia. Há ainda a obra *The Globalization of Legal Education: A Critical Perspective* (2022), organizada por Garth e Gregory Shaffer, que reúne artigos incontornáveis para tal discussão.

de 2018, citam as clínicas jurídicas na redação do artigo 7º como exemplos de “atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação” que possam estar, também, vinculadas a ações “junto à comunidade ou de caráter social”. No entanto, na condição de professora de direitos humanos, pesquisadora, e coordenadora dos projetos de extensão desenvolvidos no curso de direito de uma instituição privada, no Brasil, de 2015 a 2019, comecei a refletir sobre a minha prática e a “chegada” das clínicas. Um projeto de extensão consiste em uma atividade curricular obrigatória para os estudantes de direito brasileiros. Ao lado das atividades de ensino e de pesquisa, as universidades do Brasil são constitucionalmente⁴ obrigadas a ofertar programas, projetos e ações que, além do desenvolvimento da responsabilidade social, sejam o resultado de um processo dialógico, de envolvimento com a sociedade. Isso significa dizer que, além de prestar um serviço à sociedade, os cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, privados ou públicos, precisam desenvolver processos “interdisciplinares, educativos, culturais, científicos e políticos que promovam a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (BRASIL, 2012).

Os projetos de extensão que eu coordenava, à época, estavam concentrados no “Escritório de Direitos Humanos”, um departamento que fazia parte do Núcleo de Práticas Jurídicas do curso de direito. Um Núcleo de Prática Jurídica é um organismo previsto na estrutura curricular dos cursos de direito no Brasil desde 1994. São espaços que devem ser mantidos pelas instituições de ensino superior onde os estudantes realizam as disciplinas de prática jurídica⁵. Essas disciplinas são conduzidas por docentes e a prática pode ser realizada a partir de casos reais ou simulados. Com a criação de instituições estatais voltadas à assistência judicial de grupos socialmente vulneráveis e hipossuficientes, a partir de 1988, tais como a Defensoria Pública, por exemplo, os núcleos de práticas jurídicas das universidades passaram a realizar convênios e parcerias com esses órgãos, e muitas faculdades passaram a ofertar a prática jurídica real, a partir do atendimento a clientes, com o intuito de proporcionar a formação prático-profissional dos estudantes.

⁴ Nos termos do artigo 207, da Constituição Federal de 1988.

⁵ Os instrumentos normativos que incorporam a prática jurídica nos cursos de direito são: a Portaria 1886/1994, já revogada, e art. 5º, III110, da Resolução CES/CNE n.º 09/2004, combinados com o art. 207 da Constituição Federal de 1988. 111 Com a experiência de onze anos na da Portaria n.º 1886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, estabeleceu a formação humanística e a função social da profissão jurídica como pilares da graduação em direito, tornando obrigatória a implantação e instalação de um Núcleo de Prática Jurídica nas instituições de ensino. Essa normativa promoveu mudanças significativas na concepção dos cursos jurídicos nacionais, como podemos identificar em seu artigo 3º: Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

No entanto, as clínicas jurídicas pareciam ser um “novo ator” nesse cenário. Em 2017, recebi o convite da professora coorientadora desta tese para integrar o grupo coordenado por ela, na Universidade Federal do Paraná, nomeado de Clínica de Direitos Humanos, a CDH|UFPR. Na condição de pesquisadora voluntária, debruçei-me sobre a literatura das clínicas e passei a me questionar sobre a minha própria prática. O que eu já fazia, enquanto coordenadora de um projeto de extensão em direitos humanos, ainda que sem o nome “clínica”, poderia ser considerado ensino jurídico clínico?

É interessante pontuar que, no campo das discussões em torno da prática e da extensão em direitos humanos no Brasil, a tradição da qual fiz parte, desde os tempos de estudante, relaciona-se com um movimento chamado de “assessoria jurídica popular”. Trata-se de uma vertente que, inspirada pelo legado de Paulo Freire no campo da educação, pensa o direito e o acesso à justiça não apenas a partir da assistência jurídico-jurisdicional, mas de um processo mais amplo, de interação com os processos de luta pela dignidade humana nas suas mais diversas expressões.

Diante dessa riqueza de iniciativas, as “clínicas jurídicas” passaram a representar um novo léxico que, a meu ver, provocava reflexões acerca do ensino jurídico e dos processos de circulação e produção do conhecimento, a nível global e local. Isso também se justifica devido a minha trajetória de pesquisa⁶ que, a partir dos estudos do mestrado, em 2012, passou a envolver os aportes do pensamento descolonial e pós-colonial como crítica ao desenvolvimento do discurso tradicional/hegemônico dos direitos humanos na América Latina. No trabalho intitulado “Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores”, analisei como a história dos direitos humanos frequentemente é apresentada como uma evolução linear, tendo a Europa e os Estados

⁶ Minha trajetória acadêmica esteve direcionada a essas questões desde à graduação, conforme as publicações seguintes: CASTILHO, N.M. O direito de resistir ao Direito: a experiência do Movimento dos Conselhos Populares (MCP) na ocupação Raízes da Praia e os limites e possibilidades da afirmação constitucional do direito de resistência, Fortaleza, Ceará, 2011. Disponível em: [Direito a resistir ao direito? A atuação judicial no caso da ocupação Raízes da Praia em contextos de violação aos direitos fundamentais | Pensar - Revista de Ciências Jurídicas \(unifor.br\)](#); CASTILHO, N. M.. Teoria Crítica dos Direitos Humanos na América Latina e o Pensamento descolonial. *Amazônica: Revista de Antropologia (Online)*, v. 6, p. 244, 2014; CASTILHO, N. M.. A importância do projeto colonialidade/modernidade para a crítica ao paradigma eurocêntrico dos direitos humanos. 978-85-67551-00-5, v. 1, p. 813, 2013.; CASTILHO, N. M.; BRAGATO, F. F. . O pensamento descolonial em Enrique Dussel e a crítica ao paradigma eurocêntrico dos direitos humanos. *Direitos Culturais*, v. 7, p. 36-45, 2012, Disponível em: <https://doaj.org/article/9a190e975e1f4c10843bc76ed>; CASTILHO, N. M. Pensamento Descolonial e Teoria Crítica dos Direitos Humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores, 2014.; CASTILHO, N. M.. Reinventando os direitos humanos a partir do sul: Herrera Flores e a crítica descolonial. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. 208p ; TEIXEIRA, J. P. A. ; CASTILHO, N. M. . Desafios ao constitucionalismo na América Latina: uma visão geral sobre o 'novo golpismo'. *Revista de Investigações Constitucionais*, v. 5, p. 303-323, 2018; <https://www.scielo.br/rinc/a/CWHVPRTVYbnRDGzO7TwFY9Q/>; KLEIN, C. F. ; ROE, R. ; RAHMAN, M. ; JAIN, D. ; NAIK, A. ; CASTILHO, N. M. ; SCHIOCCHET, T. ; AGWU, S. K. ; MOYD, O. ; SUKROW, B. ; KONIG, C. . Teaching about justice by teaching with justice: global perspectives on Clinical Legal Education and Rebellious Lawyering. *Journal of Law and Policy*, v. 68, p. 141-182, 2022. <https://journals.library.wustl.edu/lawpolicy/article/id/8623/>.

Unidos como centro do conhecimento e desenvolvimento civilizatório (BARRETO, 2012; AZIZ, 1999; MUZAFFAR, 1999; WALLERSTEIN, 2007). Esse discurso hegemônico é influenciado pela noção de sujeito moderno e por crenças ideológicas que ainda operam ativamente, o que pode encobrir elementos fundamentais para a compreensão e efetivação dos direitos humanos em sociedades periféricas. O aprofundamento nas categorias de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005, 2006) contribuíram para refletir sobre tais questões, sobretudo diante dos processos desiguais de produção e circulação do conhecimento entre Norte e Sul Global.

Assim, a chegada aparentemente tardia da expressão “clínicas jurídicas”, quando já existem a extensão, os núcleos de prática jurídica e as assessorias jurídicas populares, nos cursos de direito no Brasil, representaria o que? A pesquisa bibliográfica realizada na literatura brasileira apontou que a utilização dessa nomenclatura era recente no Brasil. Esses dados foram divulgados e publicados em artigos entre os anos de 2020 e 2022⁷. Foi possível identificar, na literatura sobre clínicas jurídicas no Brasil (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2020) publicações destinadas a descrever e apresentar os fundamentos teórico-práticos da atuação local das clínicas, em sua grande maioria em formato de estudos de caso ou relatos de experiência. Há publicações que se destinam a analisar as estratégias de atuação e metodologias de trabalho das clínicas de forma mais ampla (ALEIXO et al., 2017; NICÁCIO; ALEIXO, 2022). Entretanto, as pesquisas destinadas a refletir teoricamente sobre a expansão das clínicas jurídicas no Brasil e suas relações com o contexto internacional ainda são raras. Dados da pesquisa atualizada em março de 2023 junto à Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, registram a existência de 07 trabalhos acadêmicos sobre o tema⁸. Das três teses de doutorado já defendidas, apenas uma advém de um Programa de Pós-Graduação em Direito.

⁷ SCHIOCCHET, T.; CASTILHO, N. M. O papel transformador do Ensino Jurídico Clínico e as perspectivas da Educação Popular: um possível diálogo entre norte e sul global? In: Taysa Schiocchet; Loussia Penha Musse Felix; Cristina Figueiredo Terezo Ribeiro (coordenação científica); Natalia Martinuzzi Castilho (organização). (Org.). Metodologias do Ensino Jurídico Clínico no Brasil. 1ed.Rio de Janeiro: Multifoco, 2022, v. , p. 52-83; CASTILHO, N. M.; SCHIOCCHET, T. . Desafios à implantação do Ensino Jurídico Clínico: a Relação entre Pesquisa e Extensão a partir da experiência da Clínica de Direitos Humanos da UFPR. In: Cristina Figueiredo Terezo Ribeiro; Fernanda Brandão Lapa, Silvia Maria da Silveira Loureiro. (Org.). Clínicas Jurídicas no Brasil. 1ªed.Rio de Janeiro: Lumen, 2021, v. , p. 75-110; SCHIOCCHET, T. ; CASTILHO, N. M. . Atuação das clínicas jurídicas em litigância estratégica internacional: contribuições à difusão normativa e à mobilização dos órgãos interamericanos de direitos humanos. In: e Daniel Wunder Hachem, Luisa Fernanda García López, Felipe Klein Gussoli. (Org.). Corte americana de direitos humanos e seus impactos na América Latina. 1ªed.Curitiba: Íthala, 2020, v. , p. 415-438.

⁸ A primeira busca simples, com o termo “clínicas jurídicas” revelou a existência de 302 trabalhos acadêmicos, a maior parte deles concentrados na área da Saúde (Medicina e Psicologia), tendo em vista que o termo “clínica” é comum a essas áreas. Assim, a partir do 8º resultado, os trabalhos não correspondiam ao universo do ensino jurídico, mas sim à área médica. Ainda assim, realizei uma nova busca avançada combinando os termos “clínicas jurídicas” e “ensino jurídico clínico”. Dessa vez, os resultados caíram para 59, mas a análise dos títulos confirmou os resultados obtidos inicialmente, das sete produções que correspondiam a 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Em que pese a expansão das clínicas jurídicas no Brasil, estamos nos referindo a um círculo bastante restrito, de projetos e iniciativas alocadas, em sua maioria, em universidades públicas brasileiras e instituições privadas de alto nível, no que tange à formação e, também, ao custo pela formação ofertada. Na medida em que analisamos o cenário mais amplo do ensino jurídico brasileiro, no qual a democratização da formação do ensino superior é pautada pela precarização cada vez maior, em termos de recursos – materiais e humanos – e de qualidade na aprendizagem, o ensino jurídico clínico é um tema circunscrito às elites das instituições de ensino superior e seus atores.

Embora a literatura sobre clínicas jurídicas internacionalmente seja ampla e aprofunde os múltiplos temas que envolvem, inclusive, os debates sobre o imperialismo jurídico que a expansão das clínicas poderia representar (MKWEBU, 2016; AUREY, 2019), existiria um espaço ainda relativamente aberto para se discutir essas questões desde a perspectiva de países periféricos latino-americanos, como o Brasil? Com essas impressões, deparei-me com a obra de Daniel Bonilla Maldonado (2013, 2015a, 2015b, 2017b, 2018a), que discute, a partir da categoria de economia política do conhecimento jurídico, os aspectos que envolvem a circulação do saber e os motivos pelos quais o conhecimento, e a produção do conhecimento, circula em lugares geopoliticamente privilegiados, em matéria de ensino jurídico clínico. Na literatura, são poucas as reflexões sobre as experiências latino-americanas como fontes do pensamento pedagógico (ADAMS; STRECK, 2012), por exemplo, embora haja uma pedagogia crítica latino-americana muito potente com relação aos métodos de ensino e aprendizagem de adultos (FREIRE, 1998, 1999, 2005, 2006). Esboçamos essas ideias no fragmento “*The transformative role of Clinical Legal Education and the Popular Education approach? a possible dialogue between Global North and South?*” escrito para a colaboração em um artigo⁹ científico que contou com a participação de autores de diversas nacionalidades (KLEIN et al., 2022).

Bonilla Maldonado aborda aspectos de uma economia política do conhecimento jurídico e como ela se reflete no desenvolvimento, expansão e consolidação das clínicas jurídicas no mundo. No contato com tal obra, pude identificar que, em alguma medida, comparar o processo de expansão de clínicas jurídicas entre países do Norte e do Sul Global, poderia contribuir para

⁹ Catherine F Klein, Richard Roe, Mizanur Rahman, Dipika Jain, Abhayraj Naik, et al.. TEACHING ABOUT JUSTICE BY TEACHING WITH JUSTICE: GLOBAL PERSPECTIVES ON CLINICAL LEGAL EDUCATION AND REBELLIOUS LAWYERING. Washington University Journal of Law and Policy, 2022, New Directions in Dispute Resolution and Clinical Education in Response to the COVID-19 Pandemic, 68 (1), pp.141-182. fhal-03703346f

uma análise mais ampla sobre os fatores que levam à “chegada” e ao desenvolvimento das clínicas em locais diferenciados.

Seção 1. Possibilidades para uma análise comparativa sobre a expansão do ensino jurídico clínico: Brasil e França

A parceria acadêmica já existente entre o grupo de pesquisa do qual faço parte, a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR) e a Clínica Jurídica *Enseignement Universitaire Clinique du Droit* (EUCLID), vinculada à Universidade de Paris Nanterre – Paris X ensejou a possibilidade de elaboração de um projeto de pesquisa, que foi submetido ao Programa Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, Edital n. 47/2018. O projeto foi selecionado e, sendo assim, realizei tal período de estudos junto à Universidade de Paris X, sob a orientação da professora Stéphanie Henneville-Vauchez, então coordenadora da Clínica EUCLID. A existência de uma parceria prévia, portanto, consiste na principal justificativa para o estudo comparativo.

Diante à diversidade entre tipos de clínicas, metodologias aplicadas e objetivos esperados, a confluência temporal do processo de expansão de iniciativas intituladas “clínicas jurídicas”, brasileiras e francesas, também chamou atenção como fator relevante ao estabelecimento dessa comparação. Em terceiro lugar, foram determinantes as questões que envolvem o referencial teórico sob o qual se baseia essa investigação, e o confronto entre a literatura internacional sobre clínicas e as experiências por mim vivenciadas enquanto professora e pesquisadora brasileira.

Durante o evento *Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas*, em 2018, que contou com a participação da professora Stéphanie Henneville-Vauchez, deu-se uma interlocução com o cenário da expansão das clínicas jurídicas naquele país. No nível teórico, o aprofundamento nos debates sobre a geopolítica do conhecimento jurídica e a expansão da metodologia clínica no ensino do direito levou-me a pensar mais especificamente sobre o que explicaria o fato de as clínicas jurídicas representarem uma terminologia nova, e aparentemente em expansão, tanto no Brasil, quanto na França (HENNETTE-VAUCHEZ, 2006; STEGE, 2015; POILLOT, 2014; JAMIN, 2014; MILLARD, 2017).

A possibilidade de investigar as inúmeras repercussões – e possíveis causas – da expansão das clínicas jurídicas no Brasil e na França precisou de recortes e aproximações. No cenário francês, as clínicas jurídicas foram recebidas de uma forma muito diferente do que no

Brasil. Em 2009, as primeiras clínicas jurídicas começam a aparecer na França (AUREY; PITCHO, 2015; AUREY, PITCHO, 2021). Apesar de ainda não estarem formalmente definidas em nenhum ato legislativo voltado à regulamentação da formação jurídica francesa (VALETTE, 2018, 2019), seja ela teórica ou prática, há uma recente decisão do órgão similar à Ordem de advogados do Brasil, o *Conseil National du Barreaux* (CNB, 2020), que modifica os princípios de organização e harmonização dos programas de formação dos jovens advogados e modifica o artigo 21-1 da Lei de 31 de dezembro de 1971 (*réglementation de la consultation en matière juridique et de la rédaction d'actes sous seing privé*), para incluir as clínicas jurídicas no rol da formação prática dos advogados, como prestação de consultoria jurídica organizada pelo centro regional de formação profissional¹⁰.

Segundo Didier Valette (2018 *apud* RESPAUD, 2019), os textos mais importantes que compõem o quadro normativo das clínicas jurídicas na Europa são: 1º) O Decreto n°2012-1020 de 4 de setembro de 2012 que publica o acordo-quadro de cooperação entre o Governo da República Francesa e a ONU (JORF de 6 de setembro de 2012). Este texto consagra a implementação dos compromissos internacionais da França em favor da igualdade entre homens e mulheres e oferece suporte às atividades das clínicas jurídicas da Associação de Juristas Malineses de Bamako (anexo 2 do decreto). 2º) A Resolução 67/187 de 20 de dezembro de 2012, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, relativa aos princípios e diretrizes das Nações Unidas sobre o acesso à assistência jurídica no sistema de justiça criminal (Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime, Nova York, 2013), em particular, a Diretriz n°16: Parcerias com prestadores de serviços de assistência jurídica não estatais e universidades. 3º) A Resolução do Parlamento Europeu de 11 de junho de 2013 sobre a melhoria do acesso à justiça: assistência judiciária concedida no âmbito de litígios civis e comerciais transfronteiriços (ponto 26) (JOCE de 19 de fevereiro de 2016, C065, 12), na qual o Parlamento Europeu saúda as numerosas iniciativas que se revelaram boas práticas em matéria de gratuidade do aconselhamento jurídico, como as organizações pro bono e as clínicas jurídicas.

As análises sobre o processo de chegada e o histórico das clínicas na França dão conta da diversidade desse movimento (AUREY, 2015; AUREY e PITCHO, 2021), que está sobretudo vinculado à demanda por formação prático-profissional, inclusive no âmbito da pesquisa científica, mas também de uma origem que remonta debates e problematizações

¹⁰ Decisão de 11 de setembro de 2020 que define os princípios de organização e harmonização dos programas de formação dos alunos advogados (artigo 21-1 da lei de 31 de dezembro de 1971 alterada). (MINISTÈRE DE LA JUSTICE, 2020), - Légifrance (legifrance.gouv.fr).<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042495024>

críticas acerca do ensino jurídico francês e as suas estruturas tradicionais de funcionamento (HENETTE-VAUCHEZ; ROMAN, 2006; MILLARD, 2007)¹¹. O lançamento da primeira obra sobre o assunto, em 2015, que organiza os debates ocorridos durante o Seminário da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas, marca o processo de ampliação das discussões sobre ensino jurídico clínico na França. Com o passar dos anos e o crescimento no número de projetos, as clínicas jurídicas começam a ensinar maiores reflexões pela academia jurídica francesa. De acordo com a sistematização realizada por Jean-Louis Respaud, a partir de 2017, observamos que o tema ganha mais espaços em relatórios de estudos sobre o ensino jurídico francês¹². Historicamente, a formação universitária e a formação profissional no país foram bastante demarcadas e separadas (JAMIN, 2013). Entretanto, observamos que essas rígidas fronteiras vêm sendo remodeladas, principalmente diante dos debates sobre a imposição da formação profissional como uma nova missão das universidades¹³.

De acordo com a literatura (RESPAUD, 2019; VALETTE, 2018), as clínicas jurídicas precisariam ser regulamentadas, na França, no sentido de se uniformizar minimamente essas práticas. No âmbito interno, para as universidades, essas mudanças seriam traduzidas em novos

¹¹ Nesse sentido, é importante destacar a tradição da teoria crítica francesa, especialmente no que tange aos usos políticos e contra majoritários do direito (LOCHAK, 2018). A perspectiva teórica de Danièle Lochak desafia a visão tradicional do direito como um sistema objetivo e neutro, questionando a suposição de que a lei existe separadamente da sociedade e da política. Essa linha de pensamento enfatiza a importância das relações sociais, políticas e culturais na formulação e na aplicação do direito, destacando as dinâmicas de poder, desigualdades e conflitos subjacentes à sua construção. A interseção entre a luta política e a defesa dos direitos destaca a necessidade de integrar o campo político ao campo jurídico para efetivar mudanças significativas e é sustentada por diversos autores, que contribuem para uma reflexão mais ampla sobre as limitações e os desafios do sistema jurídico, buscando promover uma compreensão mais holística e contextualizada do papel do direito nas sociedades contemporâneas (MILLARD, 2007; ISRAËL, 2009; RINGELHEIM, 2015).

¹² “Consulte o Relatório Haéri de 2017, que recomenda a implementação de um plano nacional de desenvolvimento do ensino clínico do direito; Guillaume Laurent, “As clínicas jurídicas destacadas no relatório sobre o futuro da profissão de advogado”, *D.* 2017, 1198; Alberto Alemanno e Alexandre Biard, “O ensino clínico do direito: uma resposta aos novos desafios de nossas sociedades”, *JCP G.*, nº 21, 22 de maio de 2017; Relatório Truchet de 2007, Grupo de Trabalho sobre Ensino Jurídico, janeiro de 2007. Veja especialmente a recomendação nº 109 sobre o ensino clínico do direito, *JCP Administrations et Collectivités Locales*, 5 de fevereiro de 2007, nº 6.” (RESPAUD, 2019, p. 13). Tradução livre: « V. le Rapport Haéri de 2017 qui préconise la mise en place d’un plan national de développement de l’enseignement clinique du droit ; Guillaume Laurent, « Les cliniques juridiques mises à l’honneur dans le rapport sur l’avenir de la profession d’avocat », *D.* 2017, 1198 ; Alberto Alemanno et Alexandre Biard, « L’enseignement clinique du droit : une réponse aux nouveaux défis de nos sociétés », *JCP G.*, nº 21, 22 mai 2017 ; Rapport Truchet de 2007, Groupe de travail sur l’enseignement juridique, janvier 2007. Voir en particulier la recommandation nº 109 sur l’enseignement clinique du droit, *JCP Administrations et Collectivités territoriales*, 5 Février 2007, nº 6. »

¹³ “O movimento de transformação da universidade na França é simbolizado pela adoção de duas leis, a Lei nº 2007-1199 de 10 de agosto de 2007, relativa às Liberdades e Responsabilidades das Universidades, que organiza a transição para responsabilidades e competências ampliadas (RCE), e a Lei nº 2013-660 de 22 de julho de 2013, relativa ao Ensino Superior e Pesquisa. Essas leis foram promulgadas por majorias políticas opostas e contestadas por parte da comunidade universitária. A proclamação do compromisso com a inserção como missão plena e integral das universidades está entre as principais mudanças.” (CROZET; MORGAN, 2021, p. 34). Tradução livre: « Le mouvement de transformation de l’université est en France symbolisé par l’adoption de deux lois, la loi nº 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, organisant le passage aux responsabilités et compétences élargies (RCE), et la loi nº 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l’Enseignement Supérieur et à la Recherche. Elles sont promulguées par des majorités politiques opposées et contestées par une partie de la communauté universitaire. La proclamation de la prise en charge de l’insertion comme mission pleine et entière des universités figure parmi les principaux changements. »

dispositivos no Código de Educação francês, que regulamenta as atividades das instituições de ensino superior público.

Além disso, no que tange às relações com a sociedade e a delimitação das atividades externas produzidas pelas clínicas, seria necessário (RESPAUD, 2019, p. 9): i) enquadrar tal prática como prática do direito, no Título II da Lei de 31 de dezembro de 1971 relativa à regulamentação da consulta em matéria jurídica e da redação de atos sob registro privado, ii) atualizar o artigo 55 da Lei de Assistência Jurídica de 10 de julho de 1991 para reconhecer expressamente as clínicas jurídicas, ou considerar que um membro do Tribunal de Grande Instância faça parte do Comitê de Coordenação dessas clínicas. O autor cita, ainda, que as clínicas jurídicas poderiam também: iii) formar os alunos em mediação e conciliação, já que a maioria dos casos é elegível para tais procedimentos. Segundo ele, essas melhorias contribuiriam para reforçar a função educativa das clínicas jurídicas, tornando-as uma alternativa ou um complemento aos estágios.

Conforme a análise da literatura pesquisada, acreditamos que o processo de expansão do ensino jurídico clínico na França vem sistematizando ideias sobre i) a incorporação de novas metodologias pedagógicas para o ensino do direito que gerem maior protagonismo e autonomia para os estudantes, ii) a aquisição de habilidades e competências (*hard e soft skills*) para a vida profissional e acadêmica, iii) a abertura da universidade para os segmentos sociais, a partir da necessidade de difusão, e democratização, do saber acadêmico, iv) a problematização acerca dos processos de construção do conhecimento científico e para que e para quem ele serve e v) a regulamentação das clínicas jurídicas no quadro normativo do direito à educação e do acesso à justiça na França.

Ao mesmo tempo, essas discussões não se apresentam de forma homogênea, quiçá uniformizada, no cenário francês. É corrente na literatura a sinalização acerca da diversidade de iniciativas (RESPAUD, 2019; OLLARD, 2019; VALETTE, 2018) e, ao mesmo tempo, as desconfianças com relação ao que elas representam, no que tange às interações com os setores externos, especialmente a classe advocatícia (VALETTE, 2018; RAMBAUD, 2022; JAMIN, 2017). Apesar disso, é possível identificar que algumas das primeiras clínicas jurídicas que despontam no cenário francês dirigidas por docentes estão articuladas à defesa do ensino jurídico clínico como um projeto pedagógico mais amplo e crítico, que reivindica mudanças estruturais para o ensino jurídico universitário no que tange ao ensino, à pesquisa e à relação das universidades com a função social (PERELMAN, 2015; HENNETTE-VAUCHEZ e ROMAN, 2006; OLLARD; BAUMGARTNER, 2017). Em que pesem esses elementos estarem

presentes nas origens, a velocidade com que as clínicas se expandiram¹⁴ e a sua diversidade, nos impele a considerar a heterogeneidade desse movimento. Consideramos que pressão das demandas por uma formação jurídica prático-profissional e a flagrante “*acusação de imobilismo e conservadorismo dos cursos de direito das universidades francesas*” (LARRALDE, 2021), são elementos que contribuem para entender esses processos.

A literatura aponta que as definições de ensino jurídico clínico variam a partir das regiões e simbolizam uma espécie de zona cinzenta na literatura (MKWEBU, 2016, 2020), pois existem várias visões de mundo sobre a educação jurídica clínica e os fatores influentes em seu estabelecimento e sustentabilidade. Das evidências localizadas, sintetizadas e relatadas para a definição ensino jurídico clínico, de acordo com a revisão sistemática feita por Tribe Mkwebu (2016), destacam-se os seguintes elementos: i) método de ensino baseado em educação experiencial para desenvolver nos estudantes o aprendizado de habilidades, competências e valores pessoais e, ao mesmo tempo, promover o avanço da justiça social a partir do atendimento de comunidades e grupos vulneráveis; ii) recurso capaz de relacionar ensino jurídico e formação profissional a partir da promoção de acesso à justiça; iii) um ambiente de aprendizagem onde os alunos identificam, pesquisam e aplicam o conhecimento, a partir de casos reais ou situações hipotéticas (*learning by doing*). Já uma revisão de literatura mais recente, de menor escala, publicada em língua espanhola (QUEZADA CASTRO et al., 2022) apontou as seguintes características, ou atributos definidores, do ensino jurídico clínico e sua contribuição para a formação jurídica: i) formação dos estudantes de direito através do pensamento crítico, ii) formação em direitos humanos; iii) formação de caráter reflexivo; iv) formação de habilidades práticas e emocionais.

Apesar de ter sido possível identificar na literatura os principais fatores impeditivos e favoráveis à criação e desenvolvimento das clínicas, Mkwebu (2016, p. 114) argumenta que um dos pontos críticos e que requerem atenção no campo consiste na ausência de pesquisas empíricas sobre ensino jurídico clínico em uma escala mais ampla, que vá além dos relatos de experiências pessoais.

É nessa lacuna de estudos mais amplos e comparativos sobre o assunto, que assumam uma perspectiva metodológica empírica, que essa investigação está situada. Com base na pesquisa bibliográfica e de campo realizada no Brasil, somada ao período de investigação bibliográfica e empírica no campo francês, foi possível identificar as diferenças entre o processo de expansão, não apenas das clínicas jurídicas em si, mas da própria ideia acerca da prática

¹⁴ De acordo com o mapeamento das clínicas feito pelo site da Rede de Clínicas Francófonas.

jurídica realizada no ambiente universitário. As clínicas jurídicas, no Brasil e na França, pareciam nomear experiências diferentes, portanto. Na verdade, as iniciativas francesas estavam voltadas ao contato com a prática jurídica, qualquer que fosse ele, desde que ocorresse no ambiente universitário. No Brasil, essas atividades já eram realizadas, mas não recebiam o nome de “clínicas jurídicas”.

A partir dessas análises, dos *gaps* identificados no campo de pesquisa sobre clínicas jurídicas e as experiências que pude vivenciar e observar por meio do período de estágio no exterior (doutorado-sanduíche), este trabalho de doutorado enfrenta o seguinte problema de pesquisa: Com base na noção de economia política do conhecimento jurídico, como são forjados os significados de ensino jurídico clínico diante das aproximações e divergências entre o movimento de expansão das clínicas jurídicas no Brasil, em que as clínicas se apresentam como um tipo específico – e mais qualificado – de prática jurídica, e no contexto internacional, especificamente na realidade francesa, na qual se intitula “clínica” toda iniciativa acadêmica voltada à articulação entre teoria e prática atrelada à promoção de justiça social?

Esse trabalho está apoiado em conceitos e investigações dos campos do Ensino Jurídico Clínico, do Pensamento Descolonial e da Teoria Crítica do Direito, do Direito Educacional, da Pedagogia Reflexiva, da Sociologia das Profissões e do Direito de acesso à Justiça. É a partir da reflexão sobre alguns aspectos do fenômeno “clínicas jurídicas no Brasil e na França” que, lançando mão das ideias, conceitos e ferramentas metodológicas já desenvolvidas nessas searas, podemos contribuir para um possível avanço nos campos de estudo indicados, tendo em vista o status atual do fenômeno de expansão das clínicas nos cursos de direito brasileiro e francês.

Com base no problema de pesquisa, nos propusemos a i) descrever os pressupostos teóricos da economia política do conhecimento jurídico e do pensamento descolonial para a análise acerca dos processos desiguais de produção e circulação do conhecimento jurídico; ii) identificar as principais características e concepções que norteiam a expansão do ensino jurídico clínico francês na percepção dos docentes envolvidos nesta atividade; iii) examinar e analisar os discursos envolvendo a expansão das clínicas jurídicas brasileiras, sobretudo no que tange à sua diferenciação das práticas já existentes; iv) articular os principais achados da pesquisa de campo para identificar em que medida as duas realidades se aproximam e o que elas podem apontar em termos de expansão e transnacionalização do “ensino jurídico clínico”.

A proposta metodológica estabelecida no projeto tratou-se de uma pesquisa de natureza sociológica, de base empírica, tendo o direito, e mais especificamente, a educação jurídica, por objeto. O período doutoral no exterior, portanto, vincula-se de forma imediata com o objeto da

tese em desenvolvimento. A escolha e comparação entre as realidades brasileira e francesa justificam-se de acordo com os seguintes elementos: i) o movimento de expansão da educação jurídica clínica caracteriza-se como um fenômeno global, nessa perspectiva, se faz interessante e importante analisar, a partir de estudos com base em metodologias empíricas (pesquisas de campo de caráter etnográfico), de que forma a incorporação das metodologias clínicas vem se dando em diferentes contextos; ii) a definição de uma comparação com base em critérios e elementos teóricos geopolíticos – que levem em conta a discussão acerca da geopolítica do conhecimento e das assimetrias entre Norte e Sul Global no que tange à produção do conhecimento, aos métodos de inovação do ensino e da própria cultura jurídica; iii) o fato de que o ensino jurídico clínico toma corpo como um movimento mais consolidado e definido por seu aspecto inovador, nos dois países, apenas a partir dos anos 2000, ou seja, com um relativo atraso, em que pesem as diversidades e diferenças locais, em relação aos países da América do Norte, América Latina e do Leste Europeu. Com tais aportes advindos dessa comparação, pretendemos identificar como são construídos os significados em torno do ensino jurídico clínico e de que forma os processos desiguais de criação e de difusão do conhecimento acadêmico repercutem nas realidades locais, e globais.

A adoção de um desenho metodológico jurídico-sociológico que privilegiou a pesquisa de campo e a metodologia qualitativa de pesquisa (BECKER, 1999; BEAUD, 2007; MARTINS, 2004) de caráter etnográfico, nesta tese de doutorado, relaciona-se diretamente à minha trajetória enquanto professora e pesquisadora. Tais reflexões sobre o trabalho de campo proporcionaram, inclusive, o amadurecimento do problema e a formulação da estrutura lógica da pesquisa.

Sendo assim, o texto e as reflexões foram organizados e divididos em duas partes. A partir desse universo, estruturei a tese em dois eixos fundamentais, que se relacionam a partir de uma lógica de: 1. complementariedade entre teoria e prática, 2. progressividade temporal (relacionada ao percurso metodológico da pesquisa em si e ao estágio do processo de expansão das clínicas em cada país), e 3. binômio causas-efeitos, de acordo com o cotejo entre as especificidades do início do processo de implementação (1) e as principais consequências (efeitos) da incorporação das clínicas (2). Esse binômio foi pensado tendo como base a evolução e amadurecimento das ideias e argumentos, a partir da relação com os aportes teóricos.

Na primeira parte, intitulada “Globalização do ensino jurídico clínico e seu surgimento como prática inovadora no Brasil e na França”, o conteúdo foi abordado em dois capítulos. No primeiro, há uma caracterização do movimento global de clínicas, principais debates teóricos e

categorias do pensamento descolonial e da economia política do conhecimento jurídico. No segundo, realizo a identificação dos aportes inovadores do ensino jurídico clínico no Brasil (por meio do histórico das práticas já desenvolvidas e dados da pesquisa de campo); e na França (por meio dos dados da pesquisa de campo e do estudo de caso da clínica EUCLID).

Na Parte II, são explicitadas e analisadas as condicionantes da expansão local e global do ensino jurídico clínico, a partir das aproximações e divergências entre os dois países. O capítulo 3 apresenta as análises das entrevistas com professores de clínicas francesas e brasileiras, nas quais se identificam as principais condicionantes presentes em cada realidade para a expansão das clínicas jurídicas. No último capítulo, realizo uma discussão acerca de como as aproximações e divergências entre os dois cenários, à luz do referencial teórico e das categorias que emergiram do campo, podem reconfigurar certos conceitos e dinâmicas identificadas no campo de estudo.

A pesquisa de campo no Brasil envolveu a observação participante de eventos e seminários voltados ao tema, entre 2018, 2021 e 2022¹⁵ e a elaboração de diários de campo. Durante esse período, minha atuação como professora voluntária da CDH|UFPR também oportunizou a realização de um estudo de caso sobre essa clínica, em que abordo o histórico de seu funcionamento e principais características. A aplicação de um questionário virtual, no ano de 2018 e 2019, obteve respostas de 10 coordenadores de clínicas jurídicas brasileiras. Ainda, realizei entrevistas semiestruturadas com 5 professores coordenadores de clínicas jurídicas brasileiras, no ano de 2023.

A pesquisa de campo na França foi realizada entre os meses de novembro de 2018 a julho de 2019. Minha inserção em campo se deu sobretudo a partir da participação e observação das atividades na clínica da Université Paris Nanterre, a EUCLID - *Enseignement Universitaire Clinique du Droit*. Ao mesmo tempo, para atingir os objetivos de compreender a realidade do ensino jurídico francês, suas práticas e dinâmicas de funcionamento, e para identificar as estratégias de trabalho das clínicas jurídicas francesas, foram utilizadas as seguintes ferramentas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas gravadas com professores coordenadores das clínicas jurídicas na França e professores coordenadores da Rede Europeia de Clínicas; observação participante das atividades relacionadas à clínica EUCLID, à Rede de Clínicas Francófonas, ao Mestrado em direito, de forma geral e à Rede Europeia de Clínicas; confecção

¹⁵ Ao retornar do período de estágio doutoral, na França, em 2019, precisei interromper todo o processo da pesquisa, devido a um grande problema de saúde, diagnosticado no final daquele ano: um câncer de mama agressivo. O tratamento envolveu quimioterapia, mastectomia, radioterapia, terapia-alvo e hormonioterapia. Com exceção dos primeiros meses, o tratamento se deu durante a pandemia do COVID-19.

de diário de campo, no intuito de registrar as percepções no decorrer das situações relacionadas à pesquisa.

Seção 2. Campos brasileiro e francês: descrição do corpus de pesquisa

O *corpus* da pesquisa de campo foi constituído com base em um percurso metodológico que envolveu diferentes estratégias de pesquisa: bibliográfica, de campo, com elementos de pesquisa-ação e aportes etnográficos. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, é preciso descrever explicitamente, como propõe Howard Becker (1997), os procedimentos e os caminhos a partir dos quais os julgamentos foram desenvolvidos. Como expõe o autor, há problemas de pesquisa que não podem ser respondidos por procedimentos mecânicos e algoritmos, típicos das pesquisas quantitativas e dos métodos que, na maioria das vezes, alcançam a preferência dos metodólogos contemporâneos (BECKER, 1997, p. 20). Antes de apresentar os dados e as análises acerca do material coletado, descrevo como se constituiu o *corpus* da pesquisa de campo. Os dados empíricos, nos cenários brasileiro e francês, forneceram importantes categorias e análises que podem contribuir para explicitar as dinâmicas que envolvem o processo de expansão das clínicas jurídicas em contextos locais distintos.

A pesquisa-ação embasa a forma como se realizou a coleta e a análise dos dados da pesquisa. Minha ação, na condição de professora e pessoa pesquisadora, contribuiu para que as condições da própria pesquisa se estabelecessem, conforme destacarei nos tópicos seguintes. Para além disso, encontro-me vinculada ao tema do ensino jurídico clínico por meio da minha própria história acadêmica, tendo em vista as experiências no movimento de assessoria jurídica popular, somada às experiências como coordenadora de projetos de extensão de curso de direito e como membro colaboradora de clínica jurídica.

O compromisso ético com a construção do conhecimento me leva a adotar, sendo assim, algumas considerações prévias à descrição do *corpus* da pesquisa. As categorias e as análises foram construídas sob uma espécie de ética dialógica no tratamento dos dados e nas análises que decorrem deles. Inicialmente, compreendo e faço parte da conjuntura que circunda o tema da pesquisa. Apesar da gigantesca diversidade em torno de práticas, concepções, meios e condições contidas no fenômeno das clínicas jurídicas, são propostas que representam algum tipo de esforço de qualificação/melhoria do ensino do direito, de forma geral. Sem considerar as implicações políticas, as dinâmicas de poder, as concepções e as disputas em torno do termo e do que ele efetivamente significa, ao olharmos para uma faculdade de direito, seja no Brasil

ou na França, estamos nos referindo a trajetórias de docentes, estudantes e membros do corpo universitário que encontraram nessa “expressão” uma maneira de realizar práticas mais integrativas e menos engessadas de ensino e aprendizagem. Essa constatação não implica em uma postura idealizada, tampouco maniqueísta em torno de uma possível oposição entre velho e novo, arcaico e moderno. A questão está menos atrelada à busca por certezas e análises peremptórias e mais à percepção cuidadosa sobre como desenvolver uma análise crítica acerca de fenômenos que não se expressam apenas no campo conceitual, das ideias, mas que se constituem e são significados a partir do fazer humano, do trabalho e da trajetória de outras pessoas.

Nesse sentido, as ideias, opiniões e percepções das pessoas entrevistadas foram ouvidas, registradas, transcritas, (re)lidas, (re)analisadas sob a perspectiva de uma ética dialógica. A transparência, o rigor e o compromisso ético com a pesquisa e o conhecimento produzido estão no primeiro plano da análise. Ao mesmo tempo, ressalto a perspectiva dialógica porque entendo que as ideias construídas por meio da pesquisa têm como escopo contribuir para o avanço do campo de estudo, o que se faz a partir de um convite à discussão de ideias e perspectivas que sejam, sobretudo, dissonantes entre si. Além disso, meu olhar como pesquisadora encontra-se implicado no campo que me dispus a pesquisar. Trata-se de uma pesquisa-ação, na medida em que me constituo como um ator no universo da pesquisa, como docente e como membro de uma clínica jurídica.

Fundamento a comparação França e Brasil, em matéria de ensino jurídico clínico, em dois argumentos principais. O primeiro é de ordem epistemológica e teórica. O caráter global do fenômeno das clínicas jurídicas, conforme os achados da pesquisa bibliográfica, indicava problematizações interessantes, especialmente quando analisado a partir das categorias estabelecidas pela economia política do conhecimento jurídico e dos aportes dos estudos descoloniais sobre a produção e circulação do saber. Nos marcos temporais e geográficos do movimento global de clínicas, os países da Europa do leste, com exceção do Reino Unido, estavam ainda nos anos iniciais de implementação. Já na América Latina, países como Colômbia, Argentina e Equador encontravam-se em um estágio bastante avançado no desenvolvimento dessas iniciativas, apesar disso não se refletir na literatura internacional, como vimos. Contudo, no Brasil, os ainda incipientes estudos sobre a temática do ensino jurídico clínico indicavam ser o nosso país uma exceção frente ao desenvolvimento das clínicas jurídicas na América Latina. Tanto na literatura quanto nos discursos, a partir da observação participante

que se iniciou em 2018, as clínicas jurídicas no Brasil eram concebidas como uma novidade e uma inovação metodológica em matéria de ensino jurídico.

Apesar do histórico francês no desenvolvimento constitucional e internacional dos direitos humanos, nas faculdades de direito as clínicas jurídicas eram muito pouco conhecidas, assim como a literatura e a realidade brasileira indicavam. Contudo, as clínicas francesas pareciam contar com uma maior capacidade de articulação, mobilização e organização: desde 2015, já havia uma Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas (RCJF), que organizava uma revista virtual com artigos sobre a temática e possuía um site bastante organizado, com sistematizações de eventos de formação internacionais importantes, registros das demais atividades e até um manual explicativo com as principais orientações para se implantar uma clínica jurídica.

Neste momento, eu ainda trabalhava com a noção de que o Brasil também se encontrava em um lugar de “atraso” no que tange à incorporação das clínicas jurídicas. No nível teórico, os aportes da economia política do conhecimento jurídico e os pressupostos dos estudos descoloniais, indicavam um *background* teórico interessante, que possibilitaria analisar como e porque dois países em lugares opostos na geopolítica mundial (Norte e Sul Global), teoricamente, buscavam integrar o ensino jurídico clínico praticamente no mesmo período.

Chamou minha atenção a possibilidade de comparar os processos de expansão do ensino jurídico clínico em dois países com posições geopolíticas opostas, mas lugares aparentemente similares no que tange ao desenvolvimento de metodologias inovadoras para a prática no ensino jurídico. Por essa linha de raciocínio, algumas perguntas surgiam: o fato de ser um país situado no Norte Global, econômica e politicamente, justificaria a existência de uma expansão de clínicas, à primeira vista, mais pulsante na França? Apesar de serem os dois novatos em matéria de clínicas, o Brasil ainda não possuía uma rede nacional consolidada, tampouco uma revista especializada no tema. As disparidades entre Norte e Sul Global na esteira da produção intelectual e científica, no campo jurídico, portanto, ajudaria a compreender as dissonâncias e semelhanças observadas no processo de expansão do ensino jurídico clínico brasileiro e francês.

O segundo argumento, de ordem científica e prática, relacionou-se com o desenvolvimento de um projeto da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR), sob coordenação da professora coorientadora desta tese, Taysa Schiocchet, e do qual também participo, na condição de colaboradora, desde 2018. O projeto tinha como objetivo contribuir, na condição de *amicus curiae*, na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 442, no Supremo Tribunal Federal – STF, que versa sobre a descriminalização do aborto. Essa atividade teve como objetivo agregar ao pedido de ingresso

como *amicus*, um estudo pormenorizado acerca do quadro normativo europeu acerca da regulamentação do aborto, que seria desenvolvido pela Clínica de Direitos Humanos da Université Paris X (EUCLID – *Enseignement Universitaire Clinique du Droit*), então coordenada pela professora coorientadora da tese na França, professora Stéphanie Hennette-Vauchez, e demais professoras. Assim, a minha presença junto à clínica francesa também possibilitaria contribuir diretamente nas discussões e nos direcionamentos para a confecção da pesquisa. As duas justificativas se interrelacionam, e não há grau hierárquico entre elas. Sendo assim, não haveria condições para o estabelecimento desse *corpus* de pesquisa, que se destina a construir possíveis respostas ao problema da tese, sem as condições epistemológicas, teóricas, científicas e práticas descritas acima.

A pesquisa de campo adquiriu um caráter etnográfico, tendo como base o estudo de caso, e, para tanto, foram utilizadas as técnicas de observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e de questionários enviados a coordenadoras/es de clínicas jurídicas. Comecei com a imersão no campo brasileiro, em 2018, a partir dos trabalhos realizados junto à Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR), na condição de membro colaboradora. Todas essas fontes (eventos, atividades e experiências) foram identificadas, com datas e períodos de duração, nas tabelas anexas. Entendo que o espaço e as atividades das quais participei, na condição de pesquisadora colaboradora da CDH, foram cruciais para que certas hipóteses pudessem nascer e serem, com o desenvolvimento desse percurso metodológico, refutadas ou confirmadas.

O período do doutorado-sanduíche na França possibilitou a realização do estudo de caso da clínica jurídica da Université Paris Nanterre, a EUCLID, bem como a caracterização do cenário do ensino jurídico clínico na França, a partir de entrevistas e contatos com professores e clínicas de outras universidades. O acompanhamento, durante um semestre, das atividades da clínica jurídica francesa, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com diversos coordenadores de clínicas de outras universidades francesas e de integrantes de Redes de clínicas de outras nacionalidades possibilitaram uma abordagem mais densa e aprofundada das questões e, por isso mesmo, o estudo de caso aqui analisado centra-se nessa experiência. Em seguida, o retorno ao Brasil possibilitou a realização de uma outra fase da pesquisa de campo, com a participação em novas atividades da CDH|UFPR e a realização de entrevistas com professores de clínicas brasileiras.

A escolha pelo envio de questionários (*survey*) para as coordenadoras de clínicas brasileiras se deu pelas dificuldades que encontrei quando do momento de retorno ao Brasil,

após o doutorado sanduíche, e foram descritos nesta Introdução. Assim, o *corpus* de pesquisa do contexto brasileiro é composto pelos diários de campo de eventos de clínicas jurídicas dos quais participei, pelo registro das experiências acompanhadas e observadas junto à CDH|UFPR, na condição de pesquisadora colaboradora, por entrevistas aos coordenadores de clínicas jurídicas nacionais e pelas respostas obtidas por meio do envio de questionário aos coordenadores de clínicas jurídicas.

As limitações da pesquisa precisam ser consideradas, principalmente pelas dificuldades no estabelecimento de uma análise comparativa entre os dois casos. Sabe-se que a análise comparativa de casos consiste em um processo demorado, já que os resultados comparativos levam anos para serem estabelecidos (BECKER, 1997, p. 130). No entanto, saliento que a inserção em campo e os dados coletados em cada estudo, no contexto francês e no brasileiro, podem contribuir para a identificação de novas problemáticas e possíveis entrecruzamentos que, de outra forma, não viriam à tona caso a pesquisa não traçasse o paralelo entre esses dois cenários.

No total, entrevistei 36 (trinta e seis) professores e professoras francesas e brasileiras de clínicas jurídicas. As entrevistas mais longas duraram aproximadamente 1h e 30 minutos e a média ficou em 30-40 minutos. O material de áudio foi transcrito por mim, com o auxílio de *softwares* de transcrição como o *Otranscribe* e o *Otter.ai*. Metade das transcrições das entrevistas com professores franceses foi terceirizada e realizada por um professor de francês, nativo, cujo trabalho contratei no ano de 2020. Transcritas, as entrevistas resultaram em um documento de 317 páginas.

§1. O corpus da pesquisa de campo no Brasil

O contexto brasileiro foi retratado e analisado a partir da observação participante dos eventos de clínicas jurídicas realizados no país de 2018 a 2022, bem como dos dados coletados a partir de um questionário, elaborado também como forma de mapeamento nacional das clínicas jurídicas, dentre os anos de 2020 e 2022. As reflexões sobre o cenário do ensino jurídico brasileiro também estão relacionadas aos aspectos da minha própria trajetória acadêmica e profissional. Durante 04 anos, coordenei o setor de extensão em direitos humanos de um curso de direito de um centro universitário particular da cidade de Fortaleza, além de colaborar, desde 2017, com a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná, CDH|UFPR.

No primeiro momento, a pesquisa estava voltada a investigar e analisar o grau de institucionalização e organização das clínicas de direitos humanos no Brasil. Contudo, as análises advindas da pesquisa bibliográfica e a imersão em campo, por meio da participação em seminários, conversas com as/os participantes, observação das interações e conversas externas aos espaços formais de discussão (bastidores dos eventos, principalmente), mudaram as minhas percepções e, com isso, o problema ampliou-se e deslocou-se para a necessidade de compreender e de caracterizar as clínicas jurídicas de forma geral. Apesar de, no Brasil, as primeiras e mais atuantes clínicas serem de direitos humanos, existiam clínicas jurídicas atuantes em outros ramos do direito. Ainda, com as leituras de artigos e obras em língua estrangeira (especialmente em inglês e espanhol), identifiquei que a vinculação entre ensino jurídico clínico e direitos humanos e/ou realização de justiça social é um debate que comporta posicionamentos diversos.

O que as clínicas jurídicas no Brasil se propunham a fazer e o que elas nomeiam, em nosso contexto? Quais seriam as peculiaridades dessas iniciativas? Em que aspecto elas podem ser consideradas inovadoras em um cenário em que a prática jurídica e a articulação universidade-sociedade, consistem, inclusive, em componentes curriculares obrigatórios para o funcionamento de um curso de direito no Brasil?

Temos consciência de que existe uma grande diversidade de iniciativas que podem ser inseridas nesse amplo espectro de prática jurídica atrelada à realização de justiça social. Desde a Constituição de 1988, o tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão é obrigatório para o ensino superior, seja ele público ou particular. A partir dessa concepção, leis federais, portarias e normativas do Ministério da Educação reconheceram gradualmente o escopo da formação humanística, da promoção e do acesso à justiça e da função social das universidades nos currículos dos cursos jurídicos. Com relação à prática jurídica e, mais recentemente, à extensão universitária, essas mudanças foram bastante significativas. Apesar disso, sabemos ainda que, no Brasil, a precarização, privatização e massificação do ensino superior fez com que a grande maioria dos cursos de direito apresentassem soluções pouco louváveis (ou pouco preocupadas com a qualidade profissional) para cumprir com essas normativas.

Embora tenhamos tido uma mudança de paradigma fundamental com a Constituição de 1988, as instituições brasileiras permaneceram durante muito tempo – e ainda permanecem – atreladas às práticas e aos valores do passado, ou seja, um caldo de cultura baseado em uma mentalidade elitista, formalista e autoritária. No âmbito das faculdades, a formação do “status” do profissional do direito se baseou, durante muitas décadas, em privilégios econômicos, raciais

e no proselitismo intelectual (muitas vezes travestido de academicismo), que faz absoluta questão de se distanciar de outros saberes, incapazes de alcançar a “racionalidade jurídica”.

Esse caldo de cultura, ao mesmo tempo, congregou experiências criativas e inovadoras que, apesar de se destinarem a cumprir com o que, normativamente, se espera da formação de um jurista, seguiram sendo interpretadas pelo *mainstream* acadêmico como disruptivas, até mesmo radicais. Projetos e programas de extensão alinhados à perspectiva da Educação Popular, como o movimento da assessoria jurídica universitária, por exemplo, representam esse paradigma, porque se propõem a romper com as estruturas do elitismo acadêmico e partir de um diálogo, que se propõe horizontal, com setores marginalizados da sociedade, especialmente os movimentos sociais e organizações defesa de direitos de interesse público. Ao lado dessas iniciativas, a institucionalização da prática jurídica, a partir da obrigatoriedade da instalação dos núcleos de prática jurídica nas faculdades de direito, gerou um processo de abertura das instituições de ensino para o diálogo com setores da sociedade, do poder público e do sistema de justiça. As desigualdades das instituições no que tange aos recursos, materiais e humanos, para promover esse ensino prático com qualidade, são visíveis e ainda se refletem nas estatísticas com relação ao número bacharéis que não consegue colocação no mercado de trabalho, por exemplo. Apesar desse cenário, não podemos deixar de considerar como a institucionalização dos núcleos de prática jurídica impactaram positivamente na relação dos cursos de direito com as demandas por ampliação do acesso à justiça e à promoção de justiça social.

Assim, por que pensar em clínicas de direitos humanos e o que elas teriam de diferente, em um cenário que já possuía, de certa forma e ao menos em teoria, estruturas e meios para se desenvolver o ensino jurídico com o aporte da prática e da realização de justiça social? Essa foi uma das questões que mobilizaram a investigação e a delimitação do campo brasileiro. Procurei caracterizar o que seria o ensino jurídico clínico e quais eram as condições de possibilidade para que ele acontecesse, a partir da prática e do que diziam as professoras (porque são majoritariamente mulheres docentes que estão nas clínicas) que estavam realizando esse tipo de trabalho. Isso se deu a partir da participação e inserção em diversas experiências e atividades ligadas ao tema (Tabela 1), do mapeamento das clínicas brasileiras (Tabela 2), da atuação como membro colaboradora da CDH|UFPR (Tabela 4) e das entrevistas semiestruturadas com 5 professores de clínicas brasileiras (Tabela 5).

A formação do *corpus* da pesquisa no Brasil se iniciou a partir da participação como pesquisadora voluntária na Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná

(CDH|UFPR), em 2018. Desde então, passei a acompanhar os seminários e eventos sobre clínicas jurídicas no país, tanto como participante, quanto como observadora-pesquisadora. Como encaminhamento da plenária final do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, em 2018, e com o objetivo de levantar dados sobre as clínicas para esta pesquisa, realizei um questionário para mapeamento das clínicas jurídicas brasileiras, que foi enviado a todos os participantes do evento. O questionário tinha como objetivo identificar quantas clínicas existiam no Brasil, qual era o seu formato de organização e de institucionalização, quais temas e metodologias eram desenvolvidos, se havia algum tipo de financiamento para a atividade e, ainda, se havia algum formato de avaliação dos impactos externos/sociais produzidos pela clínica.

A atuação como membro colaboradora da CDH|UFPR abriu portas para que eu conseguisse transitar nos espaços de formação (seminários, fórum nacional etc.) e, sobretudo, em reuniões e conversas de bastidores, que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento de algumas ideias e insights no decorrer da pesquisa. Além disso, colaborar com a construção de algumas atividades da clínica, especialmente a partir da experiência de intercâmbio em Paris e da participação na disciplina de Prática Jurídica em Direitos Humanos me permitiram compreender a sua forma de funcionamento e presenciar, em alguma medida e apesar da distância física, as dinâmicas, internas e externas, que mobilizaram o projeto. A comparação entre o quadro francês e brasileiro, por meio do estudo de caso das duas clínicas, só foi possível a partir dessa inserção.

Por fim, a última parte na composição do *corpus* de análise foram as entrevistas semiestruturadas com professores de clínicas jurídicas brasileiras. O critério para a escolha das entrevistas foi regional, pois busquei contemplar pelo menos uma clínica de cada uma das 5 regiões brasileiras. O segundo, envolveu uma análise quantitativa, com base na proporção de número de clínicas por região. Assim, das 5 professoras entrevistadas, 2 são da região Sudeste. Do total de 111 clínicas jurídicas brasileiras mapeadas, 48 estão localizadas em universidades nessa região. Além desses dois recortes, o último critério para a seleção foi o grau de atuação da clínica, pois busquei entrevistar aquelas clínicas que estavam não apenas funcionando regularmente, mas que apresentavam alguma presença no mundo digital, via sites e páginas nas redes sociais, a partir da divulgação científica de projetos e atividades.

Como se pode observar, a pesquisa de campo no Brasil se desenvolveu de uma forma não linear. A duração da pesquisa também possibilitou que diversos eventos fossem incorporados ao *corpus* brasileiro, pois eles proporcionaram, além de ricos debates de ideias, uma verdadeira circulação das reflexões, e o surgimento de novas, através de atividades que

possuíam, muitas vezes um caráter prático. Apesar das minhas implicações diretas, a pesquisa não se construiu a partir dos resultados (positivos e negativos) das atividades acadêmico-científicas desenvolvidas nos últimos 4 anos. Esta tese não se trata de uma “ode” ao ensino jurídico clínico. A perspectiva crítica esteve presente e, de certa forma, refinou-se no decorrer do trabalho de pesquisa. Nesse sentido, citamos as conclusões do estudo de Mkwebu (2016). O autor sugere o desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam ir além do senso comum cotidiano na compreensão do campo e possibilitem um alargamento da abordagem sobre ensino jurídico clínico, de maneira a evidenciar, objetivamente, o papel que ele desempenha nas universidades e na sociedade. A constante expansão da literatura sobre clínicas jurídicas, no contexto internacional, exige uma abordagem sistemática para a revisão de literatura que vá além das afirmações retóricas sobre o potencial do ensino jurídico clínico para a melhoria do ensino do direito (2016, p.115).

Na esteira desse posicionamento crítico diante dos achados da revisão sistemática, ele destaca alguns pontos cruciais para a discussão sobre a criação e sustentabilidade de clínicas jurídicas, que demandam uma reflexão mais profunda: i) aspectos relacionais: parcerias e interessados; ii) fatores relativos aos recursos: da criação à sustentabilidade e finanças; iii) aspectos contextuais: clínicas como um veículo de justiça social ou como uma pedagogia (MKWEBU, 2016, p. 116).

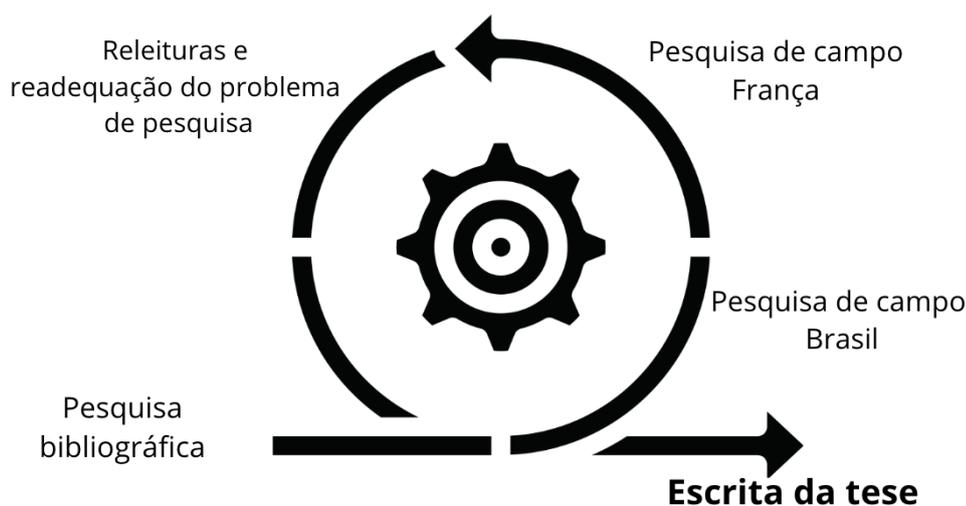
Com a descrição do *corpus*, intento jogar luzes nas minhas implicações, como pesquisadora, no objeto pesquisado, pois entendo que apenas dessa forma será possível compreender as escolhas e as reais condicionantes que deram origem às reflexões aqui contidas. Portanto, as primeiras incursões a campo e o primeiro levantamento das clínicas jurídicas brasileiras, ao longo de 2018, auxiliaram-me a traçar as questões centrais para discutir a expansão do ensino jurídico clínico. Utilizei-me desses pontos para direcionar as entrevistas que foram realizadas na França, com os professores e coordenadores de clínicas jurídicas. São as seguintes questões:

1. Condições de trabalho docente e financiamento das atividades (implantação e institucionalização de uma clínica);
2. Integração da atividade no currículo (se deve ou não ser obrigatória, e porque);
3. Possível tensão entre o objetivo de justiça social e a formação para o mercado de trabalho (profissionalização);
4. O uso (ou não) de metodologias ativas e o protagonismo discente;
5. As formas de se aferir os impactos sociais;

6. A relevância e as consequências em se estabelecer redes e articulações entre clínicas.

Esses pontos se mostravam, naquele momento, muito mais relevantes do que explorar as diferenças e semelhanças entre a proposta das clínicas e o que já fazíamos no contexto brasileiro, com os núcleos de prática ou as assessorias jurídicas populares, por exemplo.

Esses seis tópicos embasaram a pesquisa de campo feita na França. Primeiro, porque direcionaram o meu olhar para esses aspectos, enquanto participava das atividades no exterior, na condição de observadora. Segundo, porque compuseram o questionário-semiestruturado que foi aplicado nas entrevistas aos professores da EUCLID e das demais clínicas francesas. Tal sequência de eventos: pesquisa bibliográfica, pesquisa no campo brasileiro e ida ao exterior foi fundamental para a formulação dos argumentos que se destinam a compreender as aproximações e divergências no fenômeno de expansão das clínicas jurídicas, e como os significados de ensino jurídico clínico foram/são produzidos nos dois cenários.



Após a pesquisa de campo na França, retornei ao Brasil em agosto de 2019 com a clareza de que não seria possível desvincular o fenômeno das clínicas jurídicas no Brasil com a organização da prática jurídica já existente, ou seja, os núcleos de prática jurídica e a extensão universitária, sobretudo os núcleos de assessoria jurídica popular. Nesse sentido, outro elemento do contexto que atravessou essa pesquisa foram as inovações normativas do Ministério da Educação com relação à extensão universitária: a concretização das diretrizes do Plano Nacional de Educação no que tange à curricularização da extensão. Essa discussão, já antiga no contexto educacional brasileiro, tornou-se extremamente atual e relevante a partir de 2018, por conta da edição e publicação Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que regulamentou a meta de número 12.7

estabelecida na Lei Federal nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação. Para os cursos de graduação e pós-graduação em direito, portanto, era imprescindível analisar as vias mais adequadas para se promover tais mudanças, ao mesmo tempo em que se deveria equacionar a distribuição de créditos curriculares com relação às demais exigências: prática jurídica, atividades complementares e pesquisa.

Posso identificar que a imersão no campo francês e o retorno para a realidade brasileira, na qual as questões sobre extensão estavam em plena ebulição, possibilitaram um maior distanciamento crítico do objeto de pesquisa. Esse exercício foi fundamental para compreender que o debate sobre clínicas jurídicas era mais amplo do que a discussão sobre como garantir as condições de possibilidades – orçamentárias e institucionais – para que os cursos de direito brasileiro implementassem as clínicas jurídicas. Compreendi que algumas questões prévias eram muito mais urgentes, ao se pensar em ensino jurídico clínico no Brasil: como valorizar, impulsionar e dinamizar as iniciativas já existentes, e as atuais, voltadas à valorização e qualificação do currículo jurídico e à promoção de acesso à justiça? De que forma podemos estimular a reflexão e a produção de conhecimento acerca das nossas próprias experiências nesses temas (que são mais vastas do que a dos países europeus, por exemplo), e identificar os pontos comuns entre todas essas iniciativas, reconhecendo seus potenciais e debilidades, sem estabelecer pressuposições *a priori*? Como criar métodos de avaliação do impacto social que muitos dos nossos cursos de direito já produzem com as iniciativas já existentes e, também, com as clínicas jurídicas?

Portanto, compreender os significados de ensino jurídico clínico no Brasil exigiu, de certa forma, trazer para o primeiro plano atores, experiências e discussões que até então estavam sendo tratadas apenas como pano de fundo. Compreender o significado do movimento de clínicas jurídicas no Brasil poderia ser útil para refletir sobre os processos e experiências já em curso, que potencializam a justiça social e a educação reflexiva no currículo dos cursos de direito. O ensino jurídico clínico, com base nas lentes da economia política do conhecimento jurídico, poderia, ao invés de induzir a uma pretensa segmentação e diferenciação, vir a catalisar e agregar os sentidos comuns das diversas experiências brasileiras comprometidas com os pressupostos da educação reflexiva e da realização da justiça social nos cursos de direito.

§2. O corpus da pesquisa de campo na França

No intuito de compreender e caracterizar o contexto de expansão das clínicas de direitos humanos na França, a pesquisa de campo proposta inicialmente tinha como base o projeto de pesquisa aprovado no Edital CAPES/CNPQ Doutorado Sanduíche, no ano de 2018. De acordo com as regras da CAPES e do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNICAP, a bolsa de pesquisa foi dividida, de maneira que pude desenvolver esse estudo por 6 meses, na cidade de Paris, no período de 27 de novembro de 2018 a 29 de junho de 2019¹⁶. A proposta da pesquisa visava ao acompanhamento das atividades da Clínica EUCLID, mais especificamente na orientação de um dos casos a serem trabalhados pela turma naquele ano, o caso da proposição de *amicus curiae* junto à ADPF 442¹⁷, que estava sendo elaborada pela Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná, a CDH|UFPR, coordenada pela professora coorientadora da tese, Taysa Schiocchet. O caso, que passou a se chamar “dossiê Curitiba”, estava sendo orientado pela professora Stéphanie Hennette-Vauchez. Outro grande objetivo da investigação era analisar as condições de criação, funcionamento e organização da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas (RCJF).

A pesquisa estava delimitada no seguinte: i) acompanhamento das atividades da referida clínica; ii) trabalho de orientação e colaboração junto ao dossiê Curitiba; iii) entrevistas junto aos membros da EUCLID e iv) entrevistas com membros da coordenação da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas (RCJF). No entanto, os contatos em campo resultaram em novas conexões e oportunidades, que ampliaram o escopo inicialmente previsto. Além de acompanhar

¹⁶ A estadia foi prolongada tendo em vista a necessidade de acompanhamento das atividades da Clínica EUCLID. No entanto, não houve prorrogação da bolsa concedida pela CAPES.

¹⁷ No ano de 2017, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ingressou com uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal no intuito de demandar uma resposta sobre a legalidade, frente aos direitos estabelecidos às mulheres na Constituição Federal de 1988, das atuais restrições à interrupção da gravidez, prática prevista como crime e punida com pena de detenção ou reclusão, respectivamente, nos termos dos artigos 124 e 126 do Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940, o Código Penal brasileiro. Diante da pluralidade de opiniões e de produções sobre a temática na sociedade civil brasileira, trata-se da ação constitucional com maior número de pedidos de habilitação como *amicus curiae* da história da Corte Constitucional brasileira, contando com mais de 40 instituições solicitantes no total. A figura do *amicus curiae* é regulada pelo direito brasileiro, no Código de Processo Civil, art. 138 et art. 1.035, §4º e art.1.038, inciso I, e no Regimento Interno do Supremo Tribunal Federal, no art. 21, inciso XVIII. Trata-se da possibilidade, concedida a instituições de pesquisa, especialistas, organizações nacionais e internacionais, de contribuir com informações para a discussão tema de alguma ação constitucional no âmbito do Supremo. Para serem admitidas, as entidades devem comprovar a representatividade dos postulantes e a relevância da matéria, nos termos do § 2º do art. 7º da Lei nº 9.868/1999, o § 3º do art. 482 do Código de Processo Civil e o § 1º, art. 6º da lei nº 9.882/1999. Diante desse cenário, a Clínica de Direitos Humanos da UFPR ingressou, em setembro de 2021, com o pedido de habilitação como *amicus curiae* nesta ação judicial, com o objetivo de aportar dados, informações e novos argumentos no âmbito da discussão acerca da descriminalização do aborto. A parceria com a Clínica da Universidade de Paris Nanterre foi projetada nesses marcos, como uma peça importante na constituição de tal pedido, tendo em vista a possibilidade de levar aos juízes do Supremo Tribunal Federal uma pesquisa técnica, especialmente encomendada para o caso sub judice (ADPF 442), acerca do enquadramento jurídico do aborto na Europa e em alguns Estados do continente, considerado um dos mais progressistas no que tange às garantias aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e às possibilidades admitidas por lei de se interromper à gravidez (CDH|UFPR, 2021).

o funcionamento da Clínica de Direitos Humanos de Nanterre (EUCLID) e entrevistar seus membros, realizei entrevistas com membros da Rede Europeia para a Educação Jurídica Clínica (ENCLE), com professores de outras clínicas jurídicas em universidades de Paris, e fora dela, no território francês, além de outros países europeus (Luxemburgo, Itália e Polônia).

De acordo com a Tabela 6, foram realizadas 31 (trinta e uma) entrevistas. Além dos professores de clínicas, a lista também é composta por seis estudantes participantes da EUCLID e um coordenador de uma das ONGs parceira. Todas as pessoas entrevistadas foram informadas dos objetivos da entrevista e da sua relação com o objeto da pesquisa. Por meio dessa imersão, foi possível compreender quais foram (e são) as condições para a expansão da educação clínica na França: os argumentos e práticas que impulsionaram, e seguem estimulando, essa expansão; a realidade do ensino jurídico francês e as percepções de professores, estudantes e membros da sociedade civil sobre suas principais fortalezas e debilidades, face às demandas sociais, políticas e econômicas do atual contexto.

Foram utilizadas ferramentas metodológicas voltadas ao trabalho etnográfico, que pode ser definido como um tipo de estudo que se baseia na análise do modo de vida de etnias, ou ainda grupos de indivíduos, a partir da observação, sistematização e análise acerca do que fazem, como se relacionam entre si e com o meio, no intuito de revelar e descobrir as múltiplas formas de vida dos seres humanos (MARTÍNEZ, 1994). O trabalho etnográfico implica em: *“grande rigor teórico, técnico e metodológico, aliados a uma abertura e flexibilidade para ver, registrar e posteriormente analisar situações que se apresentam e que não podem ser explicadas com elementos teóricos(...)”*¹⁸.

Com relação ao universo de clínicas jurídicas pesquisadas, a escolha se deu a partir do levantamento bibliográfico prévio e das conversas com professores da clínica EUCLID e da Rede Europeia de Clínicas (ENCLE). Apesar de as produções francesas sobre o assunto serem bastante escassas¹⁹, o material disponibilizado pela professora orientadora foi essencial para compreender quais eram as clínicas jurídicas pioneiras em Paris, e no universo francês como um todo. Essa escolha se baseou nos escritos da publicação *Les Cliniques Juridiques*, livro publicado em 2015 e primeira publicação que reúne contribuições dos professores e pesquisadores ligados à discussão no cenário francês. E, ainda, podemos citar os dois volumes

¹⁸ “El trabajo etnográfico, implica gran rigor teórico, técnico y metodológico aunado a una apertura y flexibilidad para ver, registrar y posteriormente analizar las situaciones que se presenten y que no se puedan explicar con elementos teóricos previos o iniciales (Velasco y Diaz: 1997). Su metodología ‘implica la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados’ (Moore: 1993: 15).” (SANDOVAL LUTRILLO, 2003, p. 62).

¹⁹ Esse foi o posicionamento de diversos professores, inclusive, quando eu os questionava sobre as referências bibliográficas sobre o ensino jurídico francês, que pudessem auxiliar na investigação.

da *Revue Clinique Juridique*, a revista virtual da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas. Nesse sentido, a procura por professores e contatos se resumiu ao seguinte universo, além da clínica EUCLID, em Paris Nanterre (Paris 10), quatro clínicas jurídicas de universidades parisienses, sendo um deles privada, e outras três clínicas de universidades públicas situadas fora de Paris.

A participação na condição de observadora, do workshop sobre *standards* para criação e institucionalização de clínicas jurídicas, da European Network (ENCLE) – Rede Europeia de Clínicas Jurídicas, realizado no mês de janeiro de 2019, foi importante para compreender os cenários da educação jurídica clínica na Europa como um todo, apesar das especificidades de cada país. Também conferiu maior legitimidade à minha pesquisa durante as entrevistas com demais professores de clínicas francesas. Na Tabela 8, página 326, estão listadas as atividades e eventos acompanhados.

As entrevistas e a observação participante tomaram lugar central na pesquisa como uma forma de compreender quais foram as principais motivações para o desenvolvimento da educação jurídica clínica nas faculdades de direito francesas. Nesse sentido, toma-se como referência as reflexões de Stéphane Beaud e Florence Weber, que na obra *Guia para a pesquisa de campo. Produzir e analisar dados etnográficos*, definem o que são e como se constroem as entrevistas etnográficas. Para as autoras, trata-se de etnográficas porque não são desvinculadas da situação de pesquisa, ou seja, são situados a partir da dimensão histórica e local previamente descrita pelo pesquisador (BEAUD; WEBER, 2007, p. 118).

Ainda que a partir do estabelecimento de um questionário prévio, buscou-se realizar entrevistas aprofundadas, no intuito de evidenciar as concepções de ensino jurídico dos pesquisados e como isso se relacionava com a escolha por fazer parte, ou coordenar, um projeto de clínica jurídica. Por outro lado, as observações dos eventos gerais, que envolviam muitas vezes a Rede Francófona de Clínicas, também forneceram elementos importantes para compreender os atuais estágios de evolução das clínicas e quais os interesses em questão dentre as propostas de reforma do ensino jurídico na França.

As atividades observadas nos primeiros dois meses foram cruciais para o detalhamento do questionário semiestruturado, que foi utilizado como roteiro da entrevista com os professores. Com isso, pude perceber que quanto mais eu estivesse presente e demonstrasse interesse em acompanhar as atividades (fossem elas conectadas ou não ao meu objeto de pesquisa), maiores as possibilidades de aproximação e de uma possível abertura dos professores à colaboração com a minha pesquisa. Desde o início, acompanhei as aulas da professora Stephanie, no mestrado, cujos temas (Bioética e Direitos Humanos na União Europeia) não

tocavam o objeto da pesquisa. Contudo, consegui compreender que em uma pesquisa de caráter etnográfico, em especial em espaços cultural e geograficamente distintos dos nossos, a aceitação para o olhar externo se forja a partir da demonstração do esforço de abertura por parte de quem deseja olhar. O esforço de abertura implica em derrubar as defesas internas e, sobretudo, as atitudes egóicas e vaidosas que geralmente nos acompanham no espaço acadêmico. Ao mesmo tempo, demanda a sensibilidade de não invadir as fronteiras impostas, já que o ímpeto de curiosidade inicial nos leva a querer saber ler, de imediato, as situações desconhecidas. Ou, ainda, traduzir as situações de acordo com as nossas lentes culturais.

O esforço de abertura, quando exercido com paciência, leva à conquista da confiança do outro. A presença nas aulas iniciais da professora Stephanie, o esforço em participar do seminário da ENCLE, a insistência em observar reuniões dos demais dossiês, não apenas do qual eu estava vinculada, a participação em atividades acadêmicas não apenas vinculadas ao grupo de pesquisa (CREDOF), mas aos outros grupos dos quais os professores da clínica faziam parte, todas essas iniciativas, embora não constituíssem, necessariamente, fonte de dados para a pesquisa de uma forma direta, contribuíram para as percepções e operações subjetivas que se dão no subtexto e são, por isso, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa dessa natureza.

Além do estabelecimento desse cenário, a pesquisa de campo etnográfica foi de fundamental importância no que tange ao acompanhamento – e imersão – na dinâmica da clínica EUCLID. Nesse sentido, eu estava implicada na clínica de duas maneiras, de um lado, como pesquisadora, ao observar e relatar atividades, entrevistar professores e estudantes etc. E, de outro, ao contribuir diretamente na realização de um dos projetos de pesquisa e intervenção da clínica, a partir de atividade de trabalho proposta pela CDH|UFPR junto à EUCLID, a confecção de um dossiê acerca do quadro normativo europeu no que tange à regulamentação do aborto, para ser juntado à peça de *amicus curiae* da CDH na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 442, junto ao Supremo Tribunal Federal – STF. Meu papel seria o de repassar algumas informações sobre o contexto jurídico e político da questão do aborto legal no Brasil, bem como dos posicionamentos e inclinações dos ministros da Suprema Corte nas temáticas relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Assim, participei diretamente na confecção do estudo – intitulado “projeto Curitiba” – que foi produzido pelas três estudantes do Mestrado em Direitos Humanos e integrante da EUCLID e orientado pela professora Stephanie, com a minha colaboração. Essa atividade se mostrou fundamental para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, pelos seguintes fatores:

i) a inserção na condição de pesquisadora doutoranda e “encadrante” (orientadora) de um dos dossiês da EUCLID facilitou a comunicação com os professores participantes da clínica; ii) como resultado direto do fator anterior, essa condição conferiu maior legitimidade e maior aceitação, em um meio em que era preciso demonstrar uma certa posição de poder para se conseguir conquistar a confiança dos pesquisados²⁰ e, por fim, iii) resultou na constituição de relações mais próximas entre a pesquisadora e o corpo estudantil que fazia parte da clínica e, ainda, entre a pesquisadora e a orientadora do exterior.

Portanto, a partir dessa segunda atividade, que não estava necessariamente relacionada ao tema do ensino jurídico ou da educação jurídica clínica em si, foi possível, por um lado, abrir janelas importantes e interessantes, fundamentais para a qualidade da pesquisa de campo e mesmo para que fosse possível estabelecer um caráter etnográfico. Por outro, as interações no grupo do “projeto Curitiba” e as funções assumidas geraram reflexões importantes sobre os tipos de interações e parcerias possíveis entre clínicas jurídicas de “status” diferentes, sobretudo a partir das assimetrias entre Norte e Sul global na produção do conhecimento científico, chão teórico em que se sustenta esse trabalho.

²⁰ “A utilidade do roteiro de entrevista varia segundo o tipo de relação pesquisador/pesquisado. Com pessoas possuidoras de capital social e cultural, o roteiro pode servir de caução científica. Dar-lhe-á legitimidade e segurança. Seu trabalho parecerá sério, bem-preparado; suas questões preparadas com antecedência darão peso a seu empreendimento. O status da entrevista fica enobrecido e tende a assemelhar-se com uma entrevista jornalística.” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 135).

**PARTE I – Globalização do ensino jurídico clínico e seu surgimento
como prática inovadora no Brasil e na França**

PARTE I – Globalização do ensino jurídico clínico e seu surgimento como prática inovadora no Brasil e na França

O objetivo da primeira parte é examinar e compreender a expansão das clínicas jurídicas ao redor do mundo, com foco nas regiões latino-americana e europeia. Para isso, utilizaremos o conceito de economia política dos conhecimentos jurídicos, especialmente a partir da obra de Bonilla Maldonado, assim como as noções de colonialidade do poder e do saber desenvolvidas pelos autores do pensamento descolonial (**Capítulo 1**). A partir dessas teorias fundamentais, apresentaremos a primeira parte dos dados da pesquisa empírica, que combinou diferentes técnicas de pesquisa de campo no Brasil e na França, visando compreender as escolhas intelectuais, políticas e institucionais que levaram à criação e funcionamento das clínicas jurídicas nessas regiões (**Capítulo 2**).

Capítulo 1. O *global clinical movement*: dinâmicas globais e locais na circulação do conhecimento jurídico

O objetivo do primeiro capítulo é elucidar o fenômeno das clínicas jurídicas, destacando sua expressão como um movimento global. Apresento o referencial teórico composto pela geopolítica do conhecimento, economia política do conhecimento jurídico e a dimensão Norte e Sul Global. O termo "global" será definido e serão identificadas as relações coloniais de poder presentes no processo de produção do conhecimento jurídico, com uma crítica ao ensino jurídico a partir da colonialidade do poder e do saber, vinculando essa perspectiva descolonial. (**Seção 1**). Em seguida, analiso como o conceito de economia política do conhecimento jurídico pode representar uma chave de análise importante para entender como as restrições culturais, políticas e sociais relacionadas ao processo de produção e circulação do conhecimento influenciam na construção de significados em torno do que é ou não o ensino clínico do direito nos diferentes contextos analisados (**Seção 2**).

Faremos um panorama normativo abrangendo o ensino jurídico e as diretrizes acerca das concepções metodológicas e da função social do conhecimento jurídico nos cenários brasileiro, francês e internacional. As clínicas jurídicas serão inseridas como um fenômeno relevante dentro desse contexto. O capítulo também se concentrará em entender os condicionantes internacionais que influenciam na definição dos significados de ensino jurídico

clínico em diferentes realidades, examinando os critérios que levam a estabelecer significados distintos desse fenômeno em distintas realidades.

Seção 1. O movimento global de clínicas à luz do conceito de economia política do conhecimento jurídico

As clínicas jurídicas são conhecidas internacionalmente como um instrumento de modernização e qualificação do ensino jurídico. É interessante, para começar, explicar de onde surge a expressão “clínicas jurídicas” e o que esse conceito, no contexto de seu surgimento, queria significar. O conceito e o que ele quer dizer, ou mesmo nomear, precisam ser situados local e historicamente. Isso significa assumir o compromisso com o fato de que essa noção – a própria ideia do que seja uma clínica e suas funções – transformam-se com o tempo e podem ter existido, inclusive, em outros contextos, sem receberem propriamente o mesmo nome. Essa reflexão é relevante porque sabemos que o campo do ensino jurídico e das práticas pedagógicas no ambiente acadêmico consiste em um terreno muito vasto e amplo. Da escola conhecida como Realismo Jurídico nascem, nos Estados Unidos, análises e propostas voltadas à necessidade de qualificar e profissionalizar a formação em direito, atreladas ao desejo de ruptura com os métodos tradicionais de ensino jurídico, que não levavam em conta os aspectos práticos para a formação dos advogados (FRANK, 1993).

O surgimento da noção de clínica jurídica está atrelado à constatação de que, assim como os futuros médicos, nos cursos de medicina, precisam ter contato com a prática, de forma supervisionada, antes de iniciar a vida profissional, as faculdades de direito precisariam introduzir os estudantes em aspectos práticos do *métier* jurídico²¹. Nesse breve resgate histórico, podemos afirmar que as diferentes finalidades do e para o ensino jurídico estabelecem as fronteiras em torno das quais a noção de clínica jurídica se estabeleceu. Destacaremos, em linhas gerais, em que consistem tais fronteiras, e de que maneira algumas dessas premissas

²¹ “Many of our law schools are so staffed that they are best equipped not to train lawyers but to graduate men able to become book-law teachers who can educate still other students to become book-law teachers-and so on ad infinitum. They are not lawyer-schools (as they should be primarily) but law-teacher schools.” Tradução livre. Frank Jerome sustenta que seis meses de acompanhamento de casos reais pelos estudantes, sob a supervisão de um professor com as habilidades de compreender criticamente o processo judicial, pode ser mais proveitoso do que dois anos de leitura de casos da doutrina jurídica. FRANK, J. Why not a Clinical Lawyer-School?, University of Pennsylvania Law Review, Pennsylvania, Estados Unidos da América, vol. 81, núm. 8, june 1933, pp. 907-923. Disponível em: http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5092&context=fss_papers. Acesso em 30 nov. 2017. Tradução livre.

expandiram-se internacionalmente, tendo em vista a identificação, feita pela grande maioria dos autores, das clínicas jurídicas como um fenômeno de expressão global.

O realismo jurídico lança-se criticamente sob o ensino catedrático do direito ao constatar que o conhecimento produzido e reproduzido nas universidades, especificamente as norte-americanas, a partir de uma construção científica dogmática, abstrata e excessivamente teórica, distanciara os estudantes – e os profissionais do direito – das habilidades que se exige dos juristas no cotidiano, na dinâmica prática da vida profissional. A conhecida cisão entre o ensino prático e científico do direito revela-se como um elemento estruturante para se pensar a educação jurídica universitária (EISENMANN, 1954), para além da realidade norte-americana. A segunda edição (UNESCO, 1954, 1973), do relatório de pesquisa das Nações Unidas sobre o ensino universitário das ciências sociais – e do direito – ao redor do globo, publicado nos idos dos anos 70, reuniu discussões gerais em torno dos métodos de ensino jurídico e trouxe aspectos quantitativos e qualitativos sobre as condições – institucionais e pedagógicas – acerca do ensino universitário do direito em onze países diferentes (Alemanha, Camarões, Estados Unidos da América, Egito, França, Reino Unido, Índia México, Romênia, Suécia, União Soviética).

Esse relatório já destaca as clínicas jurídicas como exemplos “chave” de metodologia capaz de articular teoria e prática no ensino jurídico. Há mais de 50 anos, portanto, em que pese as diversidades locais, o ensino jurídico já esboçava tendências gerais que, nos dias de hoje, complexificaram-se haja vista a expansão das fronteiras do capital e os impactos da globalização nas diversas áreas da vida humana. Vamos partir de duas dessas tendências estabelecidas no estudo, que continuam atuais, para se pensar o ensino do direito: a divisão entre teoria e prática na formação acadêmica e os novos métodos de ensino, as chamadas metodologias ativas.

O primeiro consiste no estabelecimento dos dois objetivos formativos principais dos cursos jurídicos universitários: educar pessoas aptas a “trabalhar no direito”, ou seja, nas profissões jurídicas (formação puramente prática), ou sujeitos capazes de entender a própria natureza do direito, o fenômeno jurídico em si (formação que combina prática com outros propósitos estritamente teóricos ou científicos). A possibilidade de um terceiro caminho, conectado ao aspecto puramente científico ou teórico é dispensada, sob o argumento de que, na prática, os futuros bacharéis aspiram ao diploma não pelo seu valor intelectual intrínseco ou para se tornarem professores, mas com vistas a exercer um chamado prático (EISENMANN, 1954, p.17). A docência e a pesquisa no direito estariam, assim, além das fronteiras da prática e, portanto, não poderiam ser consideradas como objetivo, *per si*, da formação de bacharéis.

Não à toa, dos nove sistemas de estudo dos países pesquisados, o sistema norte-americano é o único representante do primeiro grupo, voltado completamente à formação prática, pelo menos no que tange à maior parte das instituições de ensino. Os demais (França, República Federal da Alemanha Reino Unido, México, Roménia, Suécia, República Árabe Unida e a URSS), apesar das inúmeras particularidades de sistemas de ensino, rejeitam a ideia de uma formação prática e aspiram principalmente a oferecer instrução teórica destinada a melhorar a cultura geral, pelo menos no sentido jurídico (EISENMANN, 1954, p. 113).

O relatório aponta as clínicas jurídicas como exemplos de metodologia que desafiam o conservadorismo e a rigidez do esquema catedrático do ensino do direito por representarem um compromisso com a dimensão prática da aprendizagem. Depois de 50 anos, percebemos que, embora preocupação em se articular teoria e prática no ensino jurídico estivesse presente nas faculdades de direito de diversos países no mundo já nos anos 70, sua repercussão prática e pedagógica encontrou no modelo das clínicas jurídicas um lugar prioritário de expressão e de legitimação.

Em torno do debate mais amplo acerca da concepção formativa (prática, científica ou mista), a pesquisa aborda um segundo aspecto importante para esta análise: as técnicas pedagógicas – ou métodos de ensino – que foram sistematizados pelo relatório, nos países pesquisados. A partir dos anos 1970, já é possível identificar uma mudança de paradigma nos métodos e técnicas pedagógicas das faculdades de direito, que vai da predominância do método “passivo”, para a utilização de metodologias “ativas”, de acordo com o ponto de vista dos estudantes (EISENMANN, 1954, p. 144). Ao analisar as transformações ocorridas nas faculdades de direito da Suécia, entre os anos 50 e 70, o autor destaca três fatores que, embora relacionados ao contexto local, contribuiriam para entender o que causou a ascensão dos métodos ativos nas faculdades de direito: o aumento do número de estudantes; a “democracia universitária”²² e a internalização de áreas de estudo e de interesse de disciplinas cognatas, tais como sociologia, por exemplo. Esses fatores, combinados, segundo o autor, modificaram o centro de gravidade do ensino jurídico, que passou de aulas expositivas, catedráticas, para a realização de seminários e outras formas de participação ativa. Essas transformações geraram uma redução nas relações entre professores regulares e seus alunos; uma carga de trabalho muito maior para os professores e a necessidade de recorrer, em grande medida, a profissionais

²² O aumento do protagonismo estudantil nos debates relacionados à organização dos estudos, agora concentrados em conselhos compostos por representações de estudantes e professores e não mais no interior das assembleias formadas apenas por professores regulares (EISENMANN, 1954, p.11).

como magistrados, advogados e funcionários, para palestras ou a condução de seminários em áreas especializadas (EISENMANN, 1954, p. 10-14).

Ainda segundo o autor, o modelo do método de estudo socrático, no qual os estudantes aprendiam o direito a partir do diálogo com a jurisprudência (*case method*), tornou-se insuficiente para comportar as habilidades e conhecimentos esperados de um bacharel em direito, naquele período. O *problem method*, seu contraponto, surgiu nos anos 1930 e ganhou alcance, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. Por meio desse último, professores e estudantes deparavam-se com as demandas de um caso real (ou hipotético), ou seja, não estavam apenas na condição de analisar os argumentos e estudar sobre como alcançar a coerência em uma decisão judicial (EISENMANN, 1971, p. 149).

Em que pese seu surgimento estar situado nos anos 30, a explosão do movimento de clínicas, associada aos anos 60 e 70, também se relaciona com a emergência de projetos intelectuais ancorados em teorias críticas do direito. É isso que sustenta Jeremy Perelman (2015, p. 68) e Cristhophe Jamin (2012, p. 97), quando analisam as bases do movimento de clínicas jurídicas norte-americanas e o que explicaria sua expansão mundial. Perelman (2015, p. 71) cita, ainda, movimentos como o *critical legal studies* (análise crítica do direito) e o *law and economics* (análise econômica do direito), surgidos entre os anos 70 e 80, como elementos que impulsionaram a crítica aos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais, além da inserção massiva nas escolas de direito, naquele período, de professores de direito com formação doutoral em ciências sociais, o que também provocou uma abertura à pluridisciplinaridade.

Estamos nos referindo a uma conjuntura de intensas transformações, que por sua vez pressionaram o campo do ensino jurídico a refletir sobre seus paradigmas mais tradicionais. Ao mesmo tempo, a própria instituição universitária, em seu papel histórico de formação de elites econômicas e intelectuais, era colocada em xeque, principalmente com os movimentos de maio de 68²³ e (RUBIÃO, 2013) suas repercussões para o campo das ciências humanas e sociais. Esse aspecto é sentido na academia jurídica não apenas com o surgimento e fortalecimento de

²³ Em 1918, na Argentina, surgiu a ideia de uma universidade mais participativa e aberta à sociedade através do Movimento de Córdoba, liderado por estudantes. As demandas desse movimento incluíam a coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa, participação livre nas aulas, professorado livre das cátedras, sessões e instâncias administrativas públicas, extensão da universidade para além de seus limites, difusão da cultura universitária, assistência social aos estudantes, autonomia universitária e a universidade aberta ao público (FREITAS NETO, 2011, p. 69). Sobre a expansão da “terceira missão” da universidade os países ao redor do mundo, Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020) comentam sobre as iniciativas norte-americanas e os termos “*academic service-learning*” (Howard, 2001) e a implementação de disciplinas *community-based learning*; europeias, citando MCILRATH *et al.*, 2016 *apud* GRÖNLUND *et al.*, 2017, sobre o programa Europe Engage, criado em 2013 com o fim de promover uma agenda para o engajamento cívico no ensino superior, inclusive com recomendações para a sua inserção curricular. As autoras citam, ainda, as experiências de *aprendizaje-servicio* e “*aprendizaje experiencial*” ou ainda, “*educación experiencial*”, que, segundo Camilloni (2013, p. 17 *apud* GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020) é “uma estratégia de ensino na qual os alunos aplicam suas habilidades e conhecimentos acadêmicos e profissionais específicos para atender às reais necessidades sociais”.

escolas e correntes de pensamento críticas, mas também a partir das aproximações entre universidade e sociedade civil, no que tange às demandas de lutas por direitos. Os enfrentamentos e disputas em torno da efetivação dos direitos, suas implicações sociais e políticas, passam a compor o léxico da academia jurídica a partir de uma perspectiva prática e/ou assistencial.

É na década de 1960 que o moderno movimento das clínicas desponta nos Estados Unidos de forma geral, conforme Giddings e outros (2010). De acordo com os autores, na Europa, o cenário fértil do maio de 1968 também desencadeou novas propostas pedagógicas para a educação jurídica que incluíram o debate em torno dos direitos humanos.

As especificidades locais e os elementos da conjuntura jurídico-política global, fizeram com que a preocupação com formação prático-profissional estivesse aliada aos debates acerca do acesso à justiça e da função social das universidades. Ao mesmo tempo em que, como vimos, já existiam abordagens intelectuais relevantes sobre a necessidade de se suplantar o modelo de ensino jurídico dogmático tradicional (sintetizado no modelo *case method*). Ao descrever como os objetivos da formação prático-profissional casaram-se às concepções reivindicadas pelos estudantes de direito para protagonizar, nos tribunais, a defesa de grupos vulneráveis, Einsenmann (1954, p. 130) narra como essa nova prática se inicia no ensino jurídico norte-americano: ela se dá, conforme o autor, a partir do surgimento de uma nova categoria de professores, os professores clínicos. Ou seja, primeiramente, houve a categorização de um novo estilo/tipo de docência, o professor clínico. Professores em início de carreira, dispostos a preparar um currículo voltado à participação estudantil em atividades de assistência jurídica, operadas nas cidades norte-americanas por associações de advogados para auxiliar os pobres. Num segundo momento, a inovação foi aceita pelas faculdades como satisfazendo os requisitos de um curso, e o termo “cursos clínicos” entrou em uso.

Essa releitura história do chamado “movimento do ensino jurídico clínico” nos oferece um panorama amplo, em que três elementos, contudo, têm destaque: 1. o estímulo à formação prático-profissional dos estudantes, 2. a preocupação com a função social do conhecimento e seus reflexos para uma formação humanística e 3. a reivindicação de metodologias de ensino e aprendizagem experienciais e mais reflexivas. Tais aspectos não são homogêneos e tampouco representam a totalidade das questões em torno do ensino jurídico clínico. O que queremos ressaltar com isso é o fato de que, em maior ou menor medida, essas questões vêm sendo discutidas e problematizadas nesse campo de estudo, que aqui identificamos como ensino jurídico clínico. Temos consciência de que essas três linhas gerais congregam concepções e

teorizações que, muitas vezes, podem ser antagônicas entre si. Por isso mesmo, o problema de pesquisa se debruça sobre os significados construídos acerca do ensino jurídico clínico, na medida em que percebemos que os sentidos dessa prática, ou recurso metodológico, perpassam as questões culturais de cada cenário e as dinâmicas de poder que compõem o espaço acadêmico.

A literatura acerca da educação jurídica clínica denota uma tendência de expansão desse modelo, em um processo de compartilhamento de experiências e análise de seus impactos e resultados, chamado *global clinical moviment*. Conforme Frank S. Bloch (2010), a importância de se analisar a educação jurídica clínica globalmente está, em primeiro lugar, no alcance que esse tipo de educação já possui nos cursos de direito em todo o mundo. Ainda, o compromisso de proporcionar uma educação jurídica socialmente relevante torna essa estratégia capaz de ressoar em qualquer divisão local-global. Por último, Bloch destaca a necessidade de se formular pontos de contato e espaços para compartilhamento de experiências e possível objetivos comuns. Portanto, a educação jurídica clínica possui condições para emergir como um movimento global²⁴. Essa perspectiva do autor nos leva a questionar os papéis desempenhados pelas clínicas nas diversas regiões do globo, e exige que se coloque em perspectiva os diversos modelos pedagógicos e suas peculiaridades, a depender do contexto social, político e econômico dos países.

Por isso, acreditamos que qualquer sistematização da metodologia de ensino clínico no Brasil está vinculada à análise de modelos ou tendências oriundas de diversas partes do mundo que contribuíram para consolidar, inclusive, iniciativas de estudo das clínicas jurídicas como um fenômeno de alcance global, que se coloca como ferramenta capaz de transformar pedagogicamente a formação jurídica²⁵. Conforme Bloch e Menon (2010, p. 268), existem certos elementos que conformam o movimento de criação das clínicas jurídicas e contribuem para sua caracterização e expansão ao redor do mundo, apesar das peculiaridades locais e regionais. Os autores citam: a) a missão de proporcionar uma formação educacional focada

²⁴ “So what is the point of examining clinical legal education globally? First, and most obviously, is its global reach. Clinical programs exist today, in one form or another, at law schools throughout the world. Second is its commitment to providing “socially relevant legal education,” a mission that resonates across any local-global divide. Finally, there is the collective energy of clinical law teachers throughout the world seeking out and joining with colleagues to share experience and advance common goals: the global clinical movement. These three aspects of what is happening in clinical legal education today— its global reach, its social justice mission, and its emergence as a worldwide movement— make the case for taking global clinical education seriously.”. (BLOCH, 2010, p. xxii)

²⁵ Apesar das inúmeras diferenças dos programas de ensino jurídico clínico e da ausência de critérios gerais capazes de caracterizar de forma homogênea essas iniciativas, Bloch destaca que “What brings all these programs within the global reach of clinical legal education— despite inevitable differences in structure and content — is that they offer experientially based training in professional skills and values that emphasize critically important areas of professional and public interest that have been left out of the traditional law school curriculum.”. (BLOCH, 2010, p. xxii).

tanto na qualificação profissional quanto na habilidade de instigar valores de defesa da responsabilidade e justiça social; b) o compromisso com metodologias que proporcionem uma experiência prática; e c) a educação clínica pauta-se por uma reforma educacional capaz de construir um senso de responsabilidade social nos advogados em formação²⁶.

Na América Latina, a educação clínica teve seu impulso derivado do denominado Movimento pelo Direito ao Desenvolvimento nos anos 60, com o apoio econômico da Fundação Ford (LONDOÑO TORO, 2016, p. 123). Segundo Lapa, nesse primeiro momento a adesão das universidades foi bem baixa, por distintos fatores, mas em especial devido à tentativa de adequar a educação jurídica dos países na América Latina aos termos de um modelo norte-americano, sem considerar suas peculiaridades (LAPA, 2014, p. 90). Segundo Beatriz Toro (2016, p. 124), no entanto, o funcionamento das clínicas na América Latina cresce na década de 80, conectando-se ao cenário de enfrentamento às ditaduras e violações sistemáticas de direitos humanos e se expande na década de 1990, com clínicas e redes latino-americanas de interesse público. Conforme a autora (2016, p. 125), existem ainda duas gerações de clínicas de direitos humanos; a primeira se inicia nos anos 2000 e se expande em países como México, Bolívia e Equador e desenvolve estratégias de litígio estratégico junto a organismos internacionais. A partir de 2010, inaugura-se um novo marco de atuação das clínicas, que respondem a exigências de mudanças metodológicas na educação jurídica, dando resposta a necessidades temáticas.

Para abordar as aproximações e divergências entre as diferentes perspectivas de ensino jurídico clínico, problema de pesquisa que guia essa investigação, precisamos partir dos elementos teóricos que o embasam e que, de certa forma, contribuíram para a delimitação da pesquisa. Conforme a lacuna construída na Introdução, para analisar o fenômeno de expansão e significação do ensino jurídico clínico a partir da realidade brasileira e estabelecer uma análise comparativa com o cenário desse movimento na França, nos baseamos nos pressupostos teóricos do conceito de economia política do conhecimento jurídico e nas correntes teóricas que nos introduzem aos conceitos de colonialidade do saber e geopolítica do conhecimento.

O *background* teórico serviu para apontar os critérios norteadores da pesquisa empírica e analisar os seus achados, que serão desenvolvidos no decorrer do segundo e terceiro capítulos.

²⁶ “The first quality goes directly to its professional educational mission. Clinical legal education around the world focuses on two curricular goals aimed at preparing students for practicing law not otherwise emphasized sufficiently in the traditional law school curriculum: providing professional skills training and instilling professional values of public responsibility and social justice. A second quality relates to its methodology. At the core of the clinical teaching mission is a commitment to experiential learning. [...] Finally, clinical legal education is committed to reforming legal education by reorienting it toward educating lawyers for social justice.” (BLOCH; MENON, 2010, p. 268).

Nesta parte, serão abordadas as dinâmicas micro, ou seja, os fazeres locais, em termos de ensino jurídico, prática jurídica e ensino jurídico clínico²⁷. Todo o material colhido no âmbito da pesquisa empírica, portanto, dialoga com o referencial teórico sob o qual o trabalho se estrutura. Em tal diálogo, além de confrontar os achados bibliográficos com as observações do campo, abrimos espaço para que as próprias entrevistas e observações “falassem”, na perspectiva de identificar aspectos e elementos que captam nossa atenção e que indicam a necessidade de um maior aprofundamento, do ponto de vista da produção de conhecimento. Não buscamos, *a priori*, com confirmações e negações entre o empírico e o teórico, sustentar esquemas e lógicas, na maioria das vezes altamente retóricas, sobre ensino jurídico. Trata-se de um esforço, portanto, na direção de sistematizar, elencar as principais problemáticas e, quem sabe, traçar possíveis soluções, acerca dos significados de ensino jurídico clínico, a partir de sua expansão no Brasil e na França.

As conexões entre o conceito de economia política do conhecimento jurídico e as categorias do pensamento descolonial situam historicamente o direito e, com isso, permitem com que analisemos as ideologias que ainda sustentam dinâmicas excludentes nas instituições jurídicas, sobretudo no contexto das universidades. Assim, tais escolhas teóricas em nada aproximam-se de crenças ideológicas. Por isso mesmo, guardamos consciência das inúmeras limitações do referencial adotado, dentre as quais cito três de maior relevância. A primeira refere-se ao fato de que as investigações dos autores tidos como descoloniais estarem majoritariamente centrada em campos do conhecimento que não estão voltados especificamente aos fenômenos jurídicos. Embora existam autores importantes do campo jurídico que reflitam sobre tais questões (BARRETO, 2013; FITZPATRICK, 2007; ESQUIROL, 2005, MUZAFFAR, 1999, WOLKMER, 2012; BONILLA MALDONADO, 2015), esta é uma linha de análise ainda marginal no campo da produção do conhecimento jurídico. A segunda, que pode ser considerada consequência da primeira, refere-se ao fato de existir pouco diálogo acerca das ferramentas metodológicas e das técnicas de pesquisa utilizadas nas investigações sobre os reais aportes desse referencial teórico para se pensar e propor mecanismos diferentes de produção e desenvolvimento do conhecimento jurídico. A terceira relaciona-se ao conceito de economia política do conhecimento jurídico, visto que se trata de um conceito ainda pouco conhecido na academia jurídica e desenvolvido no âmbito dos estudos de um autor específico, o professor colombiano Daniel Bonilla Maldonado.

²⁷ No caso brasileiro, analisamos o universo do que se configura como prática jurídica, partindo do que vai além do ensino jurídico clínico.

Em que pesem tais limitações, explicitarei, na próxima secção, em que consistem as teorias de base utilizadas e como elas dialogam entre si. Em um primeiro momento, descrevo e analiso o conceito de economia política do conhecimento jurídico, de Bonilla Maldonado, utilizando-me também de partes da entrevista realizada com o autor em 2019, na pesquisa de campo realizada na França. Posteriormente, descrevo as intersecções dessa categoria de análise com as propostas teóricas contidas nas correntes dos estudos descoloniais. O estudo prévio desses autores foi central para os momentos que se seguiram na pesquisa: a reestruturação do problema, após a ida a campo, e as análises do material coletado, no momento seguinte, em cotejo com as reflexões que já vinham sendo desenvolvidas durante a pesquisa de campo realizada no Brasil, no ano de 2018.

Seção 2. A economia política do conhecimento jurídico e as implicações das teorias de base para o problema de pesquisa

O conceito de economia política do conhecimento aprofunda-se em uma ampla gama de autores e teorias críticas, do pensamento marxiano às reflexões sobre o poder em Foucault e Bourdieu, que exploram a interseção entre o conhecimento, sua produção, distribuição e os sistemas políticos e econômicos que o permeiam. No contexto específico do conhecimento jurídico, esse conceito se amplia para compreender como o conhecimento no campo do direito é concebido, validado, disseminado e como influencia as estruturas sociais, políticas e econômicas. Essa perspectiva destaca que o conhecimento não é apenas um produto neutro ou objetivo, mas sim moldado por relações de poder, sistemas econômicos e contextos políticos.

Esses autores fornecem bases teóricas para compreender como o conhecimento, incluindo o conhecimento jurídico, não é apenas um produto neutro, mas é moldado por relações de poder, estruturas econômicas e contextos políticos. Essa compreensão é fundamental para avaliar como o conhecimento jurídico pode influenciar e ser influenciado por sistemas sociais, políticos e econômicos mais amplos. A partir do conceito de cultura em Thomas Kahn (1999), de economia política em Barry Clark (1998) e da crítica pós e descolonial do direito²⁸ Bonilla Maldonado articula-se a uma corrente teórica que problematiza as potências e os limites do fenômeno jurídico sem deixar de olhar para as dinâmicas de macro e micropoder, que delimitam os processos de produção e reprodução do direito: as interações cotidianas e constantes entre superestrutura e estrutura na produção do conhecimento jurídico.

É o conjunto formado por essas interações entre dispositivos normativos e simbólicos e práticas e relações de poder que determina questões como: que contexto é considerado rico ou pobre com relação à produção de ideias jurídicas; quais os sentidos das trocas de conhecimento jurídico, quais questões são consideradas objetos de estudo válidos; como e onde esse conhecimento pode ser publicizado, e quem pode fazer um uso apropriado desse conhecimento²⁹. Para exemplificar a aplicabilidade do conceito, o autor cita duas situações

²⁸ Os principais autores citados pelo autor são: Esquirol, J. L. (2013). *Legal Latin Americanism*. *Yale Human Rights and Development Law Journal*, 16, 145-170. Roy, A. (2008). *Postcolonial Theory and Law: A Critical Introduction*. *Adelaide Law Review*, 29(1/2). Ruskola, T. (2002). *Legal Orientalism*, *Michigan Law Review*, 101(1), 179-234. Santos, B. S. (1995). *Three Metaphors for a New Conception of Law: The Frontier, the Baroque and the South*. *Law & Society Review*, 29, 569-584.

²⁹ “Isso nos permitirá entender questões como por que os transplantes jurídicos são tipicamente exportados por países do Norte Global e importados por países do Sul Global; por que a gramática do constitucionalismo moderno é principalmente criada e gerenciada por um pequeno grupo de teóricos políticos europeus e norte-americanos; por que os produtos constitucionais do Sul Global aparecem às margens do mercado global de ideias jurídicas; por que um número importante de estudiosos do direito do Sul Global agora pode falar com conhecimento de casos como *Roe v. Wade*, mas poucos podem mencionar a decisão que descriminalizou o aborto no Canadá, e muito menos a decisão que parcialmente descriminalizou o aborto na Colômbia. Analisar a economia política que controla a produção do conhecimento jurídico também nos permite entender por que o trabalho de

vividas em sua trajetória de pesquisador. A primeira relativa ao fato de que, durante muitos anos, os oficiais da imigração norte-americana recusavam-se a acreditar que ele estava no país na condição de professor visitante de uma prestigiada Universidade americana, como indicava seu formulário de imigração, e não como um mero estudante interno. A segunda, relativa a um evento sobre ensino jurídico experiencial, organizado por universidade de elite brasileira, em que a maior parte dos expositores advinha de fracas faculdades de direito norte-americanas enquanto, na plateia, na condição de espectadores, existiam vários professores latino-americanos com experiências acadêmicas e profissionais muito mais ricas naquela temática³⁰.

Para Daniel Bonilla Maldonado (2013, 2015a, 2015b, 2017b, 2018a)³¹ a produção, a troca e o uso do conhecimento jurídico estão submetidos a uma economia política, ou seja, a um sistema (ou sistemas, eu diria) de produção, distribuição e troca (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 28). O conhecimento jurídico, concebido como um bem³², estrutura-

autores como Ronald Dworkin, John Rawls, H.L.A. Hart e Richard Posner é amplamente conhecido no Sul Global e influencia as decisões dos tribunais, assim como a maneira como os estudiosos do Sul Global estruturam cursos de teoria jurídica e projetos de pesquisa considerados prestigiosos e úteis.” Tradução livre: “This will allow us to understand issues such as why legal transplants are typically exported by Global North countries and imported by Global South countries; why the grammar of modern constitutionalism is primarily created and managed by a small group of European and North American political theorists; why the constitutional products of the Global South appear on the margins of the global market of legal ideas;6 why an important number of legal scholars from the Global South can now speak knowledgeably of cases like *Roe v. Wade* but few can mention the ruling that decriminalized abortion in Canada,8 and much less the ruling that partially decriminalized abortion in Colombia.9 Analyzing the political economy that controls the production of legal knowledge also allows us to understand why the work of authors such as Ronald Dworkin, John Rawls, H.L.A. Hart, and Richard Posner is widely known in the Global South and influences courts’ holdings, as well as the way in which Global South scholars structure legal theory courses and research projects that are considered prestigious and useful.”. (BONILLA MALDONADO, 2018a, pp. 29-30).

³⁰ “Por fim, em relação às microconsequências desses conceitos, regras e princípios, podemos entender melhor por que, por vários anos, os oficiais de imigração dos Estados Unidos não acreditavam que eu fosse um professor visitante em uma faculdade de direito dos EUA, como indicado em meu formulário de imigração, e sim um estagiário; ou por que, em um seminário sobre educação experiencial em uma universidade brasileira de elite, os principais palestrantes eram professores de faculdades de direito dos EUA consideradas fracas, com produção acadêmica frágil, enquanto havia professores latino-americanos na plateia com experiência acadêmica e profissional muito mais rica.”. Tradução livre: “Finally, as to the micro-consequences of these concepts, rules and principles, we can better understand why for several years, U.S. immigration officers would not believe I was a visiting professor at a U.S. law school, as indicated in my immigration form, and not an intern; or why at a seminar on experiential education at an elite Brazilian university the main presenters were professors from weak U.S. law schools and with fragile academic production, while there were Latin American professors in the audience with much richer academic and professional experience.”. (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 31).

³¹ A referência de 2013 trata-se do ensaio “Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination - An Essay” em que não se verifica propriamente o uso da categoria “economia política do conhecimento jurídico”. Entretanto, ao propor uma análise acerca do ensino jurídico clínico transnacional que considere os aspectos geopolíticos e as dinâmicas centro-periferia que definem a produção do conhecimento nas parcerias entre clínicas do Norte e do Sul Global, o autor elucida de onde partem as reflexões que, posteriormente, serão consolidadas em uma categoria de análise mais ampla. O primeiro texto em que o conceito aparece data de 2015, na publicação intitulada “La Economía Política del Conocimiento Jurídico” na Revista de Estudos Empíricos em Direito. *Brazilian Journal of Empirical Legal Studies*. vol. 2, n. 1, jan 2015, p. 26-59. No mesmo ano, com adições e alterações, o texto é publicado no livro, compilado por Bonilla e com a participação de outros autores, “Geopolítica del conocimiento jurídico” Carlos Morales de Setién Ravina (trad.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, 2015. 368 p. Edição do Kindle. A versão em inglês da primeira publicação de 2015 (2015a) data de 2018. A partir daqui, serão utilizadas as citações da versão em inglês (2018a) pelo fato de a tese ser realizada em cotutela e a língua inglesa ser mais utilizada do que o espanhol na academia jurídica francesa. O artigo em questão, “*The Political Economy of Legal Knowledge*”, é o segundo capítulo do livro organizado por Crawford e Bonilla Maldonado (BONILLA MALDONADO, 2018).

³² “Entendo “economia política” como a descrição e análise de um sistema de produção, distribuição e comércio. Neste caso, o bem que é produzido, distribuído e trocado é o conhecimento jurídico.”. Tradução livre: “I understand “political economy” as the description and analysis of a system of production, distribution, and trade. In this case, the good that is produced, distributed, and exchanged is legal knowledge.” (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 29).

se a partir dos elementos culturais e simbólicos que também definem a economia de mercado, corroborando ou contrariando aspectos que caracterizam as formas de expansão das fronteiras do capital para as inúmeras searas da vida em sociedade. A economia política do conhecimento jurídico é constituída por dois dispositivos que se entrecruzam e se sustentam mutuamente: a superestrutura e a estrutura. Fazem parte do primeiro o conjunto de princípios e normas que regulam o comportamento dos operadores jurídicos. Já o segundo é formado pelas relações de poder e práticas dentro das quais esses operadores efetivamente criam, trocam, legitimam e operam o conhecimento jurídico (BONILLA MALDONADO, 2015a, p. 13-14). As interações entre os aspectos superestruturais e estruturais não ocorrem de forma homogênea e pontual, mas são dinâmicas e cotidianas, pois não se pode compreender os fenômenos jurídicos a partir de uma só chave de análise.

A produção do direito – e do conhecimento jurídico – não está apenas atrelada ao contexto social e político em que vivemos. Mas é produzida, trocada, experimentada e transmitida a partir de certas diretrizes que, por sua vez, não são neutras, tampouco categorias abstratas: elas se desenvolvem a partir de relações de causa e efeito concretas. Assim, o autor concebe dois grandes modelos das principais formas de circulação e (re)produção de ideias e de produtos jurídicos: o modelo do livre mercado das ideias jurídicas e o modelo colonial de produção do conhecimento jurídico (2015b, 2018a). Em tais modelos constroem-se categorias estruturantes não apenas da forma como descrevemos as nossas práticas, na condição de operadores do direito, mas das próprias práticas e comportamentos dos operadores em si (2015b, p. 21). Conforme o autor, são três as estruturas racionais utilizadas para a tanto: o conceito de sujeito do conhecimento jurídico, de tempo e de espaço a partir dos quais criamos esse conhecimento.

O modelo de livre mercado das ideias jurídicas sintetiza e ilustra como imaginamos a produção da teoria, doutrina e práticas jurídicas (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 34). As estruturas deste modelo refletem-se no que percebemos na superfície, digamos, dos sistemas, ideias e conceitos produzidos – e mundializados – especialmente a partir do surgimento da noção de Estado Moderno. Trata-se de um modelo no qual o sujeito de direito é desterritorializado e descontextualizado: o sujeito é neutro, abstrato e sua característica primordial é a de ser dotado de razão. A qualidade da reflexão e do trabalho desenvolvido pelos sujeitos no livre mercado das ideias jurídicas é definida a partir do nível de esforço – mérito –

individual. As correntes liberais contratualistas funcionam muito bem para ilustrar esses princípios e para caracterizar o conceito de sujeito operante no modelo em questão³³.

A caracterização do tempo e do espaço desse modelo conecta-se com os fundamentos da modernidade ocidental em suas principais bases filosóficas liberais e neoliberais. O tempo é caracterizado como linear e infinito e o espaço é conformado por lugares destituídos de limites geográficos e fronteiras. O desenvolvimento civilizacional, por sua vez, assim como o conhecimento, está progredindo e evoluindo, sem que haja limites. O espaço articulado pelo modelo de livre mercado é o espaço da civilização, do império da lei, no qual a comunidade de cidadãos desenvolve-se livre e autonomamente, regida pela lógica contratualista. Os pressupostos são semelhantes aos que operam nos discursos sobre a globalização como um fenômeno social, cultural e político neutro, a partir do qual o mundo se torna uma grande aldeia global (SANTOS, 1988; FITZPATRICK, 2009). Dessa forma, o conhecimento jurídico pode circular por essa “aldeia global” de uma parte para a outra, sem fronteiras e de forma descentralizada. O grau de influência de um centro de pesquisa ou outro, ou a relevância de certas teses, modelos ou sistemas jurídicos, nesse espaço, são o resultado das diversas decisões tomadas pelos membros dessa grande comunidade jurídica, que são dotados das mesmas capacidades para criar e trocar o conhecimento (BONILLA MALDONADO, 2018a, p.41).

A concepção tradicional de inovação muitas vezes é associada a uma visão linear do progresso, onde há uma sequência clara e previsível de etapas, partindo da pesquisa básica até o desenvolvimento de novos produtos ou processos. No entanto, ao assumirmos a perspectiva desses aportes teóricos, nos posicionamos criticamente à abordagem linear da inovação. Inovar não se limita a seguir uma trajetória única e predefinida, mas implica repensar as estruturas de dependência presentes nos processos de desenvolvimento, reconhecendo a complexidade e os múltiplos caminhos que podem levar a novas descobertas e avanços. Nessa ótica, a inovação não é somente um movimento progressivo linear, mas também uma oportunidade para desafiar paradigmas estabelecidos, promovendo abordagens mais inclusivas, adaptativas e disruptivas nos diferentes domínios do conhecimento e da prática.

³³ “O objeto de conhecimento deste modelo também está comprometido com a ideia de que o direito é uma condição necessária para a ordem e prosperidade da comunidade política. O contratualismo, fundamental para justificar as comunidades políticas modernas, reflete o argumento acima de maneira paradigmática. O modelo de livre mercado de ideias jurídicas é claramente apenas um componente de um modelo político muito mais amplo e ambicioso: o liberalismo.”(BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 37). Tradução livre: “The subject of knowledge of this model is also committed to the idea that law is a necessary condition for the order and prosperity of the political community. Contractualism, fundamental to justify modern political communities, reflects the above argument in a paradigmatic manner. The free market of legal ideas model is clearly only one component of a much wider and more ambitious political model: liberalism.” (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 37).

Verdade, utilidade e meritocracia são os princípios norteadores do modelo de livre mercado. Ainda de acordo com o autor, ao interpretar os fenômenos que caracterizam a produção e circulação do conhecimento jurídico globalmente, o modelo de livre mercado aplica tais princípios, com base nas noções de sujeito, tempo e espaço descritas acima. Nesse sentido, o alcance global de determinadas práticas, teorias e metodologias – produzidas em determinados contextos – ocorre porque são substancialmente melhores, superiores ou mais adequadas ao enfrentamento dos desafios experimentados pelas sociedades (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 43). A partir da lógica do “livre mercado de ideias”, portanto, os sujeitos do conhecimento estão em posição de igualdade, possuem as mesmas capacidades para produzir, trocar e disseminar conhecimentos. O fato de certos produtos serem mais valorizados ou custarem mais do que outros se explica em decorrência das leis de mercado, que por sua vez é formado por uma comunidade autônoma de indivíduos que tomam decisões justas.

É possível identificar o funcionamento do modelo do livre mercado das ideias jurídicas em diversos campos do direito. No campo da literatura jurídica acerca dos direitos humanos, majoritariamente, a história desses direitos segue uma linearidade evolutiva que toma a história europeia/norte-americana como centro do conhecimento e patamar último do desenvolvimento civilizatório dos povos (BARRETO, 2012; AZIZ, 1999; MUZAFFAR, 1999; WALLERSTEIN, 2007). A noção de sujeito moderno e as crenças ideológicas advindas dessa construção ainda operam ativamente no campo dos direitos humanos, conformando uma espécie de discurso hegemônico que encobre diversos elementos fundamentais para a compreensão – e efetivação – desses direitos, em especial em sociedades periféricas. Esse foi o núcleo da investigação que realizei durante o mestrado, intitulada “Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo da partir da obra de Joaquín Herrera Flores”.

O discurso dos direitos humanos centrado na Europa se expressa na racionalidade jurídica, incluindo a Teoria das gerações dos direitos humanos (CASTILHO, 2013). A demanda pela continuidade dessa teoria, mesmo que seja para fins didáticos (CASTILHO, 2013), representa uma visão evolutiva da humanidade, típica do pensamento moderno.

A interpretação universal dos direitos humanos tem raízes na filosofia transcendental que moldou o subjetivismo moderno. Essa visão abstrai o conhecimento das condições materiais que o cercam, tornando o conteúdo universal dos direitos humanos aplicável em qualquer realidade, definindo um "dever ser" para todos os povos do planeta (CASTILHO, 2013). É interessante observar também que, para que o modelo de livre mercado siga em

operação, é preciso ignorar as condições geopolíticas do processo de produção do conhecimento. Ou seja, os aspectos que conferem materialidade às condições políticas, econômicas e culturais nas quais o conhecimento é criado, traduzido e trocado não possuem relevância. A continuidade dessas estruturas de pensamento funciona como uma capa que cobre a existência do segundo modelo, o modelo colonial de troca de conhecimento jurídico (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 35). Esse encobrimento pode ser visto com facilidade no campo dos direitos humanos, por exemplo, no qual as noções de colonialidade, subalternidade ou mesmo os eventos históricos que deram ensejo a esses conceitos são muito pouco aprofundados pela historiografia oficial de perspectiva ocidental (BARRETO, 2012, p. 21).

O segundo modelo funciona como uma lente de aumento sobre as dinâmicas de poder que atuam na produção do conhecimento jurídico. Estrutura-se a partir de elementos conceituais distintos, que se relacionam com correntes intelectuais críticas, do estruturalismo, desconstrutivismo (BONILLA MALDONADO, 2015b, p. 18) e, conforme desenvolvemos aqui, com categorias do pós-colonialismo e dos estudos descoloniais. Norte e Sul Global, por exemplo, são categorias fundamentais neste campo, e proporcionam uma maior complexidade de análise. É importante afirmar esse aspecto porque, à primeira vista, esta pode ser uma fórmula interpretada como superficial, que estreita o nosso olhar e potencializa dicotomias homogeneizantes³⁴.

Admitir a existência dessas estruturas desiguais de poder no espaço acadêmico não significa dizer que quaisquer iniciativas, no campo da produção de conhecimento jurídico mundial, estejam submetidas e influenciadas por tais dinâmicas. Ou seja, não se parte da ideia de que a lógica de subordinação colonial permeie todas as formas de interação entre clínicas jurídicas, ou mesmo entre professores, acadêmicos e instituições de ensino jurídico. Parte-se da noção de que tal lógica, ainda latente na cultura acadêmica, como nos argumenta Bonilla e demais autores, pode ser uma chave de análise importante para a compreensão de fenômenos observados no campo empírico, especialmente quando analisamos o processo de introdução e desenvolvimento da prática jurídica nos currículos das faculdades de direito.

³⁴ As críticas ao artigo de Bonilla estão presentes no livro “Geopolítica...”. Ver, sobretudo, o diálogo estabelecido no artigo de James J. Silk, intitulado “¿DEL IMPERIO A LA EMPATÍA? LA COLABORACIÓN ENTRE CONSULTORIOS JURÍDICOS DEL NORTE GLOBAL Y EL SUR GLOBAL - Un ensayo en conversación con Daniel Bonilla”, pp. 111 – 140. Bonilla Maldonado, Daniel; Silk, James J.; Bilchitz, David; Perelman, Jeremy; Esquirol, Jorge L.; Jaramillo Sierra, Isabel Cristina. Geopolítica del conocimiento jurídico (Filosofía Política y del Derecho) (Spanish Edition) (p. 111). Siglo del Hombre Editores. Edição do Kindle.

Por isso, interpretamos e analisamos os significados de ensino jurídico clínico nas realidades brasileira e francesa, suas aproximações e divergências, à luz deste referencial teórico, explicitando as escolhas metodológicas utilizadas para se aferir o que pôde ser entendido neste trabalho por “significados do ensino jurídico clínico”. Nesse sentido, a economia política do conhecimento jurídico e seus pressupostos, bem como as correntes teóricas que dialogam com essa proposta, como o pensamento descolonial, direcionaram essa investigação para: i) identificar as condições para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico, a partir das principais categorias que surgiram no estudo de caso de uma clínica jurídica francesa, a EUCLID; e ii) analisar comparativamente os aspectos que aproximam ou divergem as distintas iniciativas que se intitulam clínicas e/ou desenvolvem pressupostos e objetivos semelhantes no ensino jurídico. A partir desses dois recortes, no âmbito da comparação entre Brasil e França, foi possível compreender em que medida as dinâmicas desiguais de produção e troca de conhecimento jurídico permanecem atuantes e se, em algum nível, reforçariam mecanismos coloniais de produção e reprodução do saber.

Ao caracterizar o modelo colonial de produção e troca de conhecimento jurídico, Daniel Bonilla Maldonado chama atenção para a existência de duas concepções interdependentes de sujeito. Ele é composto por uma metrópole, que possui a capacidade de criar, trocar e usar conhecimento jurídico e que se constitui como não-bárbara, como detentora do Estado e da lei. A colônia é o seu antônimo, pertence ao estado de natureza e ainda não conseguiu estabelecer-se enquanto pólis. Um não existe sem o outro e, ambos, possuem cor. Porque a cor da pele, ou a quantidade de melanina, como escreve o autor, também identifica e caracteriza as comunidades políticas cujas tradições jurídicas são ricas ou pobres. Antes do contato com o sujeito metropolitano, não havia conhecimento jurídico digno ou válido de ser considerado como tal pela tradição jurídica da metrópole. Assim, o sujeito colonizado ingressa na “história oficial” não como um agente criador de sistemas legais/jurídicos válidos, mas como um ator menor, que mimetiza e tenta reproduzir a tradição jurídica da metrópole (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 51). A conquista dos povos colonizados demandou uma aniquilação cultural profunda, de modo que fosse possível bloquear o acesso aos sistemas e representações, inclusive jurídicas, da realidade anterior, prévia ao domínio imperial³⁵.

³⁵ Como forma de ilustrar esse raciocínio, cito o poema de Bertold Brecht "Fragen eines lesenden Arbeiters" (Perguntas de um trabalhador que lê). Nele, os questionamentos também estão voltados à narrativa vitoriosa da modernidade, que acaba por omitir diversas situações, atores e condições que, por estarem na condição de suplantadas, superadas ou vencidas, passam a ocupar um não-lugar na historiografia oficial. "Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras? E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre? Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram? No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros? A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césores? Bizâncio, tão

Ao seguir na descrição dos elementos (sujeito, tempo e espaço) que compõem o modelo colonial, o autor destaca que o tempo é concebido como um tempo linear e finito. Essa construção alinha-se às leituras acerca da concepção temporal da modernidade, que segue uma perspectiva evolutiva a partir da qual os acontecimentos, figuras, situações e atores do “passado” correspondem à imagem do que foi, necessariamente, superado, ultrapassado. Dessa forma, caminha-se em um sentido evolutivo rumo ao progresso e à evolução, em uma grande marcha que, ainda que por vezes encontre resistências, não deixa de se desenvolver. Conforme o autor (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 57), mesmo as dificuldades relacionadas ao funcionamento do sistema legal da metrópole são apresentadas como possuindo uma tradição jurídica, um conjunto de instituições e uma ordem legal atingida após um longo e histórico processo, que é presumidamente sólido. Para o sujeito colonial, que aspira alcançar o progresso jurídico-institucional materializado pela metrópole, o marco inicial da trajetória jurídico-temporal é o encontro com a metrópole, é a conquista. O baixo valor jurídico de tudo o que precedeu o encontro não é sequer motivo de atenção (id., ibid.)³⁶

Nesse ponto, agrega-se a proposição de Joaquín Herrera Flores (2005a), segundo a qual é necessário rechaçar qualquer tendência a fixar uma norma prévia e própria considerada uma “vara de medir universal”, que fixa e julga o outro com características imutáveis. Essa visão fundamenta uma mentalidade colonialista, que historicamente fixou os colonizados em uma posição inferior na “história evolutiva”. O estereótipo é o mesmo que um ponto de vista cultural fixo, representa um discurso de poder que cria um espaço de submissão e dominação³⁷.

O espaço do modelo colonial de produção do conhecimento jurídico é composto por uma visão marcada pela oposição, estabelecida nos marcos do liberalismo moderno, entre

famosa, tinha somente palácios para seus moradores? Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos. O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho? César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar? Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilhou da vitória? A cada página uma vitória. Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos um grande homem. Quem pagava as despesas? Tantas informações. Tantas questões.”. (KONDER, 2013, p. 29).

³⁶ Sobre o tempo presente da colônia, acrescenta o autor que: “(...) um esforço contínuo para ser como o seu outro, para experienciar e superar cada um dos estágios que a levarão ao fim da história: o momento em que não se distinguirá mais da metrópole. O presente é sempre mostrado como um link em uma cadeia que termina em um momento, ou ponto, definido, enquanto o futuro é mostrado como a possibilidade sempre aberta de se alcançar o fim da história.” Tradução livre de: “(...) a continuous effort to be like its other, to experience and overcome each of the stages that will lead it to the end of history: the moment when it cannot be distinguished from the metropolis. The present is always shown as a link in a chain that ends at a defined point, while the future is shown as the ever-open possibility of arriving at the end of history.”. (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 57)

³⁷ “El estereotipo es, al mismo tiempo, el ejemplo clarísimo de deshumanización, tal y como la hemos estado definiendo en estas páginas: la fijación de unos caracteres (el ‘moro’ es traicionero, el ‘musulmán’ mentiroso, el ‘negro’ perezoso, los latinos ‘festeros’, los rusos ‘borrachos’, o lo que está teniendo consecuencias funestas para la paz mundial, el Islam como el ‘enemigo’, etc., etc.), hace que seamos nosotros los que ‘produzcamos’ al colonizado, primero como otro a despreciar y a temer, pero, segundo, como alguien absolutamente visible, alguien a quien vemos sin ni siquiera mirar, alguien a quien le estamos negando la capacidad humana de reaccionar flexible y críticamente frente al entorno al que vive.” (HERRERA FLORES, 2005c, p.273).

territórios atrasados e que reproduzem local, e marginalmente, o conhecimento jurídico estruturado e desenvolvido no contexto da metrópole. Em seu exemplo, Bonilla Maldonado (2018a, p. 60) cita a ausência de referências, nos livros e materiais de direito comparado de algumas faculdades de direito norte-americanas, às leis e sistemas jurídicos de países do Sul Global. Cursos sobre o direito de países latino-americanos, africanos e asiáticos são exceções nas escolas de direito dos Estados Unidos. Ou seja, em sua observação, o autor conclui que o direito de países do Sul Global não é significativo e não se constitui enquanto um objeto de estudo nas escolas do Norte Global. Na caracterização do espaço colonial, o autor não descarta as dimensões do imperialismo, e das hierarquizações dele decorrentes, nas fronteiras do Sul e do Norte Global³⁸.

As regras e princípios que regulam o modelo colonial podem ser definidas a partir de oito oposições conceituais, gerais e particulares, que descrevem e ilustram os espaços ocupados pelas categorias de Norte e Sul global no imaginário jurídico: 1) mimesis/autopoiesis; 2) conhecimento local/conhecimento universal; 3) cultura/lei e 4) línguas apropriadas para o conhecimento jurídico/línguas inapropriadas para o conhecimento jurídico (oposições gerais). Seguidas de quatro oposições particulares: 1) alto capital acadêmico/baixo capital acadêmico; 2) produtos acadêmicos de alta qualidade/produtos acadêmicos de baixa qualidade; 3) instituições acadêmicas ricas/instituições acadêmicas pobres e 4) experiência no uso do conhecimento jurídico/inexperiência no uso do conhecimento jurídico. (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 60-61). Na primeira oposição, os transplantes jurídicos (do Norte para o Sul Global) são a regra porque se baseiam na crença de que, por não possuir as condições necessárias para criar conhecimento jurídico original, nada resta à colônia a não ser mimetizar o conhecimento jurídico da metrópole³⁹.

Esse mimetismo reflete a subordinação epistêmica implícita, porém estruturante, na forma de se ler, interpretar e ensinar o direito nos cursos de direito do Sul Global. Bonilla Maldonado (2018a, p. 63) retrata essa subordinação ao constatar que as estantes das bibliotecas dos cursos jurídicos na América Latina são repletas de obras sobre a teoria de Dworkin, H.L.A

³⁸ Nos estudos de Connell (2011, p. 10) também identificamos que as noções geopolíticas que informam o Norte e o Sul Global não se referem a uma localização geográfica, e sim a parâmetros de análise e de teorização hegemônicos, que se manifestam a partir da expansão das fronteiras do capital e de seus principais centros de poder (CASTILHO, 2013, p. 20). Isso faz com que o Brasil assumira uma posição imperialista quando se analisa o contexto econômico e político dos países latino-americanos e, ainda assim, situe-se na periferia da geopolítica mundial, se comparado a Japão e Estados Unidos, por exemplo. Sobre a análise do caráter sub-imperialista brasileiro no cenário latino-americano, ver MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e Revolução*. Trad. Fernanda Correa Prado e Marina Machado Gouvêa. 3ª edição. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

³⁹ No trabalho de Jorge Esquirol acerca do transnacionalismo jurídico entre Estados Unidos e América Latina também é possível identificar essa dinâmica, especialmente quando o autor descreve, por meio de exemplos, o típico “enredo” das produções acadêmicas sobre a legislação latino-americana. Ver em: Jorge L. Esquirol (2009), “Writing the law of Latin America”, *Geo. Wash. Int’l L. Rev.*, 40, p. 701.

Hart ou Richard Posner, entre outros. Em muitos desses livros, o autor norte-americano é a referência em torno da qual giram os esforços explicativos do autor latino-americano, em uma atitude de disseminação dos cânones, conceitos e analogias. Não se trata de negar a importância de se conhecer o pensamento de autores com trabalhos amplos e sólidos no campo jurídico. Mas de se reconhecer que, nas interações com essas perspectivas teóricas, assume-se *a priori* a constatação de que tais modelos são o padrão a ser alcançado ou, no mínimo, a ser seguido. A assimetria é mantida na forma de se pensar – e pesar – a importância dessas contribuições, inclusive, para se pensar o fenômeno jurídico em países periféricos. Penso que essa constatação nos ajuda a compreender, igualmente, os motivos pelos quais ainda há pouca ressonância de correntes teóricas pós ou descoloniais, não só nos cursos jurídicos, mas na academia jurídica como um todo.

Essa dinâmica reforça, em via de mão dupla, a segunda oposição conceitual, entre conhecimentos universais e locais, respectivamente⁴⁰. Para exemplificar a relevância dessa segunda oposição, “conhecimento universal/local”, o autor segue na análise sobre o peso das produções de Dworkin e Rawls para os juristas latino-americanos, de forma geral. Embora os dois teóricos explicitem que suas construções teóricas são baseadas na sociedade norte-americana, seus trabalhos são lidos, discutidos e aplicados como se não houvesse conexão alguma com o contexto cultural em que foram escritos: “(...) *esse conhecimento parece existir em um vácuo cultural, e é por isso imediatamente exportável e aplicável em qualquer outro contexto cultural.*”. (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 64). O esvaziamento do significado de cultura – e o seu preenchimento simbólico – também se estende à oposição que o autor estabelece entre lei e cultura, como um mecanismo do funcionamento e expansão do modelo colonial. Nesse sentido, todo o universo simbólico daquilo que não guarda relação com a trajetória ocidental da construção do conhecimento jurídico (a tradição romano-germânica, seguida do individualismo moderno, liberalismo político e jurídico etc.) ganha contornos racializados, bem demarcados cultural e localmente. O processo civilizatório, que deu origem aos sistemas jurídicos robustos das metrópoles, portanto, é narrado a partir da sobreposição e superação de modelos bárbaros, arcaicos, não-rationais e, porque não dizer, anti-jurídicos.

Essas dissonâncias repercutem na linguagem e, por consequência, na determinação acerca de qual o sistema linguístico mais – ou menos – adequado para transmitir com maior

⁴⁰ "The knowledge of the colony is interpreted as spatially limited knowledge. It only has application within the borders of the colony; it only attends to its challenges and realities. It is not reproducible in other contexts. An article about Mexican or Brazilian labor law, for example, is only relevant for Mexico or Brazil, not for Colombia, South Africa, India or the United States. The realities of Global South countries cannot be generalized. Due to their specific character, they are not useful for other Global South countries, and much less for those of the Global North." (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 63).

transparência, clareza e objetividade, o conhecimento jurídico. A escolha pelo uso do inglês e do inglês jurídico, por exemplo (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 68), diante do espanhol, que é descrito como uma língua imprecisa, não muito útil para expressar o conhecimento jurídico. Assim, professores e pesquisadores do Sul Global que não dominam o inglês são minimamente tolerados nos espaços acadêmicos e geralmente precisam lidar com uma carga mental mais pesada. O domínio impecável da linguagem também funciona – subliminarmente – como uma forma de validação e aprovação.

No campo das clínicas jurídicas, essas questões também se refletem nas revisões sistemáticas de literatura pesquisadas (QUEZADA CASTRO et al., 2022; MKWEBU, 2016; DUNN, 2017). Os dados apontam uma profusão de estudos e publicações se geograficamente concentradas em países de língua inglesa, destacando as desigualdades regionais no que tange à produção de conhecimento acadêmico sobre o ensino jurídico clínico (MKWEBU, 2016). Desse fato decorre a impressão de que, nos países em que o inglês não é uma das línguas oficiais, não há produção de conhecimento relevante sobre um determinado assunto, no nosso caso, ensino jurídico clínico. Essa constatação, por sua vez, nos leva automaticamente à conclusão de que não existem iniciativas relevantes relacionadas a essa temática nos locais em que a produção acadêmica não alcança os periódicos internacionais de maior fator de impacto, justamente porque não estão escritas em inglês. Por outro lado, essa assimetria nos leva a atribuir, *a priori*, um status elevado às produções em língua inglesa e a considerá-las como o padrão universal, a partir do qual aquele fenômeno, e as teorias acerca dele, devem ser analisadas e mobilizadas.

Do conceito de economia política e das produções do autor acerca da temática entendo que, mais do que procurar encaixar todo o universo de situações, interações e trocas possíveis entre atores jurídicos oriundos de distintos contextos e nacionalidades (Norte ou Sul Global), esse conceito traz luz a aspectos que, apesar de serem muitas vezes experimentados e produzirem efeitos práticos para a produção de conhecimento, são sequer verbalizados, quiçá identificados como variáveis a serem consideradas objetivamente em uma pesquisa acadêmica.

Ao lado do modelo de livre mercado de ideias, a segunda “parte” do conceito de economia política do conhecimento jurídico sustenta-se no modelo colonial de produção do conhecimento jurídico. Nela estão as principais estruturas de pensamento, ou oposições conceituais, como caracteriza o autor, que nos levam a identificar as condicionantes existentes na criação, troca e circulação do saber jurídico. Essas oposições, ou condicionantes, revelam

aspectos interessantes que, ao nosso ver, permanecem, na grande maioria das vezes, ocultos e silenciados, seja no ambiente acadêmico, seja nas produções acadêmicas do direito.

A primeira das quatro oposições conceituais particulares (1. alto capital acadêmico/baixo capital acadêmico; 2. produtos acadêmicos de alta qualidade/produtos acadêmicos de baixa qualidade; 3. instituições acadêmicas ricas/instituições acadêmicas pobres e 4. experiência no uso do conhecimento jurídico/inexperiência no uso do conhecimento jurídico) ilustradas pelo autor, decorre das diferenças de capital acadêmico entre as instituições do Norte e do Sul Global. Em dimensões qualitativas e quantitativas, as universidades do Norte Global são conhecidas por serem mais sólidas (BONILLA MALDONADO, 2018a., p. 70) em termos de número de professores em regime de dedicação exclusiva, trocas em redes nacionais e internacionais, qualidade de infraestrutura material etc. Por outro lado, as instituições acadêmicas do Sul Global correspondem a espaços nos quais ainda não se investe apropriadamente, o que resulta na baixa profissionalização das atividades de docência/pesquisa científica e, por conseguinte, no baixo número de publicações em periódicos de maior impacto, o que configura o baixo capital acadêmico dessas instituições (Id., Ibid.). Essa assimetria, portanto, resulta na avaliação, de caráter generalista, que se faz acerca da qualidade dos produtos acadêmicos advindos do Norte e do Sul Global.

A segunda e terceira oposições encontram-se diretamente relacionadas à primeira, tendo em vista que instituições pobres, com poucos recursos, tendem a apresentar piores índices de produtividade e menor capacidade de gerar produtos científicos de alto impacto. O acesso a recursos econômicos faz a diferença aqui e, ao mesmo tempo, permite que muitas instituições do Norte Global realizem contribuições significativas para projetos acadêmicos desenvolvidos em parceria com instituições de países do Sul Global (BONILLA MALDONADO, 2018a). Em um artigo de 2017, o autor analisa as colaborações acadêmicas nas Américas à luz dos pressupostos teóricos que já vinha desenvolvendo desde 2013. Ao tratar do capital simbólico de um professor norte-americano na América Latina e o contrário (2017, p. 654):

Isto é para notar que, em nossa experiência, na América Latina, o simples fato de ser um professor de direito baseado nos EUA, pouco importa a universidade de origem ou a qualidade da produção acadêmica, carrega um notável capital acadêmico e social e permite que o professor dos EUA seja tratado como um ator sério. Isso não é necessariamente assim para um professor de direito colombiano nos EUA.

Bonilla Maldonado estabelece uma série de exemplos que amparam essa constatação. Refere-se à insistência para que os autores latino-americanos traduzam as fontes para os editores antes da publicação, para assegurá-los da "correção" do argumento e da certeza de que existem produções em língua inglesa que embasam aquela pesquisa e/ou reflexão. A experiência editorial na América Latina, segundo Bonilla, por sua vez, é oposta: aceitam-se as fontes em inglês, ou mesmo em outras línguas estrangeiras, muitas vezes sem essa mesma necessidade de tradução. Outro aspecto interessante salientado pelo autor nesse artigo consiste nas diferenças entre as reações calorosas de editores latino-americanos frente às contribuições de autores norte-americanos, frente a recepção fria, ou morna, na melhor das hipóteses, aos manuscritos advindos do Sul Global (Id., p. 655). Ele destaca, ainda, três atitudes bastante comuns, observadas em suas experiências, na condição de pesquisador e professor atuante em parcerias entre clínicas do Sul e Norte Global, que colocam em operação e ilustram o conceito de sujeito do modelo colonial: 1) atitudes condescendentes de professores norte-americanos com relação à pesquisa e aos pesquisadores latinos. Trata-se da ideia segundo a qual os últimos possuem o papel de disseminar o conhecimento jurídico já existente, ao invés de aparecerem na condição de criadores de um produto ou marco teórico importante para determinado campo do conhecimento jurídico; 2) a tendência de parte da academia latina em internalizar e naturalizar tais normas, como um tipo de "preço a pagar" para conseguir ingressar na dinâmica de produtividade internacional e, por fim; 3) a visão do conhecimento advindo do Sul Global como "exótico", o que não é necessariamente ruim e, segundo o autor, abre alguns espaços que não seriam acessados nem pela elite acadêmica no próprio Norte Global. Em alguns casos, o pesquisador latino-americano pode se constituir como o "outro" e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma elite acadêmica internacional (Id., p. 656).

Por fim, a quarta oposição conceitual particular (experiência no uso do conhecimento jurídico/inexperiência no uso do conhecimento jurídico) refere-se à legitimidade dos agentes que podem, ou não, utilizar o conhecimento jurídico (BONILLA MALDONADO 2018a, p. 74). Para o modelo colonial, segundo o autor, o sujeito do conhecimento da metrópole sabe manejar os conceitos jurídicos, fazer uso das ferramentas necessárias para a produção dos melhores resultados. Os operadores jurídicos do Sul Global, no entanto, não possuem o *know-how* suficiente e não possuem conexões internacionais ou nacionais de peso. Há quatro argumentos principais, segundo Bonilla Maldonado, que explicam a ocorrência dessas oposições conceituais e sua operação epistemológica. Em primeiro lugar, salienta que a produção das leis e os transplantes jurídicos são, historicamente, instrumentos de consolidação

do domínio imperial. Dessa forma, os sistemas legais dos países colonizados passam a ser concebidos como ramos, ou braços, das correntes originais de produção do direito, e essa imagem gera um efeito epistemológico muito potente (Id, p. 74), na compreensão em torno de quais são as fontes de saber jurídico legítimas, ou não.

Dessa primeira razão advém também a concepção de que a teoria jurídica, a doutrina e as práticas do Sul Global são cópias inferiores da tradição jurídica do Norte Global. Bonilla Maldonado refere-se, para ilustrar seu argumento, à “exportação de pacotes legais” pelos Estados Unidos (transplantes legais), que foram reproduzidos diretamente nas legislações latino-americana, asiática e africana, tais como: o contraditório do direito penal, as leis trabalhistas liberais clássicas, as normas de propriedade intelectual que são adotadas em consequência dos acordos de livre comércio e a lei societária que protege as empresas multinacionais (Id., p. 75).

O terceiro argumento relaciona-se diretamente com o segundo porque, de certa forma, serve para justificar, em grande parte, não apenas os transplantes legais, mas também a exportação de modelos e processos ligados à produção do direito. O argumento de que a lei do Sul Global e o conceito de direito nesses sistemas é, majoritariamente, informado pelo formalismo, pela ritualística e por uma prática jurídica ineficiente e atrasada. Essa constatação fundamentou, inclusive, a exportação, especialmente a partir dos Estados Unidos para os países latino-americanos, de incentivos e programas voltados a modernizar – e aprimorar, segundo essa ideia – os sistemas jurídicos dos países da América Latina. Podemos dizer, também com base em outros autores e pesquisas, que essa influência não se deu apenas em nível teórico, mas ela esteve conectada à política de transferência de recursos e implantação de programas, como as próprias clínicas jurídicas, por exemplo. Bonilla Maldonado, ao fazer referência às “clínicas de acesso à justiça” (CAJ) e “clínicas de *cambios* estruturais” (CCSE), as primeiras existentes como componentes curriculares obrigatórios há mais de 40 anos no país, afirma o seguinte:

Na América Latina, as CAJ emergem e se institucionalizam antes que as CCSE, como consequência das ações que avançam o movimento sobre direito e desenvolvimento em prol da educação jurídica “clínica” e seu financiamento por parte do United States Agency for International Development e a Fundação Ford nos anos sessenta e setenta. Os núcleos (“clínicas”) que existem em todas as universidades colombianas e chilenas são um bom exemplo deste tipo de projeto. Em contraste, as CCSE são muito mais recentes. Os primeiros núcleos deste tipo surgem por volta da década de 90 como consequência dos esforços de alguns professores de direito comprometidos com a justiça social. Os núcleos de prática jurídica de direito de interesse público das universidades de Palermo e Diego Portales são boas ilustrações desta primeira geração de CCSE na região. Não obstante, a maior

parte das CCSE latino-americanas surgem nos últimos cinco a sete anos; por exemplo, o núcleo da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo (Brasil), o núcleo da Universidade de Rosário (Argentina), o novo núcleo do Instituto Tecnológico Autônomo do México, e Justiça Global, o Grupo de Direito de Interesse Público e o Programa pela Inclusão Social da Universidade dos Andes (Colômbia).

O poder exercido pela visão formalista do direito, nesse sentido, estender-se-ia às práticas acadêmicas, consolidando a quarta e última explicação para a existência dos conceitos de modelo colonial e oposições conceituais no processo de criação e troca do conhecimento jurídico. Os produtos acadêmicos do Sul Global, portanto, resultariam em sistematizações das normas legais, simplesmente. Não se pode admitir a produção de conteúdos e/ou práticas originais se o contexto jurídico se encontra majoritariamente limitado pelo modelo formalista de produção. Esse argumento refere-se, portanto, às fragilidades em relação à quantidade e qualidade da produção acadêmica das colônias (BONILLA MALDONADO, 2018a., p. 77), reforçadas pela suposta autossuficiência dos sistemas legais da metrópole. Segundo essa ideia, não se faz necessário, para a academia jurídica do Norte Global, buscar nas produções do Sul Global uma possível fonte de modelo e inspiração para sua própria prática, ou para a resolução de seus problemas legais e políticos (Id., *ibid.*).

As oposições conceituais gerais e particulares estabelecidas por Bonilla Maldonado (2015a, 2017b, 2018a) e os conceitos de sujeito, tempo e espaço do modelo de livre comércio e do modelo colonial estruturam, portanto, o conceito de economia política do conhecimento jurídico. Para além dessas bases, o autor também caracteriza o que intitula de premissas que guiam o sujeito do conhecimento no modelo colonial e que, em alguma medida, definem os papéis dos atores jurídicos, o tipo e da qualidade do conhecimento por eles produzido e os limites e possibilidades de parcerias, atuações e trocas internacionais. São elas: *Production Well* (boa produção); *Protected Geographical Indication* (indicação geográfica protegida) e *He Who Pays, Decides* (aquele que paga, decide)⁴¹. A primeira premissa (“boa produção”) ajuda a entender os motivos pelos quais os conceitos de autonomia, soberania, cidadania e direito serem forjados a partir da construção teórica de autores do Norte Global⁴² e da história de instituições

⁴¹ Essas premissas já vinham sendo trabalhadas pelo autor em trabalhos anteriores. Em um artigo de 2013, *Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination-An Essay*, ao analisar as dinâmica centro-periferia nas relações entre clínicas jurídicas do Norte e do Sul Global, o autor sistematizou cinco pressuposições: 1) “Academic Capital Hierarchy” (hierarquia de capital acadêmico); 2) “He Who Pays, Decides” (aquele que paga, decide); 3) “Production Well” (boa produção); 4) “Protected Geographical Indication” (indicação geográfica protegida) e 5) “Effective Operator” (operador eficaz).

⁴² “(...) relatively small set of modern and contemporary theorists, like Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau, John Locke and Immanuel Kant, on the one hand, and John Rawls, Charles Taylor, Robert Nozick and Jürgen Habermas, on the other, form

das antigas metrópoles. Até os dias atuais, o conhecimento produzido pelas Cortes Constitucionais de países da América Latina, da África e da Ásia, por exemplo, permanece marginal e não possui o mesmo peso que de instituições como a Suprema Corte Americana ou a Corte Europeia de Direitos Humanos, como exemplifica Bonilla Maldonado.

A “indicação geográfica protegida”, por sua vez, joga luz sobre os fatores que nos levam a estabelecer, automaticamente, um nível acadêmico superior a teóricos, instituições de ensino e/ou produções acadêmicas advindas do Norte Global. Conforme ilustra Bonilla Maldonado (2018a, p. 7), em conferências ou eventos jurídicos, na América Latina, é comum que professores norte-americanos sejam convidados a ocupar um papel de destaque, independentemente de qual seja a qualidade de seu trabalho acadêmico, ou ainda a solidez de sua instituição de origem. Nesses casos, o lugar de origem do professor/jurista é o mais importante e o que define, automaticamente, a posição de autoridade acadêmico-intelectual.

A premissa “quem paga, decide” é exemplificada quando o autor descreve os resultados das pesquisas empíricas que realizou na condição de professor de uma clínica jurídica na Colômbia. Nas chamadas *fact-finding missions*, por exemplo, tem-se, geralmente, um pequeno grupo de estudantes e um professor de alguma clínica jurídica do Norte Global, que escrevem um relatório sobre, por exemplo, a situação dos povos indígenas de algum país do Sul. Os pontos questionáveis dessas “missões”, conforme o autor, começam com a produção de avaliações acerca de uma problemática, geralmente complexa, a partir de um trabalho de campo de poucos dias⁴³. A maneira como os produtores do documento, as clínicas do Norte, relacionam-se com a produção de conhecimento local também é problemática, de acordo com Bonilla Maldonado. O próprio nome da atividade já ilustra, em si, essa contradição, na medida em que se trata de uma missão para se “descobrir” fatos. No entanto, os relatórios são constituídos a partir de estudos já existentes, que foram e são produzidos por atores locais, mas que não possuíam qualquer visibilidade ou alcance internacional. Mais ainda, os relatórios geralmente são tidos como a fonte mais confiável de dados acerca daquele conflito, daquela realidade, o que, paradoxalmente, como desenvolve Bonilla (Id., Ibid.), acaba por reforçar a

the axes around which the modern legal and political imagination revolves. (...) Authors like Ronald Dworkin, Cass Sunstein and Richard Posner also appear.” (BONILLA MALDONADO, 2018a., p. 77).

⁴³ No exercício pedagógico de reverter as posições, ele afirma (BONILLA MALDONADO, 2013, p. 23): I wonder what the reaction of Canadian law schools would be if a group of law professors and students from Argentina or South Africa published a report on the situation of indigenous people in Canada that was the result of a one- or two-week visit to the country. Most Canadian professors and students would likely ignore the text or criticize it harshly. As you can see, these types of clinical projects are sustained by a questionable attitude rooted in the beliefs that the legal academia of the Global North is so solid that it can produce knowledge after a tangential direct contact with the reality being studied and that a week or two is enough time within which to determine what the problems are, how to evaluate them and how to fix them.

marginalização a que já estão submetidos os conhecimentos e a produção jurídica acadêmica local. Porque foram escritos em inglês e publicados por uma clínica jurídica do Norte Global, os relatórios tornam-se os documentos mais confiáveis e de maior respaldo para se entender o conflito.

Na avaliação do autor, o caráter e o intuito desse tipo de atividade estão conectados aos objetivos almejados pelo ensino jurídico clínico, especialmente no que se refere à promoção de justiça social. Entretanto, em que pese a consciência política e o comprometimento social e pedagógico dos atores envolvidos, as dinâmicas geopolíticas que envolvem o processo de produção e troca de conhecimento jurídico permanecem atuantes, queiramos ou não.

Os aportes e categorias desenvolvidos sob o conceito de economia política do conhecimento jurídico tocam em pontos cruciais já desenvolvidos em minha pesquisa de mestrado, que combinou as análises da teoria crítica do direito e dos direitos humanos com os pressupostos das Epistemologias do Sul e do pensamento descolonial. Este foi um dos primeiros trabalhos, no campo da teoria jurídica nacional, a tratar especificamente acerca das relações entre as teorias descoloniais e o pensamento jurídico. Analisaremos o processo de expansão do movimento de clínicas jurídicas, no Brasil e na França, à luz desses pressupostos teóricos. Trata-se de uma abordagem teórica que parte do que se denominou Epistemologia do Sul, ou ótica do Sul (SANTOS, 2006). A ciência que se ocupa dos métodos, da validação e dos limites do conhecimento, de acordo com Adams e Streck (2012), constitui-se em um espaço de disputa que está limitado, assim como os demais campos, ao paradigma da modernidade eurocêntrica, aceito – e autoproclamado – como parâmetro superior e universal.

A superação da herança colonial no campo da produção do conhecimento, portanto, exigiria uma tomada de posição frente, por exemplo, às oposições conceituais propostas por Bonilla Maldonado. A economia política do conhecimento jurídico apresenta um viés crítico acerca das consequências dos processos de transferência de conhecimentos, dos países do Norte para o Sul Global, e a geração de um padrão de excelência mundial nos quais os países centrais representam a escala máxima do desenvolvimento civilizatório. Tal padrão exprime-se numa escala a partir da qual a posição de um país demarca também sua distância com relação aos países do Norte Global, de onde advêm todos os conhecimentos e tecnologias utilizadas e que, de fato, poderiam ser qualificadas como desenvolvidas. (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2004, p. 713).

Conforme já desenvolvido em trabalho anterior⁴⁴, as críticas ao eurocentrismo e ao universalismo europeu⁴⁵ não são novas. Os movimentos intelectuais e políticos centrados nas categorias de pós e decolonialidade levou a Teoria Crítica – tanto os aportes da Escola de Frankfurt, em 1930, quanto o pós-estruturalismo, a partir dos estudos culturais, em 1970 – também a uma mudança de paradigma teórico, especialmente no campo das ciências sociais e políticas (MIGNOLO, 2005, p.24). Essa leitura inclui a modernidade como uma construção cultural, que privilegiou interesses imperialistas e o fez, igualmente, a partir de transplantes jurídicos, como caracterizou Bonilla Maldonado. São aportes teóricos que transcendem a história do Norte Global e situam-se, simultaneamente, na história colonial das populações do Sul Global (MIGNOLO, 2005, p. 25). O pensamento descolonial constitui-se como uma matriz teórica que tem origem nos estudos culturais, no pós-estruturalismo e no pós-colonialismo. Voltados para as especificidades das dinâmicas geopolíticas nos processos sociais e políticos latino-americanos, vários autores de diferentes campos das ciências humanas, especialmente a partir da primeira década do século XXI, dedicaram-se ao desenvolvimento de pesquisas acerca do fenômeno da colonialidade e suas implicações.

Os estudos pós e descoloniais partem do rechaço à tendência de se fixar, inclusive no processo de produção do saber, uma norma prévia e própria considerada uma “vara de medir universal”, que fixa e julga o outro com características imutáveis (HERRERA FLORES, 2005a). Essa visão fundamenta uma mentalidade colonialista, que historicamente fixou os colonizados em uma posição inferior na “história evolutiva”, ou seja, forjou um ponto de vista cultural fixo, que também pode ser nomeado como estereótipo⁴⁶. A colonialidade segue sendo

⁴⁴ “Segundo Barreto (2012, p.4) a crítica ao eurocentrismo possui antecedentes ao longo dos 500 anos de resistência ao imperialismo moderno. Especialmente a partir do século XX, vem sendo renovada e reforçada por diversas escolas de pensamento, dentre elas a Teoria Pós-colonial e o Orientalismo, os Estudos Subalternos, a Teoria Descolonial, os movimentos da Critical Race Theory e da Black Radical Theory, o Black Atlantic Studies e o Feminismo do Terceiro Mundo. Em relação aos possíveis antecedentes latino-americanos, para Enrique Dussel (2008, p. 342), remontam principalmente ao período pós-segunda guerra europeia e norte-americana, a partir da organização de um grupo de filósofos latino-americanos. Uma das principais fontes para a Teoria Descolonial, a Filosofia da Libertação, na década de 60 e 70, reflete uma teoria filosófica que busca contribuir com uma práxis da libertação. A Filosofia da Libertação entende que é preciso superar um dualismo simplista entre centro e periferia, exploradores versus explorados, sem cair em um discurso reacionário ou utópico. Nessa perspectiva, assume e fundamenta a existência da dominação, a partir de pressupostos e embasamento teóricos (DUSSEL, 2008, p. 343). Os conceitos de pós-colonialismo e descolonialidade surgiram posteriormente, na Conferência de Bandung nos anos 1990 (MIGNOLO, 2008).” (CASTILHO, 2013, p. 60-61).

⁴⁵ Segundo Wallerstein (2007, p. 30) a história do sistema-mundo moderno envolveu e exigiu uma racionalidade própria, uma moralidade do próprio sistema que se definiu a partir da expansão e conquista da quarta parte do mundo até então não “conhecida”, a América. O universalismo europeu consistiria, segundo o autor, no conjunto de doutrinas e pontos de vista éticos que derivam do contexto europeu e ambicionam ser valores universais globais – aquilo que muitos de seus defensores chamam de lei natural – ou como tal são apresentados.

⁴⁶ “El estereotipo es, al mismo tiempo, el ejemplo clarísimo de deshumanización, tal y como la hemos estado definiendo en estas páginas: la fijación de unos caracteres (el ‘moro’ es traicionero, el ‘musulmán’ mentiroso, el ‘negro’ perezoso, los latinos ‘festeros’, los rusos ‘borrachos’, o lo que está teniendo consecuencias funestas para la paz mundial, el Islam como el ‘enemigo’, etc., etc.), hace que seamos nosotros los que ‘produzcamos’ al colonizado, primero como otro a despreciar y a temer, pero, segundo, como alguien absolutamente visible, alguien a quien vemos sin ni siquiera mirar, alguien a quien le estamos negando la capacidad humana de reaccionar flexible y críticamente frente al entorno al que vive.” (HERRERA FLORES, 2005c, p.273).

um aspecto pulsante nas relações sociais e, principalmente, acadêmicas. No caso dessa pesquisa, para discutir e elucidar as diferenças e aproximações entre os processos de expansão das clínicas em dois países diferentes – e que advém de espaços distintos na geopolítica mundial (centro/periferia) – não seria possível ignorar as condicionantes que essa matriz teórica nos ajuda a perceber e, nesse sentido, a tentar superar.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, estabeleceu o conceito de “colonialidade do poder”, que parte da ideia de que há um outro lado da constituição e de consolidação do Estado-nação moderno: o mundo colonizado, África e Ásia, ou dependente, como a América Latina (QUIJANO, 2002, p, 13 *apud* CASTILHO, 2013)⁴⁷. O estabelecimento desse Estado-nação moderno dependeu da construção de conceitos estruturantes, por sua vez, para o consolidar o controle e a exploração dos povos colonizados, e a ideia de raça foi um desses conceitos. Segundo Quijano (2000), a Europa não havia considerado a existência dos negros em termos raciais antes da conquista da América. Ele argumenta que a ideia de raça surgiu como um mecanismo intelectual durante a violência da Conquista, que também levou à destruição das antigas civilizações latino-americanas (como as maias, incas e astecas) e à institucionalização da escravidão como uma forma de exploração do trabalho e de segmentação social, cultural e política. Para Quijano (2002), a divisão do trabalho baseada em critérios raciais foi fundamental para o processo de expansão das fronteiras do capital e sua expressão global. A escravidão e a divisão racial do trabalho estruturaram as instituições e as relações sociais, especialmente nos países do Sul Global. A hierarquização do status de cidadania, em que existem cidadãos de primeira e segunda classe, é uma lógica que permeia tanto o espaço público como o privado, sendo a ideia de raça fundamental para a sua compreensão no contexto do capitalismo mundial (sem ignorar a questão de classe, que também é determinante). A discussão sobre colonialidade do poder e de que maneira esse padrão – racial e econômico – continua, de certa forma, pautando o funcionamento das nossas instituições nos fazem compreender porque a receita da Modernidade não se encaixou no conjunto de valores que ela mesma constituiu, especialmente no âmbito dos países do Sul global⁴⁸.

⁴⁷ Elaborada en una época de reflujo y fragmentación de las izquierdas a nivel mundial, de hegemonía intelectual de los “pos” y de centralidad en las ciencias sociales de los estudios culturales, la teoría de la “colonialidad del poder” de Quijano representa un esfuerzo para formular una síntesis narrativa coherente, desde América Latina, de la evolución mundial del capitalismo articulando diferentes dimensiones y ámbitos de la vida social (clase/trabajo, género/sexo, raza/etnia/nación, autoridad colectiva/Estado), sin sacrificar su carácter de “totalidad social” (Quijano 1990a; 1992b: 16-20; 2000a: 352-356; 2000b: 313-315). Este rasgo, es decir, la “totalidad” como cualidad a un tiempo histórica y sistémica, es crucial no sólo en el análisis del “sistema-mundo moderno” de Immanuel Wallerstein (1983; 2004), de la cual el sociólogo peruano abreva y a la cual aporta (Quijano y Wallerstein 1992; Quijano 2000b; 2000c), sino más en general en la tradición del marxismo crítico de la cual procede y que desea rebasar por su carácter reduccionista y eurocéntrico (Quijano 1990a; 2000a: 356-381).

⁴⁸ Até mesmo quando nos utilizamos das leituras críticas dos processos de captura do sujeito forjados pela modernidade liberal, precisamos fazê-lo de forma cautelosa e, de certa forma, mais consciente da história e das diferenças coloniais que ainda

Observamos que Daniel Bonilla Maldonado, ao olhar para as parcerias colaborativas no campo do ensino jurídico, identificou diversos elementos que apontam para o funcionamento e continuidade das dinâmicas coloniais de poder. Para além disso, o autor propõe efetivamente, com o conceito de economia política do conhecimento jurídico, maneiras de se identificar essas operações coloniais (a partir das chaves analíticas que chama de “oposições conceituais”) e, ainda, de desconstruí-las, na medida em que elas limitam o potencial das parcerias acadêmicas e dos impactos sociais que advêm de projetos dessa natureza. No campo das clínicas jurídicas, essa questão torna-se ainda mais relevante na medida em que os discursos, teórico e prático, dos seus atores, voltam-se para a necessidade de revitalização, inovação e qualificação do ensino jurídico (MEKKI, 2018; JAMIN, 2014; ALLEMANO e KHADAR, 2018).

O reconhecimento de que a globalização econômica, a sociedade de conhecimento e as novas tecnologias impactaram o ensino de qualquer área de conhecimento é pacífico. O diagnóstico de que o ensino tradicional do sistema jurídico romano-germânico é marcado pela produção de um conhecimento descritivo e sistemático dos institutos e normas jurídicas codificadas, disseminado a partir de uma pedagogia formalista e dogmática que desconsidera a perspectiva horizontal e dialógica do processo de ensino-aprendizagem revela-se como um lugar comum nas análises e nos discursos acerca do ensino jurídico (BONILLA MALDONADO, 2015; CUNHA; GHIRARDI, 2018; GHIRARDI; FEFERBAUM, 2012; GHIRARDI, 2012; FALCÃO, 1992; FARIA, 1988, LYRA FILHO, 1981; RODRIGUES, 1988, 1995).

A ambiência que se formou em torno dessas premissas, ao mesmo tempo em que cria um ponto de partida interessante, voltado à crítica, nos leva a buscar novos arranjos, modelos e iniciativas, no campo teórico e prático, que possam representar algum tipo de ruptura com um ou mais elementos daquilo que rechaçamos, e caracterizamos como ensino tradicional do direito. No âmbito do ensino jurídico brasileiro e francês, para os termos dessa pesquisa, observamos que as diferenças são sensíveis, especialmente porque, no Brasil, o campo de

estruturam nossas instituições. No artigo “Relendo ‘Vigiar e punir’”, ao analisar os dispositivos disciplinares caracterizados por Foucault (as escolas, os quartéis, as fábricas, os hospitais e as prisões) o professor Luciano Oliveira destaca que o acesso a essas instituições, bem como suas funções, em nosso país, em nada se assemelham àqueles analisados por Foucault na sociedade francesa. O autor assume como hipótese de trabalho, apoiado em autores como Norbert Elias e Jean-Claude Chesnais, que a emergência de códigos de normalização das condutas, ou mesmo instituições capazes de conter os impulsos vingativos do tipo “olho-por-olho-dente-por-dente” ou os conflitos sociais, contribuíram para a redução dos índices de violência e criminalidade nos países europeus. No entanto, o mesmo processo não ocorreu no Brasil e, dessa forma, seria preciso “reler” Foucault admitindo que, em nosso país, as instituições e códigos normalizantes de conduta, por assim dizer, foram sequer universalizados. Não teríamos, conforme a construção do autor, uma sociedade disciplinar. Essa análise demonstra a importância de se pensar nas implicações das dinâmicas centro/periferia quando importamos e fazemos uso de certos conceitos que, a priori, foram formulados a partir de diferentes condições sociais e culturais.

produção teórica sobre o ensino jurídico é muito mais vasto do que o da França⁴⁹. Apesar das inúmeras diferenças entre os dois cenários, que exploraremos a seguir, as clínicas jurídicas aparecem, tanto para a academia jurídica brasileira, quanto para a francesa, atrelada a um sentido de inovação e de ruptura com os elementos tradicionais e arcaicos, que correspondem, também, ao campo simbólico do passado.

Com base na economia política do conhecimento jurídico, passamos a observar o fenômeno de expansão das clínicas jurídicas sob uma perspectiva geopoliticamente situada, que se mostra propícia, pois buscamos entender os sentidos construídos em torno do ensino jurídico clínico em dois países que, conforme a literatura analisada, estão iniciando o desenvolvimento de clínicas jurídicas. Essas premissas teóricas também nos forçam a observar os aspectos geralmente silenciados e não explorados que envolvem os transplantes jurídicos e a forma de assimilação e integração entre as tecnologias importadas e as realidades locais. No caso do Brasil, sobretudo, isso é muito concreto, tendo em vista a existência de uma multiplicidade de propostas, atores e projetos que desenvolvem propostas similares às das clínicas. Já na França, as clínicas apresentam-se como uma novidade ou uma “moda”, na qual o selo “norte-americano” gera efeitos bastante variados, como veremos a seguir.

Na medida em que estamos nos referindo ao fenômeno das clínicas jurídicas, que já é reconhecidamente assumido pela literatura como um movimento global, a análise sobre suas formas de expansão, suas recepções e desenvolvimentos locais não poderia deixar de considerar as oposições conceituais propostas pelo conceito de economia política do conhecimento jurídico. Nos confrontamos com tais oposições diariamente, na condição de professores latino-americanos, que se desafiam a pensar as formas de circulação, produção e reprodução do conhecimento jurídico. Nesse sentido, essas premissas precisam ser incluídas como categorias analíticas, que determinam as condições para o desenvolvimento da ciência e para as suas possibilidades de avanço, ou de recuo. A partir desse chão teórico, podemos ingressar no universo da pesquisa de campo e explicitar as escolhas metodológicas que delimitaram os caminhos dessa investigação.

⁴⁹ Esse dado, além de percebido por meio da pesquisa bibliográfica, foi salientado nas entrevistas com professores da clínica EUCLID: o professor Jacquot e a professora Agnès.

Capítulo 2. Os sentidos da inovação em experiências locais: condições para a implementação da metodologia clínica no Brasil e na França

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados por meio de pesquisa bibliográfica e de campo no Brasil e na França. Discutiremos, em primeiro lugar, o aporte inovador das clínicas jurídicas e seus significados no Brasil. Além de enumerar as práticas brasileiras anteriores e semelhantes às clínicas jurídicas, também será estudado o funcionamento das clínicas em eventos e espaços de discussão observados durante a pesquisa de campo. Descreveremos brevemente o estudo de caso realizado na clínica CDH UFPR, na qual a pesquisadora atuou como voluntária desde 2017 (**Seção 1**).

Em seguida, a partir da cronologia da pesquisa de campo, apresentaremos os dados relativo ao estudo de caso da clínica jurídica francesa EUCLID, a partir da análise de conteúdo de entrevistas e eventos observados no período de dezembro de 2018 a julho de 2019 (**Seção 2**).

Seção 1. O aporte inovador das clínicas jurídicas e seus significados no Brasil: o futuro que reflete o passado

Com os pressupostos teóricos definidos, e o percurso metodológico traçado, vamos iniciar, neste capítulo, a apresentação e análise dos dados coletados com a pesquisa bibliográfica e de campo desenvolvida no Brasil. Pretendemos, com isso, apresentar e explicar quando surgem e quais são as principais características de práticas que não foram nomeadas como clínicas, mas que existem no cenário do ensino jurídico brasileiro desde a década de 90.

Ao lado disso, vamos ingressar no terreno das clínicas jurídicas: eventos e espaços de discussão observados durante a realização da pesquisa de campo, a partir dos registros dos diários de campo realizados nessas atividades. Além do estudo pormenorizado sobre o processo de criação e desenvolvimento da CDH UFPR, clínica que passei a integrar, como voluntária, desde 2017.

Sabemos que a análise da CDH UFPR como estudo de caso apresenta limitações, pois não foram realizadas entrevistas com seus membros, como foi o caso da clínica EUCLID. No entanto, acreditamos que as atividades acompanhadas, principalmente o processo de imersão em uma atividade específica de intercâmbio com a clínica francesa e a participação como docente na disciplina “Práticas Jurídicas em Direitos Humanos”, desenvolvida pela clínica,

conferiram dados e elementos substanciais para a análise das dinâmicas e discussões que perpassam o funcionamento da clínica.

§ 1. Construções de significados do ensino jurídico clínico: entre o novo e o velho

No Brasil, projetos intitulados de “clínicas jurídicas” começam a expandir-se em 2010 (CASTILHO, SCHIOCCHET, 2021). Desde então, observamos um movimento de expansão, que passa pelo surgimento de novas clínicas em diversas universidades, centros universitários e faculdades, públicas e privadas, criação de redes e articulações regionais, realização de fóruns nacionais anuais, e, mais recentemente, em novembro de 2020, a criação da Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas⁵⁰. Boa parte das análises sobre o ensino jurídico clínico no Brasil voltam-se sobretudo a explicitar as origens históricas das chamadas clínicas jurídicas, em especial das clínicas de direitos humanos, seus pressupostos e métodos de atuação (FERREIRA, 2019; 2018; LAPA, 2014, 2015; RUTIS, 2017). Há ainda que se destacar na literatura a forte presença de relatos de experiência, que descrevem o histórico, o formato e o modelo de funcionamento de determinado/s projeto/s, de maneira destacar a presença dos elementos que os legitimariam enquanto clínica jurídica (NICÁCIO, et al., 2017; NETO et al., 2016). Algumas dessas produções mencionam as diferenças entre o ensino jurídico clínico e a prática desenvolvida nos núcleos de prática jurídica, por exemplo, e referem-se às clínicas como ferramentas de inovação para o ensino jurídico brasileiro (OLIVEIRA, et al., 2017; THIBAU, et al., 2017; NETO, et al., 2016). Nesse sentido, há que se pontuar igualmente a recorrência, na literatura, de questões ligadas aos desafios à institucionalização das clínicas e seu reconhecimento nos currículos dos cursos de direito (TEIXEIRA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2016).

⁵⁰ A articulação em âmbito nacional das clínicas jurídicas brasileiras foi impulsionada a partir da organização e mobilização de clínicas de direitos humanos, pioneiras no transplante, para o país, tanto da nomenclatura (projetos que passaram a ser intitulados “clínicas”) quanto dos métodos de trabalho. Há registros acerca da criação de uma Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas no ano de 2012, durante o II Encontro Anual da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos: “Naquele encontro, ocorrido em dezembro de 2012, fora criada formalmente a Rede Brasileira de Clínicas de Direitos Humanos, construída pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade da Região de Joinville, Universidade Federal da Paraíba, Uniritter e UFPA, rede esta que desenvolveria, a partir de 2013, uma pesquisa sobre os organismos universitários em direitos humanos no Brasil.”. (RIBEIRO, 2016, p. 12). O I Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, entretanto, foi organizado em 2017 e sua 4ª edição se deu em 2020. Com o crescimento do número de clínicas jurídicas no Brasil, reacenderam-se os debates acerca da importância do trabalho em rede, bem como do compartilhamento de informações e experiências. A discussão acerca de uma Rede Brasileira de Clínicas mais ativa foi retomado e materializou-se por meio da criação de uma plataforma colaborativa virtual, a Rede de Clínicas Jurídicas, com o objetivo de reunir informações sobre as clínicas brasileiras e facilitar o compartilhamento de experiências. (REDE DE CLÍNICAS, 2020). Outro importante passo em direção à ampliação do trabalho colaborativo e do funcionamento da Rede foi a criação de um grupo, via aplicativo, com os contatos dos coordenadores de clínicas de todo o Brasil, que facilita o repasse de informações e aproxima os/as docentes.

Neste primeiro tópico, vamos identificar os elementos que fazem parte desse histórico do surgimento das clínicas no Brasil. Em seguida, apresentaremos as outras três experiências brasileiras (núcleos de práticas jurídicas, projetos de extensão e o movimento de assessoria jurídica popular), no intuito de enumerar e debater suas proximidades com o conceito de ensino jurídico clínico.

A. Clínicas de direitos humanos ou clínicas jurídicas? A chegada de um conceito “novo”

As primeiras clínicas brasileiras surgem em 2007 (LAPA, 2021; HIRAI, 2019). Encontramos, na literatura e em campo, algumas razões para a “chegada” do conceito no país. O primeiro, consiste nas experiências de intercâmbios e períodos de pesquisa de professores brasileiros em Universidades estrangeiras, especialmente norte-americanas (LAPA, 2014; RUTIS, 2017). O segundo tem relação com o fomento de agências internacionais, como a Fundação Ford, e de Universidades norte-americanas, por exemplo.

Como pude identificar na análise da literatura, é possível caracterizar dois modelos no que tange ao surgimento das primeiras iniciativas, que se intitulam “clínicas jurídicas” ou “clínicas de direitos humanos” no Brasil, que caracterizei de formal e informal. O primeiro, que é, ao mesmo tempo, pioneiro, consiste na experiência implementada em 2007 pela Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, FGV São Paulo. O segundo, que está mais diretamente relacionado ao fomento internacional, refere-se às iniciativas que começam a funcionar a partir de experiências e iniciativas individuais, que gradualmente vão alcançando um espaço institucional mais consolidado nos currículos dos cursos de direito (como projetos de extensão e até mesmo disciplinas regulares e/ou optativas), bem como na pós-graduação, como a Clínica de Direitos Humanos, coordenada pela professora Fernanda Lapa, também criada em 2007.

As clínicas jurídicas da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas São Paulo foram concebidas no Projeto Pedagógico do Curso, em funcionamento desde 2007, como componentes curriculares obrigatórios. Com relação ao início das clínicas no país, essa foi uma exceção digna de nota que, como pudemos observar no decorrer dos anos, foi seguida por outras Instituições de Ensino, como no caso da Unifesp, que ao criar seu curso de direito em 2017, incluiu no currículo a metodologia clínica⁵¹.

⁵¹ Informação obtida em conversa com a professora da referida Universidade, que esteve presente no Fórum de Nacional Clínicas, em 2018.

É importante destacar essa exceção, tendo em vista que se trata da Instituição de Ensino Superior brasileira que há mais tempo implementou o ensino jurídico clínico como metodologia oficial no currículo e como principal vetor da formação prático-profissional dos seus estudantes de graduação. Em 12 anos de existência, o Programa de Clínicas conta com: “7 clínicas permanentes⁵²; mais de 10 professores vinculados ao programa; mais de 500 estudantes com a experiência da aprendizagem clínica; e cerca de 90 entidades ou organizações beneficiadas pelos trabalhos resultantes das clínicas.” (HIRAI, 2019, p. 10). Assim, fica claro que a prática jurídica desenvolvida na Instituição possui o ensino jurídico clínico como pressuposto organizativo e metodológico.

Afora o pioneirismo e a estrutura acadêmico-institucional proporcionada pela Escola de Direito da FGV São Paulo, no restante do país as iniciativas intituladas clínicas começam a se desenvolver de uma forma não-sistemática, informal e marginal, no que tange ao reconhecimento curricular. Surgem inicialmente a partir de núcleos e grupos de estudos⁵³ e pesquisas, que seguiram avançando rumo a uma maior formalização, por meio da constituição de projetos de extensão e/ou disciplinas.

Na primeira pesquisa sobre o tema das clínicas no Brasil, a tese de doutorado da professora Fernanda Lapa, publicada em 2014, tratou especificamente das clínicas de direitos humanos. Percebemos que a autora utilizou, para a constituição do seu *corpus* de pesquisa, o recorte das clínicas cujas universidades haviam recebido financiamento da Fundação Ford (LAPA, 2014, p. 110). A autora entrevistou professores de cinco universidades que faziam parte de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação com o tema: “Fortalecimento de Organismos Universitários de Prática e Advocacia em Direitos Humanos no Brasil”, que tinha como objetivo final criar a Rede Brasileira de Clínicas de Direitos Humanos⁵⁴. Sobre o histórico das clínicas jurídicas no Brasil, ela afirma o seguinte:

⁵² Clínica de Direitos Humanos e Empresas, Clínica de Desenvolvimento Sustentável, Clínica de Direito Penal, Clínica de Direito Público dos Negócios, Clínica de Mediação e Facilitação de Diálogos, Clínica de Direito Tributário, Clínica de Desenhos de Sistemas de Disputas.

⁵³ Destaca-se o exemplo da Clínica de Direitos Humanos da Univille, que nasceu a partir da formação de um grupo de estudos voluntário “para estudar especialmente o direito internacional dos direitos humanos, mais especificamente tratados, jurisprudência e mecanismos dos sistemas ONU e OEA. Este foi chamado de CEDIDH (Centro de Estudos em Direito Internacional e Direitos Humanos) e foi registrado no CNPQ. Esse grupo foi a semente para a construção da clínica DH em 2007 e, assim, mudamos seu nome para Clínica de Direitos Humanos com a finalidade de implementar uma educação jurídica clínica, mas, naquele momento, tínhamos na verdade apenas um grupo de estudos teórico em direito internacional dos direitos humanos. Em 2009, aprovamos pela primeira vez um projeto de extensão voluntária da clínica de direitos humanos na universidade, o que nos possibilitou institucionalizar os grupos internamente e dar maior visibilidade para algumas de nossas atividades, como o Congresso para Debater Direitos Humanos - Con_Bate - que começou no 2º semestre de 2009. (...)”. (LAPA, 2016, p.28).

⁵⁴ “Esse projeto é uma iniciativa de um grupo de instituições acadêmicas que contam com organismos de atuação no campo dos direitos humanos através de Clínicas de Direitos Humanos e Núcleos de Advocacia em Direitos Humanos. Dele fazem parte as seguintes instituições: Clínica de Direitos Humanos da Amazônia da Universidade Federal do Pará – UFPA, Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Escritório Modelo Dom Paulo Evaristo Arns da Pontifícia

Foi um movimento iniciado por instituições isoladas, geralmente inspiradas pela atuação de algum professor que conhecia as atividades das clínicas de Direitos Humanos em outros países. No Brasil, a maioria dessas clínicas iniciou suas atividades com um estudo sobre os sistemas internacionais de Direitos Humanos, em especial, o sistema interamericano de Direitos Humanos. (LAPA, 2014, p. 79)

Nesta passagem, no final da frase, a autora acrescenta a seguinte nota: *“O objetivo aqui não é fazer um mapeamento ou cartografia de todas as clínicas existentes, mas apresentar algumas delas que vêm desenvolvendo atividades de forma diferenciada.”*. É interessante observar que, nesse histórico, não há referência ao modelo formal de implementação de clínicas, que o Programa de Clínicas da FGV São Paulo inaugurou. Chama atenção nesse primeiro “mapeamento”, a existência de uma Rede regional de clínicas, a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, que surgiu em 2011, com as seguintes instituições: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O histórico do processo de criação dessas clínicas caracteriza o chamado modelo informal.

A Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (UFPA) iniciou suas atividades em 2011 vinculada ao Laboratório de Direitos Humanos, grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Direito (RIBEIRO, 2016). Já a Clínica de Direitos Humanos e Direito Ambiental (Clínica DHDA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) nasceu em 31 de maio de 2010:

(...) com o início do movimento do ensino clínico aplicado ao direito no Brasil. Um ano depois, a Clínica DHDA foi institucionalizada, juntamente com a aprovação de seu Regulamento, pela Resolução CONAESO nº. 032, de 09/05/2011, como fração da estrutura orgânica do Núcleo de Prática Jurídica da Escola Superior de Ciências Sociais (atual Escola de Direito). Desde então, a formação clínica faz parte do Núcleo de Prática Jurídica da Escola de Direito da UEA, **o que sem dúvida representou uma iniciativa pioneira entre as instituições de ensino superior no Brasil.** (grifos nossos).

Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e a Clínica de Direitos Humanos do Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter do Rio Grande do Sul. Esse projeto conta com o apoio da Fundação Ford. (...) Segundo Osório (2014), a partir dos anos 90, a Fundação Ford subvencionou iniciativas e programas universitários visando a fortalecer os Direitos Humanos no Brasil. A Fundação financiou a formação de mestrados e doutorados em Direitos Humanos junto à Universidade Federal do Pará e à Universidade Federal da Paraíba. A segunda etapa dessa iniciativa consistia na institucionalização dos espaços destinados à prática para os estudantes de graduação: “de forma a garantir um desenvolvimento profissional dos estudantes, baseado nos princípios e ações ligados aos direitos humanos nacionais e aos sistemas internacionais. (...)” (SAULE JÚNIOR, et al., 2015, p. 80).

Com relação à Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente da UFMT, identificamos que, embora tenha sido registrada com esse nome em 2013, ela advém da criação do Escritório Modelo de Advocacia Ambiental. Para que iniciasse suas atividades, o Escritório contou com apoio e parceria da Universidade da Flórida e do Instituto Centro de Vida, que arcaram com a contratação de uma advogada, que foi cadastrada como professora voluntária da UFMT, e dois estagiários (IRIGARAY, 2014, p. 201).

É interessante destacar que, no histórico sobre o processo de expansão das clínicas jurídicas no Brasil, a caracterização das primeiras clínicas brasileiras faz referência apenas ao modelo de implementação informal das clínicas. Não há referência ao modelo formal. Identificamos esse aspecto na literatura (LAPA, 2014; RIBEIRO et al., 2021), em especial na publicação *Manual para Clínicas Jurídicas no Brasil*, publicada em 2021:

As clínicas jurídicas no Brasil surgem em um formato diferente das clínicas da América do Norte ou da América Latina, **uma vez que muitas delas surgem coordenadas por Programas de Pós-Graduação, o que incentiva a produção também de pesquisas científicas no tema (não muito comum em outros países)**; e com viés interdisciplinar, incluindo estudantes de diversos cursos e áreas de conhecimento. Atualmente, encontram-se diferentes formatos de inclusão das clínicas, sejam em programas de Graduação ou Pós-Graduação; com atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou prática jurídica; dentro ou fora de cursos de Direito. (LAPA, 2021, p. 14). (grifo nosso).

Também identificamos na literatura outra curiosidade sobre o processo de articulação nacional das clínicas jurídicas. Há registros, em uma publicação sobre o tema, de 2016, acerca da criação de uma Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas no ano de 2012, durante o II Encontro Anual da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos⁵⁵. Apesar dessa citação, nada mais foi encontrado, tanto na literatura, quanto nas falas dos atores pesquisados, que faça referência à existência e à atuação de uma Rede Brasileira de Clínicas entre os anos de 2012 e 2017. Até que, em 2021, com a publicação do *Manual para Clínicas Jurídicas no Brasil*, organizado em comemoração aos 10 anos de criação da Rede Amazônica, encontramos alguma referência a esse fato, na Apresentação da obra: “(...) essa parte também apresenta a Rede Amazônica, sua

⁵⁵ Naquele encontro, ocorrido em dezembro de 2012, fora criada formalmente a Rede Brasileira de Clínicas de Direitos Humanos, construída pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade da Região de Joinville, Universidade Federal da Paraíba, Uniritter e UFPA, rede esta que desenvolveria, a partir de 2013, uma pesquisa sobre os organismos universitários em direitos humanos no Brasil.” (RIBEIRO, 2016, p. 12). No mesmo artigo, que faz uma descrição do histórico da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, não há mais nenhuma referência à Rede Brasileira. Os registros dão conta dos eventos e atividades organizadas pela Rede Amazônica, bem como à sua expansão, com relação à integração de novas clínicas, que incluem universidades de fora da região amazônica, como a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade de Brasília (UnB), incorporadas em 2014-2015.

história e trajetória ao longo desta década, bem como expõe outras redes de articulação, como a curiosa criação da Rede brasileira em dois momentos distintos e do Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas” (RIBEIRO et al., 2021, p. 10).

Navegando pela primeira parte da obra, que responde à pergunta “de onde vem?” o ensino jurídico clínico e como ele chega ao Brasil, na primeira frase já evidenciamos a vinculação estabelecida entre “clínicas no Brasil” e inovação: “*As clínicas jurídicas surgem no Brasil a partir do início do século XXI, com a perspectiva de inovação para a educação jurídica.*” (LAPA, 2021, p. 12). Avançando até o subtópico que apresenta as articulações e redes brasileiras, encontramos elementos interessantes, que apontam para uma rejeição inicial do termo “clínica jurídica”, quando a Rede foi criada, em 2011⁵⁶. Quanto ao primeiro surgimento da Rede Brasileira de Clínicas, há o mesmo registro que identificamos na publicação de 2016, sobre a existência de um financiamento da Fundação Ford para realização de pesquisa sobre os organismos universitários de direitos humanos no Brasil. No entanto, não surgem novos elementos sobre o que aconteceu com essa Rede de 2012, qual foi o seu desfecho e o porquê de, aparentemente, ela ter deixado de existir.

Além da trajetória já descrita na obra de 2016, a autora acrescenta o registro dos Fóruns Nacionais de Clínicas Jurídicas, que começaram a ser organizados no ano de 2017. Ela ressalta que, a partir daí: “*Estava claro também que a Rede Amazônica não mais abrigava o Fórum Nacional, mas justamente o inverso!*”. (RIBEIRO, 2021, p. 25). O I Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas ocorreu em 2017, na Universidade de Brasília (UNB) e, na mesma oportunidade, também se deu o VII Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. O evento contou com a participação de mais clínicas, de diferentes instituições de ensino. A partir desse Fórum, eventos nacionais sobre clínicas jurídicas passam a ser realizados anualmente, sob o nome “Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas”, que se encontra atualmente em sua V edição.

Com o crescimento do número de clínicas jurídicas no Brasil, reacenderam-se os debates acerca da importância do trabalho em rede, bem como do compartilhamento de informações e experiências. A discussão acerca de uma Rede Brasileira de Clínicas mais ativa foi retomada no II Fórum, em 2018, momento em que passamos a participar e acompanhar diretamente esses eventos.

⁵⁶ “A designação da expressão “Clínica Jurídica” estava em apuros. Muito se rejeitou! Mas por buscar um diálogo Sul – Norte, a nomenclatura ganhou importância. Com efeito, o Escritório Modelo de Direito Agroambiental da UFMT passou a se chamar Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente, assim como a da UFPA, Clínica de Direitos Humanos da Amazônia, como forma de atribuir identidade aos membros da Rede, facilitar sua relação com outras clínicas brasileiras, diferenciar-se do método de ensino prático existente nos Escritórios Modelos e Núcleos de Prática Jurídica. Estava formada a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.”. (RIBEIRO et al., 2021, p. 19-20).

A realização do IV Fórum, em 2020 e totalmente virtual, foi marcante tanto pelo contexto vivenciado, a pandemia do COVID-19, quanto pelo legado da criação de uma plataforma colaborativa virtual, um site com o domínio Rede de Clínicas Jurídicas⁵⁷, com o objetivo de reunir informações sobre as clínicas brasileiras e facilitar o compartilhamento de experiências (REDE DE CLÍNICAS, 2020). Outro importante passo em direção à ampliação do trabalho colaborativo e do funcionamento da Rede foi a criação de um grupo, via aplicativo de *WhatsApp*, com os contatos dos coordenadores de clínicas de todo o Brasil, que facilita o repasse de informações e aproxima os/as docentes.

No histórico trazido pelo *Manual para Clínicas Jurídicas no Brasil*, há um tópico final intitulado “*Uma rede já consolidada e outra em redefinição*”, em que a autora destaca os elementos que caracterizam a organicidade da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos e a diferenciariam, sendo assim, da articulação nacional (Rede Brasileira) que, pelo que percebemos, ressurge espontaneamente em 2017, e não como um resultado ou consequência da iniciativa de 2012.

Em outra passagem, quando apresenta os pressupostos e a identidade da Rede Amazônica, a autora destaca que a Rede “*não pode ser admitida como equivalente a uma reunião de instituições, que operam distintos organismos universitários em torno da proteção dos Direitos Humanos, pois o elemento que move a Rede Amazônica é a educação clínica e não a prática forense.*” (RIBEIRO et al., 2021, p. 29). A concepção de educação clínica defendida ou estabelecida pela Rede Amazônica seria, portanto, diferente daquela que se constituiu nos espaços de discussão mais amplos, nacionais. Essas diferenças não ficam explícitas no texto, tampouco as distinções entre o que se entende por “prática forense” e “educação clínica”.

Podemos afirmar que o processo de expansão das clínicas jurídicas no Brasil, no que tange à articulação e diálogo entre seus atores e autores, suscita ainda muitas curiosidades. Exatamente por isso, e pelo fato de a expressão “clínica jurídica” ter sido trazida ao nosso ambiente acadêmico há relativamente pouco tempo, entendemos que explicitar esses elementos é importante, na medida em que se busca compreender de que forma o transplante desse conceito acontece e como ele vem sendo ressignificado pelos atores locais.

Com relação ao histórico e à formação das redes de clínicas brasileiras, a obra já citada não indica como ocorre o ingresso de novas clínicas na Rede Amazônica, se haveria

⁵⁷ Ver em: Rede de Clínicas Jurídicas (redeclinicasjuridicas.com.br). É interessante observar que o *Manual* não faz referência à existência do site.

possibilidade de inserção de novas clínicas e quais seriam os critérios de aceitação (ou rejeição) de uma clínica de direitos humanos que desejasse integrar a Rede. Há o registro, também já realizado na publicação de 2016, sobre a integração que ocorreu, em 2015, das duas instituições de ensino que não fazem parte da região amazônica, a UnB e a UNIVILLE⁵⁸.

Partimos do pressuposto de que há um processo de construção de sentidos sobre o que vem a ser ensino jurídico clínico, no Brasil, e tal processo é intermediado por atores que podem apresentar visões distintas, ou até mesmo opostas, sobre tais conceitos. Explicitar possíveis divergências, teóricas, políticas ou metodológicas, no bojo desse processo é importante porque pode nos ajudar a compreender como, e a partir de que elementos, essas divergências se formam e o que elas de fato representam no cenário do ensino jurídico, tomado de forma mais ampla. Assim, longe de querer fixar um significado “verdadeiro” para determinado conceito, voltamos nosso olhar para a forma como os significados vem sendo construídos e como podemos, enquanto professores e investigadores, abordá-los de uma perspectiva crítica.

Com o passar dos anos, percebemos que as novas iniciativas que se intitulam “clínicas jurídicas” apresentam duas tendências: 1. são formadas de acordo com o modelo informal, ou “de projetos”, de criação das clínicas no Brasil (começam como projetos de extensão, ou de pesquisa); 2. são majoritariamente clínicas de direitos humanos. O primeiro dado nos confere um elemento de realidade da maioria das instituições de ensino superior brasileiras, sejam elas públicas ou particulares: precariedade no que tange ao investimento em projetos e programas voltados a promover iniciativas pedagógicas alternativas, ou mesmo tendentes a romper com a lógica habitual do ensino em sala de aula.

A inserção de elementos pedagógicos que demandem mais planejamento por parte dos docentes, que envolvam metodologias participativas e estejam voltados à produção de conhecimento comprometida com o contexto social exige investimento em ciência e educação. Em que pese as normativas que regulam os cursos de direito brasileiros estarem fundamentadas nessas mesmas premissas desde, pelo menos, 1994 (o que, em um primeiro momento, nos leva a questionar o aspecto inovador da metodologia clínica diante do arcabouço normativo-institucional dos cursos jurídicos brasileiros), são muitas as realidades da formação jurídica brasileira.

⁵⁸ No entanto, as duas instituições de educação pertencentes atualmente à Rede Amazônica que não fazem parte da Amazônia – UnB e UNIVILLE –, são incorporadas por diferentes razões. No tocante à UnB, ela faz parte da já citada Rede Dhes, que reúne, por sua vez, dez universidades latino-americanas e europeias, criada para melhorar a qualidade, pertinência e acessibilidade da educação superior, bem como criar nas instituições clínicas de direitos humanos, o que era o caso da UnB. Nesse sentido, a UnB passou a participar das atividades da Rede Amazônica, a fim de implantar sua clínica jurídica. Com relação à UNIVILLE, a mesma possui uma tradicional clínica de direitos humanos e busca na Rede Amazônica um espaço para intercâmbio de ideias, bem como articulação de ações. (RIBEIRO, 2021, pp. 29-30).

Ao mesmo tempo em que formamos bacharéis que rapidamente se inserem em posições de destaque no mundo profissional, somos o país com a maior proporção de advogados por habitante no mundo⁵⁹, nove em cada dez instituições que oferecem o curso de direito no Brasil aprovam menos de 30% dos seus alunos na prova da OAB (Exame da Ordem dos Advogados do Brasil), exame obrigatório para o exercício da advocacia no país (GAMBA, RIGHETTI, 2022). É interessante observar que esses fossos também se relacionam com aspectos de ordem socioeconômica, tendo em vista que a massificação dos cursos jurídicos brasileiros se vincula à expansão de empresas/instituições de ensino privadas que ofertam formações a baixíssimo custo (Id. *ibid.*) e, portanto, são compostas em sua maioria por estudantes de baixa renda, que não conseguem alcançar, ao final da formação básica, o nível mínimo exigido para ingresso em instituições públicas de ensino.

A proximidade com temas de direitos humanos é o segundo elemento que podemos apontar dessa realidade, no que tange à expansão das iniciativas que se intitulam clínicas no Brasil. Por um lado, observamos que, há muitas décadas, o campo de juristas, intelectuais e teóricos identificados e/ou alinhados com pautas democráticas e discussões em torno da efetivação dos direitos humanos no Brasil, vem se debruçando sobre o ensino jurídico brasileiro, de uma perspectiva crítica. Nesse sentido, destacamos o pioneirismo de juristas⁶⁰ que, já na década de 80, estabeleceram marcos fundamentais para o estabelecimento desse campo de pesquisa, a partir do diálogo com outros campos do saber e com a sociedade. São juristas que influenciaram - e formaram - uma gama de novos mestres e doutores, que por sua vez passaram também a produzir ciência e a ocupar espaços nas universidades brasileiras.

O maior número de programas de pós-graduação em direito, com linhas e grupos de pesquisas voltados às temáticas de direitos humanos, também influenciou nesse processo, especialmente a partir da Constituição de 1988 e do marco relativo à constitucionalização de direitos fundamentais (ZENAIDE, 2005). Com isso, não pretendemos lançar a afirmação genérica de que professores de direitos humanos, no Brasil, são, necessariamente, críticos ao ensino jurídico tradicional. Apontamos, no entanto, que a tendência verificada no campo das

⁵⁹ O Brasil tem a maior proporção de advogados por habitante do mundo, com cerca de 1,3 milhão de advogados exercendo a profissão em uma população de 212,7 milhões de pessoas. Em comparação, a Índia tem pouco mais de 2 milhões de advogados para uma população de 1,4 bilhão de pessoas, resultando em aproximadamente 1 advogado para cada grupo de 700 habitantes. Nos Estados Unidos, a proporção é de 1 advogado para cada 253 habitantes. Em contraste, a Argentina tem 1 advogado para cada 365 pessoas e Portugal tem 1 advogado para cada 625 habitantes. O Reino Unido tem 1 advogado para cada 471 habitantes. (OAB, 2022). A França, por sua vez, possui 1 advogado para cada 1.000 habitantes, conforme os dados do Conselho Nacional dos Advogados francês de 2019 (CNB, 2022).

⁶⁰ Roberto Lyra Filho, Luís Alberto Warat, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior, Tércio Sampaio Ferraz Júnior, Joaquim Falcão, Cláudio Souto, José Eduardo Faria, Joaquim de Arruda Falcão, Vera Regina Pereira de Andrade, Horácio Wanderley Rodrigues, Antônio Carlos Wolkmer, fazem parte dessa geração.

clínicas jurídicas brasileiras pode guardar relação com os pontos de contato entre as raízes do pensamento jurídico crítico brasileiro e a sua expressão no que tange ao desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão voltadas ao campo dos direitos humanos e das relações entre direito e sociedade.

Essa tendência se verifica, historicamente, com relação aos projetos de extensão no campo do direito. A maioria dos projetos e programas de extensão pioneiros – e com mais tempo de funcionamento – nos cursos jurídicos brasileiros são as assessorias jurídicas populares universitárias (AJUPs). Esses projetos bebem nas fontes teóricas do movimento do Direito Achado na Rua, por exemplo, e vinculam-se à construção de um diálogo com a sociedade pautado pela perspectiva de transformação social e de pedagogia da autonomia, a partir dos pressupostos freireanos da Educação Popular.

Em uma análise inicial, esses dois aspectos (modelo informal ou “de projetos” e “tendência aos direitos humanos”), poderiam indicar uma provável aproximação das iniciativas de clínicas com os aportes já existentes no ensino jurídico brasileiro, em especial os núcleos de prática jurídica e os projetos de extensão universitária. Isso porque, em termos de concepção, como vimos no capítulo anterior, os pressupostos do conceito de ensino jurídico clínico na literatura internacional, apesar das distintas visões e correntes, apontam para dois elementos bastante concretos: articulação entre teoria e prática e abertura para a sociedade, que se entende majoritariamente por promoção de justiça social⁶¹.

Sistematizamos alguns dos principais pontos que se destacam da literatura e que são apresentados como justificativa desse aspecto inovador do método clínico para o ensino jurídico clínico brasileiro: i) projetos voltados à resolução de casos complexos, que envolvem estratégias como o *advocacy* e a litigância estratégica junto a organismos internacionais, por exemplo; ii) iniciativas que promovem o uso de metodologias ativas, centradas no protagonismo dos estudantes; iii) relação com a comunidade visando à promoção de justiça social, por meio de iniciativas que não sejam assistencialistas; iv) estímulo ao desenvolvimento da pesquisa jurídica e da sua relação com a extensão e o ensino; v) desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à formação crítica dos estudantes⁶². Além desses, Lapa e

⁶¹ Ainda que a justiça social apareça majoritariamente na literatura como um componente do ensino jurídico clínico, ainda assim não podemos identificá-la como um critério universal para a definição do que seja essencial à metodologia clínica. Isso porque, como conseguimos identificar na pesquisa de campo realizada na França, por exemplo, a promoção de justiça social não aparece na definição que é formulada pela Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas, por exemplo. No quarto capítulo abordamos esses aspectos com maiores detalhes. No entanto, esse dado serve para identificar a existência de múltiplas significações do que seja o ensino jurídico clínico e do que pode vir a ser definido (ou não definido) como tal. Estamos longe, portanto, de uma concepção única e universal.

⁶² A construção desse discurso remonta o ano de 2014, com os sete pressupostos formulados por Fernanda Lapa, em sua tese de doutorado sobre clínicas de direitos humanos, para classificar o ensino jurídico clínico das clínicas de direitos humanos

Simões (2021, pp. 35 a 69), no *Manual para Clínicas Jurídicas no Brasil* destacam como eixos fundamentais do método clínico, que são apresentados como diferenciais da metodologia clínica: i) relacionar a teoria com a prática; ii) habilidade do trabalho em equipe; iii) construção de soluções extrajudiciais para casos complexos/estratégicos; iv) empoderamento dos sujeitos; v) fomento da pesquisa empírica; vi) perfil diferenciado dos discentes e docentes; vii) formação humanista interdisciplinar e viii) compromisso com a justiça social.

Ao mesmo tempo, podemos também identificar nessa mesma literatura nacional, a existência de artigos e relatos de experiências que apontam como exemplos de ensino jurídico clínico: a realização de grupos de estudos (SANTANA; PAMPLONA, 2022, p. 84; SOUZA *et al.*, 2022, p. 291; BELLI *et al.*, 2022, p. 345; SCHREINER, 2022, p. 367); o atendimento jurídico, em formato de balcão de direitos, de indivíduos e/ou coletivos vulneráveis (BENTES *et al.*, 2022; ANDRADRE *et al.*, 2022; SOUSA *et al.*, p. 234)⁶³ a partir de projetos de extensão universitária; a formação e organização de estudantes, por meio de grupos de estudos ou ainda projetos de extensão, para participação em julgamentos simulados internacionais (*mootcourts*) que envolvem, geralmente, temáticas relacionadas com o direito internacional dos direitos humanos (BELLI *et al.*, 2022, p. 370)⁶⁴. Ou seja, trata-se de iniciativas que também reivindicam para si o termo “clínicas jurídicas” e que, ou totalmente, ou em parte, não desenvolvem os critérios elencados acima.

Sabemos que existem clínicas jurídicas no país desde 2007 e que tais debates já se desenvolvem há bastante tempo em território nacional, no entanto, não podemos deixar de confrontar esses aspectos diante de uma análise crítica acerca dos processos de construção e produção desse conhecimento em âmbito local. Com esse olhar crítico, nos aproximamos das características “diferenciais” e “inovadoras” que definiram, e diferenciaram, de imediato, o ensino jurídico clínico das demais experiências já em curso no país. Fazemos esse movimento

brasileiras. Segundo a autora, as clínicas de direitos humanos deveriam obedecer aos seguintes pressupostos: “1) compromisso com a Justiça Social; 2) metodologia participativa; 3) articulação da teoria com a prática dos Direitos Humanos; 4) integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 5) enfoque interdisciplinar; bem como aos dois pressupostos necessários para a existência real e efetiva de um espaço universitário no Brasil; 6) institucionalização formal e reconhecimento na Universidade; 7) público-alvo universitário. (LAPA, 2014, p. 115.).

⁶³ Citamos aqui, também, o registro feito durante a pesquisa de campo, da experiência apresentada por Nilton Sobrinho, da Universidade Federal de Passo Fundo - RS, durante o I Fórum Comparado de Clínicas Jurídicas Universitárias, organizado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, ocorrido em junho de 2018. O professor apresentou as atividades desenvolvidas pela Clínica Balcão do Consumidor. Na ocasião, o projeto foi apresentado e intitulado como clínica jurídica. No entanto, consultando as mídias sociais e o site oficial do projeto, verificamos que não há referência à “clínica” e a iniciativa intitula-se como um projeto de extensão (UPF, 2023).

⁶⁴ Registramos, a título de exemplo, a Clínica de Direito Internacional Humanitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a “UFRGS IHL Clinic”, que se define como “a primeira Clínica brasileira voltada ao ensino, pesquisa e prática do Direito Internacional Humanitário (IHL, em inglês), também conhecido como direito do conflito armado.”. Ver mais em: <https://www.ufrgs.br/ihlclinic/sobre/>

com base nos pressupostos teóricos e metodológicos já apresentados no primeiro capítulo desta tese.

Os questionamentos elencados acima direcionaram o nosso olhar para o campo e, através deles, conseguimos identificar que existem disputas em torno dos significados, das origens e das delimitações que o termo “clínica jurídica” recebe no Brasil. Destacamos como os transplantes jurídicos, e as traduções, por consequência, de métodos, abordagens, ou teorias estrangeiras, perpassam o fazer e o agir de pessoas reais, implicadas, em uma dimensão pessoal, mas também coletiva, em espaços de atuação institucional que são, em última análise, espaços de poder. Portanto, a análise sobre o processo de expansão das clínicas no Brasil implica também uma análise sobre a construção de sentido, ou dos sentidos, acerca do que foi, é e pode vir a ser conceituado como método clínico. Partimos do pressuposto de que essas construções são forjadas pelos atores que manejam e mobilizam esses conceitos na prática, por isso nos voltamos à análise da literatura e à observação participante, que foi realizada entre os anos de 2018 e 2022.

Diante desse contexto, mostra-se incontornável o questionamento acerca de como o “novo” interage e se relaciona com o que já existe. Isso porque, ao contrário de outros países como a França (HENNETTE-VAUCHEZ, 2006; JAMIN, 2013; MILLARD, 2017), por exemplo, dispomos de atores e estruturas sociais e universitárias anteriores à “chegada” das clínicas no Brasil, que há algumas décadas vem ocupando a função de formação teórico-prática e promoção de justiça social no decorrer do processo de formação do bacharel em direito. Com isso, nos referimos tanto à prática jurídica, e sua institucionalização no currículo dos cursos de direito, quanto aos programas e projetos de extensão universitária. No próximo subtópico, vamos identificar o histórico e as características mais importantes dessas práticas pré-existentes para, em seguida, ingressar na primeira parte da apresentação e análise dos dados do campo brasileiro.

B. Prática Jurídica, extensão universitária e assessoria jurídica popular: o que ainda há de novo?

Antes de ingressar nas discussões que o campo empírico - e teórico - nos suscita, acerca do modelo e da concepção de formação prático-profissional levada à cabo nas faculdades de

direito brasileiras, é importante estabelecer o panorama normativo-institucional, com relação os núcleos de prática jurídica, a extensão universitária e a assessoria jurídica popular.

Os Núcleos de Prática Jurídica são espaços institucionalizados próprios dos cursos de direito, em que se desenvolve o estágio ou a prática jurídica. A Portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, estabeleceu a formação humanística e a função social da profissão jurídica como pilares da graduação em direito, tornando obrigatória a implantação e instalação de um Núcleo de Prática Jurídica nas instituições de ensino. Essa normativa promoveu mudanças significativas na concepção dos cursos jurídicos nacionais, como podemos identificar em seu artigo 3º:

Art. 3º O curso jurídico **desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias**, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de **formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica** e prática do bacharel em direito. (CNE, 1994). (grifos nossos)

A Portaria, portanto, regulamentou a obrigatoriedade já contida no texto constitucional desde 1988, que concebe o ensino superior a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ela estabeleceu os meios a partir dos quais as faculdades, institucionalmente, deverão organizar essas mudanças: através, prioritariamente, dos Núcleos de Prática Jurídica e das Atividades Complementares de ensino, pesquisa e extensão, destinadas a conferir maior flexibilidade à formação do estudante. Torna obrigatório o estágio de prática jurídica supervisionado pela instituição de ensino e integrante do currículo pleno, envolvendo atividades práticas simuladas e reais.

Assim, o currículo dos cursos de direito brasileiros deve conter, desde 1994, a integração entre ensino, pesquisa e extensão como regra e, além disso, um espaço institucional voltado à prática jurídica, a partir de casos reais ou fictícios. Os artigos 10 e 11, que dispõem sobre os objetivos da prática jurídica, apresentam uma visão profissionalizante da formação prática, fazendo referência à formação para as profissões jurídicas “padrões” (advocacia, Defensoria Pública, Ministério Público e magistratura e “demais profissões jurídicas”). Por outro lado, o texto também possibilita a vinculação entre a formação prático-profissional e a prestação de serviços e a assistência jurídica à sociedade, a partir de convênios com instituições da sociedade civil ou do poder público.

Podemos afirmar que, já em 1994, as regras brasileiras que estabelecem as diretrizes curriculares do curso de direito alinham-se aos pressupostos do ensino jurídico clínico, que fundamentam o surgimento dessa concepção e fazem com que ela se espalhe globalmente, a saber: a articulação entre teoria e prática e a abertura para a interação entre universidade e a sociedade. Percebemos isso quando verificamos a existência das chamadas “*life-clients clinics*”, ou “*client oriented clinic*”, ou ainda as *clínicas acceso a la justicia* (CAJ) colombianas (BONILLA MALDONADO, 2012)⁶⁵, que funcionam com atendimento ao público e se organizam como verdadeiros balcões de atendimento, na prestação do serviço de assistência jurídica.

As resoluções e normativas publicadas a partir daí ampliam essa visão sobre o aspecto formativo do estudante e sua necessária vinculação com o contexto social. A obrigatoriedade de constituição dos Núcleos de Prática sendo assim, representou um avanço importante nesse sentido e abriu o caminho, institucionalmente, para que, no âmbito pedagógico, as instituições de ensino realizassem uma integração entre teoria e prática na formação dos bacharéis.

Dez anos depois, a Resolução CNE/CES n. 09/2004 revogou a Portaria anterior e ampliou as diretrizes fixadas em 1994. Essa Resolução entrou em vigor naquele ano e deu o prazo de dois anos para que as instituições de ensino realizassem as adaptações necessárias à sua implementação. Sendo assim, a partir de 2006, as faculdades de direito brasileiras deveriam apresentar um currículo definido por um plano pedagógico voltado a: i) a incentivar uma formação humanística, em que o ensino não fosse o principal vetor (articular e estimular, na formação superior, a pesquisa e a extensão); ii) a garantir a formação de profissionais que estejam vinculados aos problemas, sociais e econômicos, da região em que o curso está inserido; iii) a dialogar, e a produzir conhecimento, a partir da interação com outros campos do saber (interdisciplinaridade) e iv) a integrar teoria e prática, por meio de uma formação que mobilize não apenas a apreensão de conhecimentos técnicos e formais, mas que promova habilidades e competências nos estudantes. O enfoque em uma formação voltada a estimular habilidades e competências significou uma grande mudança de paradigma, na medida em que reconhece a

⁶⁵ “Estes núcleos têm como fim garantir a defesa jurídica de qualidade a pessoas de baixo recurso econômico. O caso típico é a representação de um indivíduo ante uma corte penal, laboral ou civil onde o estudante busca defender os direitos dos que este é titular. Um exemplo deste tipo de núcleo são as que existem em todas as faculdades de direito colombianas há um pouco mais de 30 anos. Por mandato jurídico, todos os estudantes de direito da Colômbia devem participar por um ano no que se chama usualmente de Núcleo Jurídico. Usualmente, qualquer cidadão de baixa renda pode recorrer a eles para pedir assessoria ou solicitar que um estudante de direito o represente ante um tribunal. Como se pode ver, as CAJ centram seu trabalho na defesa dos direitos de uma pessoa dentro de um processo judicial típico. Como o faz geralmente um advogado privado, os estudantes dos núcleos deixam de lado os problemas que não afetam de maneira direta e imediata a seu representado. Desta forma, não incluem dentro de suas ações, os conflitos sociais gerais que podem ser a causa do problema que enfrenta seu cliente, ou a necessidade de fixar um precedente judicial que possa dar lugar a uma mudança na maneira em que se resolvem os casos semelhantes.” (Id., Ibid., p. 124).

importância das chamadas *soft skills* para a formação dos estudantes, confere legitimidade à dimensão ética e ao desenvolvimento do pensamento crítico na preparação para o mundo profissional.

A partir do artigo 7º dessa Resolução, fixou-se que o NPJ seria o espaço privilegiado para a realização da prática jurídica, sendo obrigatório que as instituições disponibilizassem a oferta dos estágios por meio das disciplinas de prática jurídica⁶⁶. No decorrer dos anos, essa orientação foi modificada via Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para incluir e equiparar à prática jurídica ofertada pelas instituições de ensino demais atividades de formação prático-profissional que poderiam ser realizadas pelos estudantes em outras instituições. Assim, a partir da edição de uma nova Resolução CES/CNE n. 03/2017, o artigo 7º passou a ter uma nova redação⁶⁷, no sentido de ampliar as possibilidades de obtenção da prática jurídica para os estudantes, para além das instituições de ensino. Esses espaços são, além do próprio NPJ: os serviços de assistência jurídica sob responsabilidade da instituição de ensino, por ela organizado, desenvolvido e implantado; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; e escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

A reforma de 2004 buscou inserir à formação jurídica um teor social e humanístico (RODRIGUES, 1988), articulando teoria e prática a partir de um conhecimento que se constrói, e se aprende, de forma dinâmica e contextualizada. Destacamos, aqui, a descrição do perfil esperado do profissional do direito contido na Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP nº 125, de 28 de julho de 2006, que define os componentes de avaliação geral para os cursos de direito estabelecidos conforme o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

⁶⁶ Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.”. (CNE, 2004).

⁶⁷ (...) § 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado: I - na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II - em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.”. (CNE, 2017.)

A exigência de criação dos núcleos de prática jurídica tinha como objetivo concretizar esses aspectos na formação estudantil. O Núcleo deveria ser composto por docentes e responsável pela supervisão, avaliação e orientação de atividades práticas de exercício da advocacia desempenhadas por estudantes, simuladas ou reais. Imbuídos da missão de ampliação do acesso à justiça, foram criados para serem espaços que interagem diretamente com a comunidade, com a população hipossuficiente e grupos marginalizados. Essa interação se configurou, como via de regra, a partir de convênios com órgãos estatais responsáveis pela assistência jurídica gratuita da população, como a Defensoria Pública. As atividades dos núcleos podem envolver prestação de serviços de atendimento e orientação jurídica; técnicas de negociação coletivas, arbitragens e conciliação; redação de peças processuais e profissionais; visitas aos órgãos judiciários e participação em audiências.

Assim, da leitura desses instrumentos normativos percebemos que são textos que não restringem a prática jurídica a uma concepção tecnicista e formalista, concentrada na *“transmissão e aprendizagem da ação advocatícia e, mesmo, da advocacia tradicional. Sendo diversas as profissões passíveis de ocupação por bacharéis em Direito e complexos os espaços sociais em que devam atuar, igualmente diverso e complexo poderia ser o foco da formação prática.”* (GOES, 2015, p. 303). Partilhamos da visão de José Humberto de Góes Júnior (2015) sobre o fato de que os instrumentos, em si, abrem espaço para a realização da articulação entre teoria e prática de forma complexa, incorporando, através da prática jurídica, a interrelação entre ensino, pesquisa e extensão nos processos que deveriam envolver a educação jurídica⁶⁸.

Ao mesmo tempo em que experienciamos, na última década dos anos 90, mudanças paradigmáticas na legislação, que direcionam os cursos jurídicos para a realização de atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão e associem teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, as políticas para a expansão do ensino superior no país indicam um sentido contrário a tais pressupostos. O processo expansionista que se inicia nos anos 90 pauta-se, hegemonicamente, pelo *“aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino”* (DOURADO, 2002, p. 245). Conforme já desenvolvemos em artigo anterior (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021, p. 77), no conhecido *boom* dos cursos de direito brasileiros ocorrido a partir

⁶⁸ Trata-se de uma pesquisa empírica, de caráter etnográfico, sobre o ensino jurídico brasileiro. A investigação foi realizada em uma faculdade pública de Direito, localizada em uma universidade de médio porte, semelhante à maioria dos cursos públicos de Direito brasileiros. Para realizar a pesquisa, foram utilizados diálogos em profundidade com docentes e discentes, rodas de conversas com formação de painéis e interlocuções de pesquisa e extensão com estudantes locais. Um dos resultados da análise, contidos no capítulo V, *“A prática jurídica e sua pedagogia da reprodução”*, estabelece os elementos característicos da cultura hegemônica formalista que norteia a prática jurídica realizada nas faculdades de direito brasileiras, a partir das seguintes categorias nativas: *“a lógica do tribunal”*; *“a dependência quanto à defensoria pública”*; *“a falta de autonomia”*; *“o assistencialismo”*; *“a impossibilidade de criação de compromissos éticos”* e *“a dicotomia entre teoria e prática”*.

de 1995, o Brasil se tornou o país com o maior número de cursos de direito no mundo, de acordo com levantamento do Conselho Federal da OAB (GONZALEZ, 2020, p. 41)⁶⁹. A expansão concentra-se na rede privada de ensino, que possui aproximadamente 10 vezes mais matrículas do que a rede pública (INEP, 2020). Sabemos que o crescimento quantitativo não resultou em melhorias na qualidade. Conforme indicado pelo Ministério da Educação (GONZALEZ, 2020, pp. 47-50), apenas 24,1% do total de cursos atingiu um desempenho satisfatório, conforme avaliado pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), um conjunto de indicadores desenvolvido pelo Ministério da Educação, de 2015 (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021, p. 77).

Então temos, de um lado, uma mudança normativa que exige das instituições de ensino investimento em qualificação docente, em metodologias capazes de articular teoria e prática e em mudanças no que tange à cultura institucional dos cursos de direito, no sentido de se pensar, ética e politicamente, o papel da formação jurídica na sociedade brasileira. De outro, um processo macroestrutural de massificação e privatização do ensino superior que, como percebemos dos dados acima, amplificou uma forma de produzir, e reproduzir, o conhecimento jurídico que já era tecnicista e formalista. O período de institucionalização obrigatória dos núcleos, primeira década dos anos 90, coincidiu com o momento de neoliberalização política e econômica, que contribuiu para a massificação do ensino jurídico privado no país.

Os núcleos adaptaram-se ao modelo de ensino e aprendizagem tradicional, desvinculado de uma perspectiva reflexiva. Em sua maioria, reproduzem modelos focados na judicialização dos conflitos e na correta subsunção “técnica” do fato ao dispositivo legal, em “*uma mera ritualística pobre de uma prática muito pouco crítica e muito frágil*” (informação verbal)⁷⁰, sem capacidade de pensar nas estratégias – muitas vezes extrajudiciais – que podem envolver a solução de controvérsias de cunho individual e coletivo (BELLO; FERREIRA, 2018, p. 173). Os NPJs, portanto, em maior ou menor grau, tendo em vista a heterogeneidade das instituições de ensino superior brasileiro, foram inseridos na velha engrenagem que já movia, e estruturava, a cultura acadêmica dos cursos de direito, o chamado senso comum teórico dos juristas, na expressão cunhada por Warat em 1979⁷¹ e, até hoje, atual.

⁶⁹ Desde 2017, a graduação em direito é a maior em número de estudantes matriculados (GIESELER, 2020). Nas últimas vinte décadas, o crescimento no número de cursos foi de 539%. O aumento foi vertiginoso ao longo dos últimos 20 anos – em 1995, eram apenas 235 cursos os de Direito, o que significa que ao longo de 23 anos o crescimento foi de 539%. (FREITAS, 2020).” (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021, p. 77).

⁷⁰ Segundo palestra realizada pela professora Loussia Penha Musse Félix, intitulada « Formação Clínica e Projetos Pedagógicos: possibilidades e condições para um frutífero diálogo », durante a mesa de abertura do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 14 jun 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mq6P-pJkRQ>

⁷¹ Segundo Warat (1979 p. 43), os juristas são condicionados em suas práticas diárias por um conjunto de representações, conceitos preestabelecidos e metáforas que governam suas decisões e atividades. Esse conjunto é chamado de "sentido comum teórico dos juristas" e funciona como um arsenal de ideologias para a prática diária do direito. Esses saberes éticos disciplinam

Ao mesmo tempo, os NPIs são estruturas que prestam serviços de orientação jurídica, mediação, conciliação e arbitragem voltados às camadas mais vulneráveis da população e, com isso, mobilizam aspectos relevantes da formação prático-profissional dos estudantes e, sobretudo, geram impactos sociais relevantes para a população. Em sua maioria, as faculdades de direito estabelecem convênios com órgãos públicos e, sob a supervisão dos docentes e dos profissionais dessas instituições, os estudantes realizam atendimentos e lidam com casos reais. Os casos são recebidos pelo Núcleo e, posteriormente, em sendo necessário, passam a ser acompanhados pelos profissionais dos órgãos públicos responsáveis. Apesar de não conseguirem acompanhar todas as etapas do processo judicial, os estudantes entram em contato com situações concretas, na dinâmica *client-oriented*, e refletem sobre as possibilidades de resolução das problemáticas a partir do direito. A todas essas atividades são atribuídos créditos curriculares, obrigatórios para a conclusão do curso. Os estudantes são avaliados, obrigatoriamente, pelos docentes e, em algumas instituições de ensino, a população atendida pelo Núcleo também faz parte do processo avaliativo. Embora não haja um formato padrão para esse tipo de avaliação, ela representa um avanço em termos de mensuração dos impactos sociais produzidos. A nível pedagógico, percebemos também que, a partir dessa experiência, os estudantes sentem-se mais confiantes e preparados para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, obrigatório para o exercício da advocacia.

A complexidade dessas discussões assume, de fato, um outro patamar na legislação educacional brasileira, principalmente quando nos referimos aos debates sobre a função social das universidades e do conhecimento. Para tentar alcançar a complexidade que esse debate assume - e em que medida nós já estamos, há algum tempo, nos relacionando com discussões sobre o ensino jurídico clínico - precisamos apresentar o conceito de extensão universitária e o que ele representa para o ensino superior no Brasil.

A extensão compõe o sistema universitário brasileiro, nos termos do art. 207 da Constituição Federal de 1988, mas ainda é vista como uma “terceira via” ou “filha pobre” dentro das universidades brasileiras (DEUS, 2020, p. 12). A tradição acadêmica hegemônica relegou ao universo da “extensão” tudo aquilo que não poderia ser caracterizado como ensino e pesquisa. O conceito de extensão, portanto, sempre suscitou muitas interrogações (Id., Ibid.), que foram sendo paulatinamente respondidas a partir, sobretudo, da auto-organização de

o trabalho profissional dos juristas, regulando sua atividade profissional, seja ela judicial ou simplesmente teórica. Essa expressão, embora tenha uma grande receptividade na literatura brasileira, é um termo que “representa um conceito operacional para criticar o caráter ideológico das verdades jurídicas - com uma dimensão epistemológica e outra hermenêutica - demonstrando como o arcabouço teórico construído e amplamente disseminado nos cursos jurídicos ainda está vinculado a um modelo juspositivista, que reduz o direito à lei (WARAT, 1979)”. (GEDIEL; GROSDFORF, 2011, p. 28).

docentes. Embora atualmente já estejamos em um patamar diferente com relação às políticas nacionais, o financiamento e a regulamentação da extensão⁷², por um longo período, ela foi uma prática que se resumia “*a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional.*” (DEUS, 2020, p. 16). O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) foi o espaço que mais acumulou reflexões em torno das políticas e das práticas institucionais dirigidas para a Extensão, tanto para as próprias instituições de ensino, quanto para os órgãos governamentais responsáveis por formular as políticas nacionais para a educação. A extensão compreende os aspectos relativos à função social da universidade e a habilidade de se desenvolver essas práticas na formação acadêmica. Portanto, o trabalho em torno do conceito de extensão envolveu - e envolve, historicamente, uma disputa de hegemonia em torno da função do conhecimento, para quê e para quem ele serve.

O Fórum Nacional de Pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) em 1987, já definia extensão como “*um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade*”. Dentro dessa concepção, defende-se um currículo acadêmico dinâmico e flexível, capaz de comprometer-se com as questões sociais de forma criativa e de propiciar uma formação que não seja fechada em si mesma, mas em constante diálogo com a realidade. Dentro da visão que, teoricamente, norteia o ensino superior brasileiro, a extensão proporcionaria o elo entre o ensino e a pesquisa, pois somente a partir dessa abertura, o saber científico, e o processo de aprendizagem, poderiam dialogar com os aspectos do real que, invariavelmente, os conformam.

Nesse sentido, a extensão corresponde a uma visão do processo educacional que desloca a produção do conhecimento de um patamar isolado - e elitizado - na medida em que concebe

⁷² A criação do Programa Nacional de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) pelo Ministério da Educação (MEC) deu-se no ano de 2003. Posteriormente, contou com o apoio de vários outros Ministérios. O início foi tímido em termos de recursos, mas, em 2012, foram disponibilizados 80 milhões de reais para uma disputa que envolveu mais de duas mil propostas de execução de projetos e programas em todo o país. Para se ter uma ideia do crescimento significativo em termos de aporte público e de iniciativas para a implementação de ações, em 2004, além de terem sido disponibilizados seis milhões de reais para o PROEXT, 52 instituições de ensino superior apresentaram 182 propostas de Extensão para serem implementadas. Somado a estes recursos — que, embora não suficientes, são significativos —, algumas universidades implementaram programas de fomento e editais internos capazes de atender demandas extensionistas localizadas. É importante contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, seja através da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, seja através do aumento dos aportes do Ministério da Educação, seja via inclusão na agenda das agências governamentais. No final de 2010, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria da Agricultura Familiar e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil, no âmbito da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, disponibilizou R\$ 16.000.200,00 para projetos de Pesquisa e Extensão Rural. (DEUS, 2020).

a experiência, e o diálogo com o outro, o ponto de partida para a construção do saber⁷³. As chamadas práticas extensionistas possuem quatro objetivos principais: a) produzir impactos sociais que contribuam para o desenvolvimento regional, econômico, social, ambiental, cultural e o aprimoramento de políticas públicas; b) promover a interação dialógica com a comunidade e entre o corpo docente e discente; c) construir ações interdisciplinares e alianças interprofissionais; d) relacionar-se com atividades de pesquisa e ensino, por fim, e) gerar impactos teóricos, metodológicos e humanísticos, na formação estudantil (BRASIL, 2018). As universidades devem executar as ações de extensão com base em diretrizes e critérios avaliativos, que vem sendo discutidos pelo conjunto da comunidade científica desde o final da década de 80. A partir de 2001, por meio de leis federais, institucionalizou-se um sistema de créditos curriculares para participação nessas atividades e foram criados programas nacionais de financiamento de projetos voltados à interação com a comunidade e geração de impactos sociais.

A extensão enquanto proposta de superação dos muros entre universidade e sociedade vem sendo implementada e discutida há mais de um século, conforme indica a pesquisa de Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020). Universidades inglesas, ainda no século XIX, implementaram universidades cívicas em cidades industriais, voltadas à educação continuada de adultos. Esse modelo expandiu-se para os Estados Unidos, onde alcançou a criação de políticas de extensão universitária voltadas para o desenvolvimento agrícola.

Já na América Latina, o movimento de estudantes de Córdoba, na Argentina, em 1918, impulsionou reformas importantes no sistema universitário existente desde as universidades coloniais: *“A concepção de universidade, o papel da educação e da instrução, as transformações científicas e a mudança das próprias sociedades servem como indícios para se pensar as estreitas vinculações entre a formação de uma elite intelectual e os processos políticos de cada país.”* (FREITAS NETO, 2011, p. 64). Uma das reivindicações do movimento era a: *“extensão da universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária”* (FREITAS NETO, 2011, p. 69).

A experiência de Córdoba influenciou o continente e promoveu mudanças importantes na estrutura universitária dos países do mundo (RUBIÃO, 2013). Contudo, as práticas e

⁷³ “[...] no caso da Extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo ele não fecha, ele deixa sempre aberto, ao final, para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto, o que se verifica na Extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte”. (CASTRO *apud* DEUS, 2019, p. 21).

perspectivas assistencialistas, pautadas na visão da comunidade como receptora acrítica do “verdadeiro conhecimento” acadêmico acabaram predominando no processo de expansão da extensão (TÜNNERMANN BERNHEIM, 1978 *apud* GAVIRA et al., 2020). O principal intelectual latino-americano, de projeção internacional, a criticar essa tendência, é Paulo Freire (1992, 2006). Sua obra volta-se para o pensamento pedagógico enquanto *práxis* política no mundo, e centra-se na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem como uma tomada de posição dialógica, em que se aprende e ensina mutuamente. A visão da extensão como via de mão dupla corrobora com as discussões em torno da concepção de extensão enquanto uma comunicação (FREIRE, 1992, 2006) com a sociedade, superando-se o aspecto assistencialista ao qual essa prática ainda está atrelada, no senso comum.

A extensão também se insere nos debates sobre a Responsabilidade Social das Universidades (RSU), conceito que nasce no Chile, em 2001, de acordo com Vallaeyes (2007 *apud* EIDT, CALDARO, 2021) por meio do Projeto Universidad Construye País (UPC), implementado por treze universidades públicas chilenas com o objetivo de melhorar a gestão universitária e promover uma cultura coletiva de responsabilidade social. Através do projeto, as universidades buscaram expandir a prática da responsabilidade social, definida como a capacidade da universidade em difundir e implementar princípios e valores gerais e específicos por meio de processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, beneficiando a comunidade universitária e o país em que estão inseridas.

Com a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior brasileiro (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a RSU passou a ser uma das dimensões de avaliação das instituições de ensino. No entanto, conforme argumentam as autoras (EDIT, CALGARO, 2021), embora haja uma ampla gama de definições, abordagens e alcances de gerenciamento apresentados na literatura⁷⁴, a divulgação das ações de Responsabilidade Social Universitária (RSU) é escassa, e há falta de apoio, incentivo e reconhecimento.

Apesar da diversidade entre ensino superior público e privado e das dificuldades ainda existentes de financiamento e reconhecimento institucional da extensão, há uma marcante trajetória de produção, teórica e prática, acerca da função social das universidades e dos aportes

⁷⁴ “(...) a diversidade de concepções da RSU pode estar relacionada com o ponto de vista que cada IES possui sobre o assunto, de sua contextualização histórica e também com o grau de comprometimento que possui com o desenvolvimento da sociedade. O que é percebido na literatura, são proposituras que reforçam o papel da universidade na sociedade e a capacidade em adaptar-se ao contexto em que está inserida. Sobre o contexto que favoreceu a ascensão da RSU, Gomez e Preciado (2013) e Nejati et al. (2011), enfatizam que as práticas de responsabilidade social nas universidades de todo o mundo, infelizmente, são ainda de base voluntária e pouco exploradas. Tal visão coaduna com o observado por Vallaeyes (2017), que percebe discursos sentenciosos e estrondosos de compromisso social que nada mudam nas rotinas institucionais das universidades.”

pedagógicos da extensão para a formação profissional. Destacamos, sobretudo, os parâmetros avaliativos consolidados nacionalmente, que avaliam os impactos sociais e pedagógicos produzidos pelos projetos⁷⁵.

A extensão ocupou, historicamente, um lugar marginal nos cursos de direito. E isso se explica por fatores de ordem cultural, social e política, que estão relacionados ao pensamento conservador que predomina, a depender do curso, em menor ou maior grau no ambiente universitário, à figura do professor que não se ocupa à docência em regime de dedicação exclusiva, à ausência de financiamento para as atividades em si, à falta de valorização e reconhecimento das atividades extensionistas no currículo dos docentes, à ausência de organização, capacitação e estímulo de professores para planejar e executar essas ações etc. Seja por sua natureza interdisciplinar, ou por realizar-se além das salas de aula ou laboratórios, ou, ainda, por estar voltada ao atendimento de demandas por conhecimento e informação do público externo (PAULA, 2013, p. 6), nos cursos de direito, a extensão é muitas vezes mal compreendida e marginalizada, quando comparada às atividades de pesquisa e ensino.

Apesar de todos esses obstáculos, a extensão universitária não é um espaço vazio nos cursos de direito, muito pelo contrário. Esse espaço vem sendo ocupado, e construído, por iniciativas extremamente relevantes, protagonizadas prioritariamente por estudantes que buscaram alargar o sentido, e a qualidade, da formação jurídica no Brasil. Estamos nos referindo à assessoria jurídica popular universitária (AJUP), um movimento de dimensão nacional que impactou - e segue impactando - os debates sobre ensino jurídico e a relação entre universidade e sociedade.

A assessoria jurídica popular (AJP) é um movimento jurídico que se desenvolve no meio acadêmico (projetos de extensão) e na sociedade (assessoria a movimentos populares, sindicatos ou organizações não governamentais), ligado à temática dos direitos humanos

⁷⁵ Sobre os parâmetros avaliativos da responsabilidade social nas universidades, citamos: “(...) a exemplo de Calderón (2006) e suas definições da Pirâmide da Responsabilidade Social e os de Jara, Fontecilla e Troncoso (2006), os quais enfatizam que a RSU envolve a capacidade de difundir e pôr em prática um conjunto de princípios e valores, gerais e específicos, por meio de quatro processos essenciais, que são a gestão, a docência, a pesquisa e a extensão. Com isso os autores defendem a disseminação da RSU, por fazer parte da tradição universitária latino-americana, pautada na defesa de ideais humanísticos, em prol de uma universidade comprometida na luta contra a pobreza e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática. Outro modelo de gerenciamento da RS para as organizações universitárias advém da Organização Internacional para Normalização (ISO) 26000 lançada em 2010, com o objetivo de fornecer orientações sobre os princípios da RS e temas pertinentes à temática, além de ressaltar a importância dos resultados e melhorias das organizações no que se refere ao desempenho em RS (NASCIMENTO, 2014). Sob um ponto de vista pragmático, outros enfoques evidenciam as práticas de RS nas universidades, como Hellmann (2009) e Lohn (2011), que enfatizam a necessidade da RS ser avaliada e indica as fontes para a construção de indicadores. Melo (2011) pesquisa os movimentos de construção da responsabilidade social nas IES. Nascimento (2014), com base no SINAES, apresenta proposta de índice de responsabilidade social da universidade, como metodologia de mensuração para a avaliação institucional.” (EIDT, CALGARO, 2021).

(MAIA, 2021, p. 117)⁷⁶. Consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros; de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular com movimentos sociais; com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais, seja a partir de ferramentas judiciais ou extrajudiciais (RIBAS, 2009). Os conceitos de advocacia popular e assessoria jurídica popular podem apresentar-se de forma mais ou menos ampla, de acordo com a literatura (GEDIEL, GOSDORF et al., 2012, p. 28; CARLET, 2010; SÁ E SILVA, 2010), no entanto, seus sentidos confluem para uma prática, desenvolvida por advogados e/ou demais profissionais que trabalhem com temáticas de direitos humanos, que possuam uma *“postura de solidariedade aos movimentos sociais emancipatórios, enquanto sujeitos de direito que instituem novas práticas políticas e jurídicas, e desenvolvem estratégias de acesso à justiça e luta por direitos humanos tanto por meio da atuação junto às instituições estatais, como fora delas.”* (GEDIEL, GOSDORF et al., 2012, p. 28.).

É interessante observar que a assessoria jurídica popular incorpora uma visão ampla e complexa das questões jurídico-políticas, que a depender das estratégias das organizações, sujeitos e movimentos assessorados, podem variar. Desde a década de 60 (SOUZA JUNIOR, 2006; LUZ, 2008; MACHADO, 2009) sabemos que a advocacia voltada à defesa e promoção de direitos fundamentais de grupos e coletivos marginalizados existe no Brasil, voltada sobretudo para sindicatos rurais e aos movimentos de resistência ao regime ditatorial. Com a redemocratização e incorporação de uma nova ordem jurídica-constitucional de garantia de direitos humanos, as relações entre movimentos e coletivos de luta por direitos e o sistema de justiça amplificaram-se e inauguraram novas formas de se fazer política - e justiça - a partir da mobilização do direito.

Nesse cenário, outras formas de atuação foram surgindo, como destaca Gosdorf (2010, p. 9): *“foram se incorporando criativamente outras formas, como a atuação internacional perante a ONU e a OEA, a incidência no Poder Legislativo, monitoramento de políticas públicas, inclusive da política orçamentária, a educação popular e a assessoria jurídica.”*. Ou

⁷⁶ A AJUP é parte da noção mais ampla de “Assessoria Jurídica Popular” (AJP), relacionada a práticas de sujeitos do campo jurídico que se colocam ao lado dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados em seus enfrentamentos na sociedade de classes. A ‘assessoria jurídica popular’ pode ser entendida como gênero que comporta dois campos principais: o da advocacia popular congregando advogadas e advogados; e o da assessoria jurídica universitária popular, formado por grupos ligados às universidades (geralmente localizados no âmbito da extensão), protagonizados por estudantes e/ou professores principalmente do direito, mas também de outras áreas. (ALMEIDA, 2015, p. 46). Em sua tese de doutorado, a autora, da análise do material coletado em campo, destaca quatro elementos que caracterizam a AJUP: a educação popular, a horizontalidade, o protagonismo estudantil e a amorosidade.

seja, a assessoria jurídica popular vem desenvolvendo, no Brasil, formas de atuação jurídico-institucional voltadas à litigância estratégica, ao *advocacy* e à Educação Popular desde a década de 90, se considerarmos como marco para a incorporação dessas “novas práticas” a Constituição de 1988 e a nova ordem democrática.

Em 2012, o *Mapa Territorial, Temático e Instrumental da Assessoria Jurídica e Advocacia Popular no Brasil*, uma importante e inédita pesquisa realizada no âmbito da Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça (SRF-MJ), em parceria com o Observatório da Justiça Brasileira, do Centro de Estudos Sociais da América Latina (CES-AL), Fundação Ford e as organizações não-governamentais Terra de Direitos e Dignitatis Assessoria Técnica Popular, sistematizou e mapeou, em um estudo empírico, a distribuição das entidades civis que “atuam com litigância em direitos humanos, compreendidas como as entidades que lidam com a promoção, defesa ou reparação de direitos humanos junto ao Judiciário brasileiro e aos organismos internacionais de direitos humanos”, no intuito de conhecer sua cobertura, especificidades, principais áreas temáticas e lacunas. Nesse mapeamento, foram catalogadas 96 entidades e 117 “pontos de atuação” (pontos em que há atuação das entidades, com mais de um escritório ou sede). Quanto à diversidade temática, a pesquisa revelou treze categorias temáticas de direitos humanos, que foram dispostas e comparadas, por região. A pesquisa revelou uma intensa atividade de litigância nacional, e internacional, nas mais diversas temáticas de direitos humanos, e aponta para a riqueza e diversidade dessas entidades quanto à compreensão do acesso à justiça devido à “a) natureza eminentemente coletiva das demandas atendidas; b) do público-alvo envolvido (movimentos sociais e populares) e c) da perspectiva política que está conectada com estas práticas jurídicas.”. (GEDIEL; GROSDORF et al., 2012, p. 72)

Os núcleos de assessoria jurídica popular universitária (AJUP) são a expressão dessa vertente da assessoria jurídica popular nas universidades, realizada principalmente a partir da auto-organização estudantil. A maioria dos núcleos de AJUP são organizados por estudantes e formalizam-se a partir de projetos de extensão. Eles têm baixa participação de professores e baixo reconhecimento institucional, em relação à estrutura institucional da universidade. Esse cenário é explicado, entre outros fatores, pela desvalorização, em termos de financiamento e status acadêmico das atividades de extensão universitária.

Em muitos aspectos, os Núcleos de AJUP sistematizavam inquietações - e críticas - relevantes sobre a prática jurídica, para além dos debates, e das práticas, de extensão, que levaram adiante processos e ações que impactaram, e seguem impactando, diretamente a vida de muitas pessoas e coletivos, em todo o Brasil. Sobre isso, é interessante observar os dados de

uma pesquisa desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), intitulada “*Advocacia de interesse público no Brasil: a atuação das entidades de defesa de direitos da sociedade civil e sua interação com os órgãos de litígio do Estado*” (RODRIGUEZ et al., 2013). Essa pesquisa nos revela aspectos muito importantes sobre a relação entre a prática no ensino jurídico e a formação de defensores de direitos humanos, ou de uma advocacia de interesse público no Brasil⁷⁷.

O primeiro aspecto consiste na pluralidade de atores e ampla experiência no campo da mobilização jurídica articulada aos interesses mais amplos de mudanças e transformações sociais. Esses atores vão de órgãos estatais, como a Defensoria e o Ministério Público, a organizações não-governamentais, entidades ligadas à Igreja e projetos de extensão e assessoria jurídica popular (RODRIGUEZ *et al.*, 2013). No Brasil, o surgimento de novos movimentos sociais, a ampliação dos direitos fundamentais e as novas formas de legitimação processual coletiva permitiram o desenvolvimento de serviços jurídicos inovadores, criando oportunidades para entidades especializadas em atuação jurídica popular (LUZ, p. 126). Essa abordagem é conhecida como *issue* ou *advocacy-oriented*, em que é necessário escolher um caso exemplar com potencial de impacto em uma área específica para promover mudanças. Essa estratégia envolve ações transversais para ampliar o alcance de uma determinada pauta, podendo ou não resultar em ação judicial. Trata-se de uma advocacia temática que inclui produção de dados a partir de pesquisas empíricas ou jurisprudenciais, campanhas midiáticas para aumentar a visibilidade e alimentar o debate público, mobilização de entidades públicas ou privadas para influenciar decisões, criação de fóruns e seminários para discutir a questão, coleta e

⁷⁷ Tratamos, em outra oportunidade (CASTILHO; SCHIOCCHET, 2022), sobre as aproximações e divergências entre os conceitos de direito de interesse público, advocacia de interesse público, advocacia popular e assessoria jurídica popular (também conhecidos como *novos serviços legais*). “O termo “direito de interesse público” surge nos Estados Unidos, entre os anos 60 e 70, utilizado pelos próprios advogados com a finalidade de diferenciar sua prática das tendências predominantes no mercado profissional, marcadas pela preferência dos advogados pela atuação em grandes corporações empresariais. Foram anos de acentuado acirramento das lutas sociais no país e emergência de movimentos populares e demais organizações comprometidas com bandeiras fundamentais à democratização dos direitos humanos, em especial no campo da afirmação dos direitos civis e políticos dos negros. A criação de um programa federal de prestação de serviços de assistência jurídica aos mais pobres, na década de 70 e o lançamento de inúmeras iniciativas da Fundação Ford voltadas à promoção do direito de interesse público amplificaram as condições para que esse fenômeno alcançasse projeção nacional e internacional. Trata-se de um conceito que, em sua origem, define a tentativa de se contrabalançar a influência e o poder dos interesses econômicos no sistema jurídico norte-americano, nos diversos campos de atuação em que isso é possível: proteção ambiental, direitos do consumidor, direitos civis e políticos, entre outros. Assim, a advocacia de interesse público refere-se muito mais o “para quem” se advoga frente ao “que”, ou seja, ao objeto do litígio. Quanto ao “como” se advoga, podemos afirmar que o direito de interesse público também introduziu dinâmicas interessantes e inovadoras, principalmente no que tange ao objetivo de gerar mudanças sociais, portanto relevantes para a coletividade, a partir da mobilização do Judiciário. Nesse sentido, além de desenvolver as formas usuais de acesso à justiça, a partir da interposição de demandas individuais para pessoas desprovidas dos meios financeiros para tanto, a advocacia de interesse público ampliou e dinamizou estratégias de atuação jurídica, a partir das relações estabelecidas com movimentos e organizações da sociedade civil, como foi o caso do movimento de luta pelos direitos civis e políticos da população negra nos Estados Unidos.”

sistematização de informações sobre o tema para publicização e monitoramento, entre outras abordagens.

Do universo pesquisado (RODRIGUEZ *et al.*, 2013, p. 15), que correspondia às entidades e seus profissionais, que trabalhavam com advocacia de interesse público, um dos elementos dizia respeito ao perfil dos entrevistados. Foram buscadas informações sobre trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos respondentes, bem como suas motivações para atuar na defesa de direitos e o papel que ele desempenha na entidade. Diante da pergunta “Quais aspectos da sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica foram importantes para você trabalhar com defesa de direitos nesta entidade?”, o elemento mais frequentemente destacado pelos respondentes para foi a participação em grupos de extensão universitária (Id, *Ibid.*, p. 30). A experiência universitária, a partir das atividades desenvolvidas em projetos de extensão, foi determinante para a formação e escolha profissional da maioria dos advogados que trabalha no campo da advocacia de interesse público no país⁷⁸. Em primeiro lugar, porque contribuiu para sua politização, tendo em vista a proximidade de demandas sociais, violações de direitos, grupos discriminados e movimentos sociais. Em segundo, porque possibilitou um maior aprendizado acerca de outros tipos de atuação (litigância estratégica, *lobby* judicial e parlamentar, *advocacy*), que não envolvem necessariamente a judicialização (Id., *Ibid.*, p. 99). Na sistematização dos desdobramentos da pesquisa, que se voltou, também, a pensar sobre as condições para a multiplicação e formação de defensores de direitos humanos, destacamos:

Experiências universitárias: sendo as experiências de ensino, pesquisa e extensão universitárias recorrentes nas trajetórias dos respondentes da pesquisa, o fortalecimento do tripé fundamental do ensino superior brasileiro tem potencial de gerar incentivos para a formação e multiplicação de defensores de direitos. No âmbito do ensino, disciplinas e cursos na área de direitos humanos foram repetidamente apontados como influências positivas. No âmbito da pesquisa, igualmente, grupos de pesquisa e bolsas de iniciação científica em direitos humanos foram identificados na trajetória de diversos entrevistados. No âmbito da extensão universitária, o papel de grupos de assessoria jurídica popular como primeira fonte de experiência em advocacia

⁷⁸ Conforme já discutimos em outra oportunidade (CASTILHO, SCHIOCCHET, 2022), tanto os atores do campo governamental como da sociedade civil desempenham um papel significativo na formação jurídica, em especial para advogados que atuam na advocacia de interesse público. A experiência profissional adquirida por meio de estágios em ONGs e órgãos estatais, como o Ministério Público, é relevante para definir a trajetória desses advogados. Em muitos casos, o perfil da entidade e sua área de atuação levam o estagiário a participar de atividades que não se vinculam diretamente ao aprendizado da técnica jurídica, como a redação de petições, por exemplo. Em ONGs, é comum a exigência de participação em atividades de formação com grupos e movimentos sociais atendidos, audiências públicas, pesquisa para construção de iniciativas de projetos de lei, reuniões e lobby com parlamentares e membros do Judiciário, pesquisa de jurisprudência, dentre outras atividades. Já na Defensoria e no Ministério Público, os estagiários são geralmente mais exigidos quanto à técnica jurídica, e nesses órgãos há critérios institucionais de avaliação de estágio que devem ser cumpridos pelos estudantes, algo que não existe em entidades da sociedade civil. Essas experiências profissionais aproximam os estudantes de uma visão mais crítica sobre o fenômeno jurídico e das possibilidades e limites da atuação judicial.

de interesse público é notável, em que pese às suas dificuldades de manutenção, em especial a precariedade das linhas de financiamento hoje disponíveis, notadamente, fundos públicos disponibilizados por editais de curto prazo. (RODRIGUEZ *et al.*, 2013, p. 105).

Na esteira de se pensar as relações - e aproximações - entre núcleos de prática, extensão universitária e assessoria jurídica popular - lembramo-nos das conexões estabelecidas por José Geraldo de Sousa Júnior (2006) que, como entusiasta - e colaborador - das reformas curriculares de 1996 e 2004, escrevia sobre a possibilidade de que os Núcleos de Prática Jurídica tornassem-se o espaço prioritário para o desenvolvimento, também, da extensão, a partir dos pressupostos da assessoria jurídica popular. Segundo ele, a AJP poderia indicar um caminho para a implementação de uma prática jurídica menos tecnicista e assistencialista, e mais conectada com as questões sociais complexas, que exigiam do profissional do direito uma formação ética e humanista, pautada pelos valores democráticos e de promoção dos direitos humanos. Para o autor, um dos fundadores do conhecido movimento do Direito Achado na Rua, a nova legislação era um convite - e uma orientação - para que as instituições de ensino passassem a explorar a prática jurídica para além da assistência jurisdicional e a partir das lentes de uma práxis que já vinha sendo mobilizada, de forma pioneira, essencialmente pelos estudantes de direito. Para Sousa Júnior (2006), portanto, o sentido prático contido nas alterações legislativas já estava sendo mobilizado, pelos próprios estudantes, a partir das AJUPs. Os Núcleos de Prática seriam, assim, os espaços privilegiados para a realização da AJP que, como aporte metodológico e pedagógico, representariam uma inovação no sentido da concepção de prática jurídica:

O próprio MEC deu-se conta do potencial emancipatório latente na prática jurídica das Instituições de Ensino Superior e tratou de organizar um seminário em Brasília para mapear e conhecer as experiências existentes, identificar formas de atuação, as possibilidades de ação em redes interinstitucionais e as aberturas epistemológicas para exercitar a interdisciplinaridade. O projeto Reconhecer, lançado pelo MEC após a realização do seminário, teve, exatamente, a finalidade de estimular Núcleos de Prática Jurídica nos cursos de Direito, com a preocupação de incentivar essa nova cultura e de fomentar e promover ações que venham a estabelecer caminhos para a formação cidadã dos estudantes, orientada pelos Direitos Humanos. (...) A disposição assumida pelo protagonismo profissional deriva, tal como se vê deste depoimento, do despertar da visão crítica proporcionada pelos Núcleos de Prática Jurídica na medida em que puderam assimilar em seu projeto pedagógico a condição, diz André Macedo de Oliveira (2004), *“de espaço alternativo de construção de um direito crítico, que deve servir como instrumento de libertação e não de*

opressão”. E é exatamente “a assessoria jurídica popular realizada através dos Núcleos de Prática Jurídica como forma de prestar à comunidade orientações sobre seus direitos”, ele prossegue, que vai permitir, sobretudo em demandas coletivas, desenvolver “um trabalho cooperativo e solidário, que poderá despertar uma visão crítica do direito e da realidade social nos estudantes”. Presta-se o NPJ, assim, no seu modelo de articulação de teoria e prática, a “sustentar um sistema permanente de ampliação do acesso à justiça”, abrindo-se 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, p.140)

Os pontos de contato entre os parâmetros curriculares que fundam os núcleos de prática, a extensão universitária e as assessorias jurídicas populares são expressivos, embora saibamos que, no campo concreto, muitas vezes essas experiências sequer dialogam entre si. Esse é um fator relevante, que merece nossa atenção principalmente porque existem, como apresentamos até aqui, políticas institucionais e parâmetros normativos destinados a estimular e a sustentar tais práticas no âmago da formação jurídica. Diante das outras duas atividades estruturantes do ensino superior, o ensino e a pesquisa, os contatos com a prática a partir do envolvimento com as questões sociais concretas, que se voltam para o contato com a sociedade, são geralmente concebidas como uma “função menor”, quando comparadas ao ensino e à pesquisa. Isso se expressa até mesmo na estrutura física das faculdades de direito. Na maioria das vezes, os programas de pós-graduação, o espaço da teoria, ocupam os andares mais altos, possuem salas mais novas e mais bem equipadas. No térreo, no espaço da prática, está o Núcleo de Prática Jurídica e os projetos de extensão que, muitas vezes sequer possuem uma sala própria destinada ao seu funcionamento e dividem o espaço com outros projetos. Além de refletir o status superior da pesquisa frente ao ensino e à extensão, essa hierarquização reforça a segmentação entre teoria e prática nos cursos de direito.

A diversidade de atores universitários brasileiros que buscam conectar a teoria e a prática na formação jurídica, com o objetivo de promover a justiça social, é proporcional à falta de visibilidade, e até mesmo ao rechaço⁷⁹ de algumas dessas práticas e de suas implicações

⁷⁹ Falo de rechaço pensando justamente nos núcleos de AJUP pois, ao se identificarem com pautas de defesa dos direitos humanos e/ou movimentos sociais situados no campo político de esquerda, diante da cultura conservadora de grande parte cursos jurídicos no Brasil, enfrentam profundas resistências que se fundam em operações ideológicas, como por exemplo a identificação entre esquerda, comunismo e “homossexualismo”: “Também dizem do CAJU, como comenta *Caetano*, que lá ‘só tem viado. Dizem, ainda: ‘aquilo ali é o povo do CH (Centro de Humanidades) infiltrado aqui’. Os *cajuanos* se queixam da dificuldade de agregar pessoas mais religiosas porque dizem até que o CAJU ‘faz rituais satânicos’. Dizer que esses estudantes são viados que fazem rituais satânicos é uma forma de deslegitimar suas opções ideológicas. ‘O pessoal dos outros semestres já chegam falando que aqui tem muitos grupos de extensão e pesquisa, e que ‘podem entrar em qualquer um, menos no CAJU e no NAJUC.’ Não se misturem com essas pessoas. Eles falam assim mesmo’, conta *Laura*, que, na época da entrevista, participava dos dois grupos ‘proibidos’. Do NAJUP Direito nas Ruas, costumavam dizer, entre outras coisas, que *abraçavam árvores*, como relata *Margarida* - ‘tipo: tu vai pro NAJUP? Tu vai ficar com essa fama na faculdade?’. *Roberta* relaciona a

teóricas no cenário acadêmico nacional e internacional. Essas experiências, embora aprofundem a compreensão dos estudantes sobre o direito e ampliem suas habilidades pessoais e profissionais, não recebem o reconhecimento e/ou a valorização correspondente para o *mainstream* acadêmico, no campo do direito.

Contudo, é interessante observar como, na complexidade das tensões entre o mundo da vida e o mundo “das leis”, uma recente alteração legislativa potencializou esses debates, sobretudo no sentido de trazer o que era - e segue sendo marginal - para o centro das decisões e discussões. Estamos nos referindo à Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta e disciplina a oferta da extensão no ensino superior. A norma veio regulamentar uma disposição contida em lei federal, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), que consiste na Meta 12.7, voltada a “*assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.*”. Assim, o Ministério da Educação estabeleceu as diretrizes para as ações de extensão na Educação Superior, sendo definido que os cursos, inclusive na modalidade à distância, devem desenvolver pelo menos 10% da sua carga horária em atividades de extensão.

Por meio dessa alteração, os cursos jurídicos não poderiam continuar destinando à extensão apenas o espaço reservado às horas de Atividades Complementares. As práticas extensionistas, para alcançarem os 10% mínimos estabelecidos pela legislação, precisam estar bem mais presentes, por assim dizer, no currículo dos estudantes de direito. Isso implica um movimento de compreender o que é a extensão, pensar em como ela pode se relacionar com as distintas áreas do conhecimento jurídico e incorporá-la, sobretudo, em diálogo com as atividades de formação prático-profissional, compreendendo as aproximações - e divergências - entre esses dois conceitos.

Nas entrevistas que realizamos com professores de clínicas jurídicas brasileiras, esses debates aparecem e vamos explorá-los no capítulo 4, quando confrontamos os dados analisados das entrevistas com professores de clínicas francesas e brasileiras. Por hora, com o panorama da diversidade - e riqueza - das iniciativas brasileiras existentes em termos de articulação entre teoria e prática e promoção de justiça social no ensino jurídico, vamos ingressar no campo brasileiro de clínicas jurídicas, que corresponde aos eventos brasileiros observados em 2018, 2021 e 2022 e as vivências como pesquisadora voluntária na Clínica de Direitos Humanos da

atribuição destes estereótipos a um *boicote* que o NAJUP enfrenta dentro da faculdade: ‘Existem vários estereótipos que vão sendo produzidos dentro da faculdade e que fazem questão de passar pra os calouros, inclusive pra que os calouros não cheguem até o NAJUP.’. (ALMEIDA, 2015, p. 188).

Universidade Federal do Paraná (CDH|UFPR) entre 2019 e 2022. Pretendemos, com isso, compreender quais são os discursos mobilizados pelos seus atores, como e porque a nomenclatura “clínica jurídica” foi utilizada para nomear as suas experiências, quais são essas experiências e em que medida elas foram sendo definidas como um tipo inovador - e mais qualificado - de prática jurídica.

§ 2. “Clínica jurídica não é NPJ”: um novo léxico para uma nova prática jurídica?

Nos aproximamos, a partir das leituras e análises apresentadas sobre o conceito de clínicas e das experiências anteriores brasileiras, dos dados coletados na pesquisa de campo feita no Brasil, em sua primeira parte.

Esse tópico divide-se, em um primeiro momento, nas principais falas e discussões observadas durante a participação nos eventos e seminários de clínicas jurídicas brasileiras (A). Em um segundo momento, apresentamos a CDH|UFPR, principalmente a partir das duas atividades acompanhadas, na condição de pesquisadora voluntária (B).

A. Os eventos nacionais sobre clínicas jurídicas: reconhecendo os atores e compreendendo discursos

Minha inserção em campo se deu na condição de pesquisadora e, ao mesmo tempo, integrante do objeto de análise, pois à época eu coordenava o Escritório de Direitos Humanos (EDH) de uma instituição de ensino particular, que realizava projetos de extensão em direitos humanos no curso de direito, e fazia parte, como voluntária, da CDH|UFPR.

O II Fórum Nacional de Clínicas era um evento que estava sendo organizado pela CDH|UFPR e pela Clínica de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC|PR). Eu estava no início da investigação e tinha como objetivo me apropriar, em todos os aspectos, do tema das clínicas jurídicas. Apesar disso, as experiências com projetos extensionistas, com a advocacia popular⁸⁰ e a pesquisa com

⁸⁰ Atuei, durante os anos de 2015 e 2016, como advogada do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará, CEDECA Ceará, uma importante e histórica organização não-governamental que atua com litigância estratégica, *advocacy* e demais métodos de assessoria na defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, em âmbito local e nacional.

movimentos populares⁸¹ me conferiam algum acúmulo no tema e eu identificava muitas semelhanças entre esses universos. Ao mesmo tempo, procurava manter uma postura de abertura, afinal, era a primeira vez que eu, e muitas outras professoras e professores, ouvia falar em “clínica jurídica”.

Aquela era a primeira vez que o evento contaria com grupos de trabalho temáticos, abertos para a proposição de resumos. Recebi o convite da minha co-orientadora para participar como avaliadora de um dos GTs. Eram dois os GTs: 1) Desafios à implantação e atuação das clínicas jurídicas e e 2) Metodologias de ensino clínico do direito. O evento aconteceu em 3 dias, de 06 a 08 de junho de 2018, que mais pareceram 3 semanas, com relação à intensidade da programação. Os GTs eram a primeira atividade e começaram às 14h, logo após o credenciamento dos participantes. A Solenidade de Abertura ocorreu depois, à noite, no salão nobre da UFPR.

O espaço físico da Universidade possui uma estrutura burlesca e imponente. As escadarias e as grandes colunas em estilo greco-romano me lembraram a Faculdade de Direito da UFC, lugar em que me formei. A UFPR, no entanto, possui um aspecto mais preservado, apesar de ainda nos proporcionar a sensação de que estamos voltando ao século XIX. A sala em que se deu o GT 2, de Metodologias, abrigava uma grande mesa retangular e cadeiras cor de vinho, em estilo barroco, que se misturavam a cadeiras pretas, mais modernas. Foi interessante perceber que dois dos palestrantes estrangeiros, o professor Martin Sigal, da Argentina, e o professor Daniel Bonilla Maldonado, da Colômbia, que participaria da solenidade de abertura, sentaram-se conosco e participaram durante todo o GT, na condição de ouvintes.

Os trabalhos do GT discutiam experiências que se autodenominavam clínicas. Tratava-se, em sua maioria, de relatos de experiências. Desses relatos, chamou atenção a discussão sobre o uso do litígio estratégico por grupos universitários (projetos de extensão ou grupos de pesquisa). Basicamente, eram intervenções que tinham como objetivo produzir impactos sociais, a partir da atuação em questões que envolvessem a efetivação de direitos coletivos e fundamentais. Essas experiências com o litígio estratégico, construídas a partir da atuação de universitários, eram definidas como um exemplo de metodologia clínica. Havia também a aproximação entre clínicas jurídicas e o estudo e a pesquisa de casos levados a instâncias

⁸¹ Participei dos primeiros encontros e acompanhei o início da fundação de um importante espaço de produção de conhecimento voltado à interlocução entre os setores da advocacia popular e a pesquisa no direito, o Instituto de Pesquisa e Movimentos Sociais (IPDMS). Apresentei trabalhos nos seminários nacionais durante dois anos seguidos e tentei atuar no processo de implementação do Instituto no Ceará, mas não consegui me manter ativa nesse espaço. Atualmente, sigo filiada, mas acompanho as discussões de longe.

internacionais de proteção e defesa de direitos humanos, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CorteIDH), por exemplo. As discussões giravam em torno de como estabelecer ferramentas pedagógicas com o fim de justiça social, como equilibrar o contato com a prática, que caracterizei como extensão, com a produção de conhecimento. Houve também a consideração, no decorrer dos debates, de que era necessário refletir sobre essas experiências práticas, no intuito de se tentar compreender o que podemos teorizar a partir das vivências.

O segundo dia foi marcante porque, além das conferências, envolveu a realização de um workshop sobre clínicas jurídicas, o que me possibilitou acessar informações relevantes sobre os significados incorporados à noção de clínicas jurídicas e de que forma ele vem sendo construído. De acordo com a programação, a atividade se daria em dois momentos (manhã e tarde) e foi conduzida por três professoras: Taysa Schiocchet, Luanna Tomaz e Fernanda Lapa. O workshop estava voltado a discutir, com os participantes do evento, quais eram os principais desafios, os dilemas relacionados à implantação e à atuação de clínicas a partir de quatro eixos: 1) Implantação; 2) Atuação; 3) Metodologias e 4) Impactos Sociais e Discentes. Antes de esses pontos começarem a ser debatidos, houve uma longa introdução que, pelo que pude perceber, tinha sido inserida na programação naquele momento. Tratava-se de uma retrospectiva dos debates ocorridos no I Fórum Nacional de Clínicas, em 2017, ocorrido em Brasília:

(...) Às vezes não há muita clareza, tanto que alguns trabalhos, algumas pessoas falaram “na minha universidade ainda é um projeto de extensão. Aqui ainda é um projeto de pesquisa, ainda é um grupo de pesquisa do CNPq”. Então eu acho que é importante a gente ter uma clareza maior, eu sei que é importante, assim, a diversidade metodológica, e cada um ter a sua cara, o seu jeito, na sua universidade, mas ao mesmo tempo, eu acho que é importante a gente ter uma clareza sobre o que são as clínicas para que a gente possa fortalecê-las⁸². (grifos nossos)

Nesse compartilhamento sobre o que tinha acontecido em Brasília, a mesma professora destacou o que seria essa “uniformização do trabalho”, em âmbito metodológico. Nessa caracterização do que seria a metodologia clínica, é interessante observar como se inclui a litigância estratégica como um requisito para a clínica:

⁸² Trecho da fala realizada pela professora Luanna Tomaz, no Workshop de Metodologia Clínica “Desafios ao ensino clínico no Brasil”, ocorrido durante o II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 07 jun 2018.

Bom, sobre as dinâmicas metodológicas, a gente sabe que cada clínica tem sua expertise, tem uma que trabalha de uma forma, outra com outra, **mas a gente acha que também dá pra tirar alguma coisinha, assim, que uniformize o trabalho em âmbito metodológico, o que é uma metodologia clínica?** E aí a gente pensou: 1. Ter uma relação discente/docente que não ortodoxa, não é aquela relação de sala de aula, né, por exemplo, né o professor falando e o aluno escutando; 2. O atendimento mais individualizado, então foge dessa lógica do NPJ, do atendimento em massa, né; 3. A autoavaliação, né, então a clínica deve servir para os alunos refletirem, um pouco também do Daniel falando sobre educação experiencial, então refletirem sobre aquilo que a gente tá vivenciando, que é diferente do NPJ, que você faz aquela produção em massa e não tem oportunidade de mudar, de refletir sobre aquilo; 4. Uma metodologia de ensino mais ativa, os alunos mais protagonistas, os professores, as formas de ensino e 5. O perfil de litigância estratégica, a gente acha que também tem, às vezes as pessoas que apresentam, eles chamam de clínica, mas na verdade é um NPJ especializado, é um NPJ que atende determinadas demandas, **e a gente acha que clínica não pode ser isso, a clínica, por exemplo, tem que ter o perfil de litigância estratégica, então eu não atendo no varejo, por exemplo, eu atendo determinadas demandas que eu acho que tem potencial para justiça social, para o impacto social, que eu posso autoavaliar, que eu posso dialogar com os alunos, enfim. Foi isso que a gente discutiu em Brasília.** (grifos nossos).

A segunda intervenção sobre o “histórico de Brasília” foi feita pela professora Fernanda Lapa. Percebo que ela tenta suavizar o conteúdo da fala anterior, argumentando que aqueles acúmulos sobre a “uniformização da metodologia clínica” são referentes à Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, e não se aplicam necessariamente ao espaço mais amplo do Fórum Nacional. Ela ressalta que não se quer “criar uma receita, ou engessar”:

(...) a ideia aqui dos workshops é que a gente possa trocar experiências, angústias, ideias, sucessos e o que podemos construir juntos aqui, com esse histórico que veio do ano passado, **mas que é bom resgatar que a Rede Amazônica já está no seu nono encontro, a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos né, então já faz esse tempo que algumas clínicas de direitos humanos no Brasil vem se encontrando anualmente para discutir, se capacitar, e pensar o que é uma clínica de direitos humanos pro Brasil e aonde ela se encaixa dentro do espaço universitário que já existem de ensino, de pesquisa e de extensão e de outros espaços de direitos humanos.** É bom falar isso porque, a ideia do Fórum foi justamente de sair da Rede Amazônica e criar um Fórum Nacional de Clínicas, então nós, no ano passado não consegui estar lá, mas eu sei que tem todo esse movimento de a gente começar a estruturar **algumas linhas né do que seriam clínicas e aí não necessariamente, eu não sei, de direitos humanos, mas aí a gente vai ter clínicas jurídicas, quais seriam então alguns componentes que a gente poderia delimitar, sem querer, em nenhum momento criar uma receita,**

ou engessar, a gente já estava discutindo aqui antes, e é uma discussão que eu tenho há muito tempo, que o nome às vezes não é o mais importante, mas o que a gente gostaria que esse espaço fizesse. Acho que é isso que a gente poderia começar a discutir⁸³. (grifos nossos).

A professora continua sua colocação abordando os desafios de se conceituar o que é “metodologia clínica”, exatamente porque são muitas as iniciativas nos cursos de direito que dialogam com os conceitos que as clínicas jurídicas mobilizam. Dentre os exemplos utilizados por ela, aparecem os núcleos de assessoria jurídica popular⁸⁴. Segundo Lapa, diante da inexistência de outros espaços no curso de direito em que seja possível articular ensino, pesquisa e extensão, a “clínica jurídica” surge representando esse lugar, ou essa metodologia. O workshop continuou com uma dinâmica em que tínhamos de responder, com palavras e expressões curtas, três questões-chave. A primeira, sobre quais seriam as habilidades e competências do profissional, da profissional do direito no século XXI. Por meio de uma interação virtual, as expressões que mais apareceram foram: formação humanística, consciência social, alteridade, ética, flexibilidade, sensibilidade, a ideia de colaboração, compromisso, proatividade, capacidade de resolver problemas e identificar problemas, habilidade e o uso de tecnologias. Na pergunta seguinte, “como as clínicas poderiam atuar para isso?”, foram coletadas aproximadamente 25 respostas⁸⁵. Na última pergunta, “*quais as potencialidades, objetivos, desafios e obstáculos para as clínicas jurídicas no Brasil, nos níveis de 1) implantação; 2) atuação; 3) metodologias e 4) impactos sociais e discentes*”, o grupo foi dividido nos quatro eixos, cujos debates aconteceram na parte dois do workshop, no turno da tarde.

Todas partiram para o almoço com aquelas questões ainda no ar e, como eu estava auxiliando na organização do evento, na condição de coorientanda e pesquisadora voluntária da CDH|UFPR, estive no almoço com as professoras que coordenaram o workshop.

⁸³ Trecho da fala realizada pela professora Fernanda Lapa, no Workshop de Metodologia Clínica “Desafios ao ensino clínico no Brasil”, ocorrido durante o II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 07 jun 2018.

⁸⁴ “A gente estava também discutindo aqui um pouco sobre a questão da assessoria jurídica popular, que já é feito desde a década de 90, que o Brasil tem uma história fantástica disso desde a década de 90, e como a gente hoje fala muitas coisas da clínica que já existia na assessoria jurídica popular, que quis sair da ideia assistencialista de atendimento para um outro olhar sobre assessoria e o papel protagonista do estudante, muito esse caráter que a gente fala da intervenção social, que entra muito no caráter extensionista.”. Trecho da fala realizada pela professora Fernanda Lapa, no Workshop de Metodologia Clínica “Desafios ao ensino clínico no Brasil”, ocorrido durante o II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 07 jun 2018.

⁸⁵ Com as seguintes ideias gerais: 1. aprender fazendo, “*learning by doing*”, na medida em que o estudante assume responsabilidade por suas ações; 2. horizontalizar o conhecimento, dialogando com profissionais, estimulando a sensibilidade crítica do discente, bem como a atuação solidária; 3. ampliar a visão do direito para além da normatividade, formando docentes como facilitadores; 4. dialogar com outras disciplinas; 5. promover formação complexa e humanística de sujeitos críticos, sensíveis e com múltiplas habilidades; 6. compreender os limites do direito; 6. atender o público que não tem, de certa forma, acesso à justiça; 7. vivência social que proporcione sensibilização.

Voltando ao workshop, juntei-me ao grupo de trabalho sobre o tema “implantação” das clínicas jurídicas. O grupo foi formado por professoras, (dos cerca de 10 participantes, havia apenas um homem) e estudantes de instituições – e experiências – variadas, de diferentes estados do país (Rio Grande do Sul, Distrito Federal, São Paulo, Pará, Ceará, Bahia, Mato Grosso do Sul): projetos de extensão consolidados, que atuavam em perspectiva transdisciplinar; estudantes do PRONERA⁸⁶ engajadas na perspectiva de formação de advogados populares e justiça restaurativa; docentes com a missão de implementar clínicas jurídicas previstas nos novos projetos pedagógicos do curso; integrantes de centros de pesquisa voltados a atendimento a pessoas em situação de risco e até estudantes e professores que pesquisavam o tema da educação popular e estavam interessados na discussão.

Logo após a apresentação inicial, uma das professoras, que já trabalhava com extensão há muitos anos, na UNB, criticou o termo “clínica jurídica”, especialmente porque ele não inspirava uma perspectiva transdisciplinar. Apesar disso, ela via semelhanças entre os debates propostos pelo evento e a sua atuação na coordenação de projetos voltados ao atendimento de mulheres vítimas de violência em uma perspectiva jurídico-antropológica. Os participantes relacionavam suas próprias experiências, na pesquisa e na extensão, principalmente, com os elementos que vinham sendo apresentados como características do ensino jurídico clínico. Havia dúvidas sobre como “implementar a clínica” diante das atividades de prática jurídica e de extensão. Muito se perguntou sobre se as clínicas poderiam ser, simultaneamente, prática jurídica e extensão e como poderíamos viabilizar isso em termos de organização curricular. Um docente de uma instituição particular do Rio de Janeiro adicionou que, na visão dele, os núcleos de prática jurídica, da forma como estavam funcionando naquele momento, não seriam suficientes para dar conta das habilidades e competências estabelecidas nas diretrizes nacionais curriculares. Nesse sentido, para ele, a tarefa estava em transformar as atividades do NPJ em atividades de clínica.

Para o grupo, o principal desafio em termos de implantação das clínicas consistia na ausência de professores habilitados a trabalhar com essa metodologia. Também se identificou que não havia, em termos gerais, reconhecimento suficiente do trabalho realizado por professores que se dispunham a relacionar produção de conhecimento e responsabilidade social. Ao mesmo tempo, o grupo identificou como principal objetivo a institucionalização da clínica, para que seu funcionamento não se concentrasse em esforços pessoais e se tornasse perene no

⁸⁶ "Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária". Este programa foi criado no Brasil com o intuito de promover a educação no meio rural, especialmente entre os assentados da reforma agrária, buscando oferecer oportunidades educacionais para essa população.

currículo. Elencou-se como ação possível, para o alcance desse objetivo, a criação de uma rede nacional de instituições e professores que trabalhem com clínicas jurídicas, em que possa haver o compartilhamento e a publicização de documentos institucionais que sirvam para a implementação de novas clínicas jurídicas.

Após a discussão, voltamos para o grupo maior, em que cada subgrupo sistematizou seus pontos de “desafios, objetivos e ações” em tarjetas, que foram coladas em um quadro, no centro da sala, de acordo com a seguinte tabela:

Grupo de Trabalho	Potencialidades/objetivos	Desafios/obstáculos	Ações
1) Implantação	Pedagógico: formar profissionais de direito críticos e comprometidos com a democracia e a justiça social.	Projeto pedagógico. Matriz curricular. Formação docente. Universalizar?	Mapeamento da institucionalização. Formação de Redes.
2) Atuação	Valorização das micro ações locais e ampliação de seus impactos. Apresentar diferentes realidades e contextos sociais e conflituosos garantindo o protagonismo do aluno. Formação docente para métodos ativos.	Parcerias confiáveis e duradouras. Financiamento.	Atendimento a populações vulneráveis. Formação de atores sociais. Socialização de conhecimentos.
3) Metodologias	Mudar a atitude do estudante de passiva para ativa. Formar novo perfil profissional.	Atuar na incerteza. Atuar em um sistema formalista. Mudança cultural em professores e alunos.	Formação docente continuada, implantação cultural de uma nova relação doer discente, imprescindível que os núcleos sejam pequenos. Especificidade temporal – tempo que o discente fica na clínica. Temporalidade diferente. Modelo massificado de ensino jurídico – atende a interesses corporativo na educação jurídica – isso significa contrapor o modelo. Procurar demarcar o

			espaço clínico como contraponto ao modelo de formação massiva.
4) Impactos sociais e discentes	Transformação social emancipatória. Monitoramento contínuo da prática. Incorporação da justiça social na prática profissional do egresso.	Indicadores de avaliação do impacto social. A subjetividade da avaliação discente.	Dialogar com estudos existentes sobre indicadores de impacto social da extensão. Analisar os parâmetros da ONU sobre índices de direitos humanos. Autoavaliação institucional do egresso.

Depois de todas as apresentações, houve espaço para o debate coletivo. No debate, muitas intervenções voltaram-se à necessidade de compartilhamento das experiências já existentes, principalmente daquelas universidades em que as clínicas já eram institucionalizadas, que não era a maioria. Muitas participantes destacaram as dificuldades em termos de formação docente, na medida em que se tentava não reproduzir o chamado “ensino jurídico massificado”. As clínicas se apresentavam, então, como algo alternativo a isso, o que demandaria um maior investimento das universidades, já que se propunham a um trabalho com um número reduzido de estudantes. Uma outra questão que suscitava dúvidas era aquela relacionada à obrigatoriedade ou não das clínicas, na matriz curricular. Deveria ser uma disciplina obrigatória, ou eletiva, dado o perfil de estudante que aquele trabalho exigia? Outra questão que se apresentava como divergência estava relacionada ao nome “clínicas jurídicas”. Houve quem defendesse que a expressão “jurídica” afastava o viés de interdisciplinaridade que os projetos deveriam possuir. Não houve um consenso sobre isso.

No último dia do evento, após o almoço, nos reunimos novamente para a programação da tarde, que contaria com o IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, seguido pelo momento que funcionaria como um tipo de plenária final, definido como “Carta do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas”. O encontro da Rede amazônica não foi aberto à participação externa, portanto não foi possível acompanhar as discussões. Na plenária final do II Fórum, objetivava-se, inicialmente, aprovar o conteúdo para a redação de uma Carta, que

sistematizasse os posicionamentos, discussões e deliberações do evento. Dentre essas deliberações, havia a expectativa de que se aprovasse a criação de uma Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas. No entanto, como pude perceber dos bastidores, das tentativas de conversas nos almoços coletivos, nas impressões e expressões colhidas nos momentos das pausas para o café entre uma atividade e outra, a criação de uma rede brasileira não era um consenso.

Foi interessante porque, como também participava do II Fórum na condição de pesquisadora e observadora, fiquei encarregada de sistematizar os principais pontos do debate na plenária final, para que fosse viabilizada a escrita da carta. Além de contar com uma sistematização dos principais dados sobre o evento⁸⁷, a Carta dialogou com o histórico do movimento de clínicas (as discussões do I Fórum, em 2017), no sentido de “ressaltar a importância” da litigância estratégica, mas não em afirmá-la como “marca metodológica” do que seria ensino jurídico clínico.

Além de buscar “*o desenvolvimento de competências interpessoais, cognitivas e instrumentais*” por meio de dinâmicas mais participativas e ativas, aliando teoria e prática na educação jurídica, a Carta também reconhecia a existência de “*iniciativas e modelos pedagógicos para além do campo dos direitos humanos, e do próprio direito, que se aproximam da metodologia clínica.*”. Nas discussões da plenária final, essa foi uma questão relativamente polêmica, pois existiam posicionamentos mais alinhados à uma equiparação, ou vinculação, entre o conceito de “ensino jurídico clínico” e atuação na defesa e/ou promoção dos direitos humanos. No entanto, prevaleceu no debate o argumento de que era necessário expandir, e não enclausurar, as discussões sobre clínicas jurídicas, na medida em que se observava uma relativa curiosidade e interesse dos docentes, em todo o país, com relação a essa “nova metodologia”, caracterizada na Carta como iniciativas de caráter “extremamente inovador”:

Identificamos, ainda, a necessidade de aprofundar a discussão existente sobre as estratégias de se universalizar ou não a educação jurídica clínica, como iniciativa de âmbito nacional para todos os cursos de direito no país. Avaliamos, nesse sentido, a importância de proporcionar um fórum amplo e aberto às mais variadas discussões e formulações acerca da utilização das

⁸⁷ O II FNCJ foi um evento realizado pela UFPR em parceria com a PUCPR e financiado pela CAPES, CNPq e Fundação Araucária/SETI. A concepção científica do evento vislumbrou a diversidade de atividades acadêmicas e culturais, por meio de palestras, workshops, grupos de trabalho, reuniões estratégicas e apresentação de produtos das clínicas jurídicas, como livros e o lançamento de um documentário. Foram 172 (cento e setenta e duas) pessoas inscritas no evento e 29 (vinte e nove) resumos aprovados para apresentação nos Grupos de Trabalho. Contamos ainda com 20 (vinte) docentes diretamente inseridos na programação científica do evento, sendo 6 (seis) do exterior: 2 (dois) da América Latina, 2 (duas) dos Estados Unidos e 2 (duas) da Europa. No que se refere à participação de palestrantes nacionais, também foi observado o critério de representatividade continental-internacional, regional-nacional, institucional-universitário e de gênero. Das 25 (vinte e cinco) pessoas que integraram a programação oficial do evento, 18 (dezoito) eram mulheres. Além disso, o evento foi transmitido online e as palestras estão disponíveis no Canal do Youtube da Clínica de Direitos Humanos da UFPR. (SCHIOCCHET et al., 2022, p. 18).

metodologias clínicas, tendo em vista **o caráter extremamente inovador de tais iniciativas em âmbito nacional**. (CARTA DO II FÓRUM NACIONAL DE CLÍNICAS JURÍDICAS, 2022). (grifo nosso).

Com relação aos pontos de maior consenso, destacamos o seguinte: a) a construção de competências dos estudantes, a partir dos princípios da educação reflexiva e da utilização de metodologias ativas, o que exige o trabalho com turmas reduzidas; b) a produção de impacto social como critério para escolha de casos, que deve ser avaliada a partir de instrumentos pedagógicos reflexivos; c) a necessidade de maior aprofundamento com relação às formas de avaliação do trabalho clínico, tanto no que se refere ao desempenho discente e docente, quanto com relação aos impactos sociais produzidos; d) a importância de se proporcionar e estimular a transversalidade entre graduação e pós-graduação, com impactos científicos e sociais.

Por fim, a Carta termina com os dois únicos encaminhamentos aprovados pela plenária final: 1. a construção de uma plataforma de dados, sob responsabilidade da Clínica de Direitos Humanos da UFPR, na qual seja possível identificar a rede de clínicas que vem se formando, e se ampliando, em torno das articulações já existentes; e 2. a escolha da cidade de Belém-PA, para realização do III Fórum Nacional de Clínicas, entre os meses de maio/junho de 2019.

Dez dias depois do evento, pude reencontrar algumas das professoras em um outro fórum de debates sobre clínicas jurídicas, promovido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, nos dias 18 e 19 de junho de 2018. O nome do evento chamava atenção: “I Fórum Comparado de Clínicas Jurídicas Universitárias”. A expressão “comparado” modificava levemente o sentido, mas de fato se tratava de uma nomenclatura bem próxima a do evento anterior. Pude acompanhar apenas o segundo dia de atividades, que contaram com intervenções de diversos professores de clínicas, de várias instituições de ensino brasileiras, e estrangeiras, bem como de entidades da sociedade civil. Nas apresentações, percebi a existência de instituições de ensino públicas e privadas, e foi interessante notar a presença de clínicas que não trabalhavam com temas de direitos humanos, mas com direito empresarial e direito do consumidor, por exemplo, na perspectiva da promoção de acesso à justiça.

Foi interessante observar, na fala de uma das professoras vinculada a uma universidade do exterior, aspectos que me fizeram refletir sobre o contexto brasileiro. Ela destacou que a definição de “clínicas jurídicas” poderia evidenciar “problemas e disputas acadêmicas”, na medida em que observava, no Brasil, práticas que poderiam ser chamadas de clínicas anteriores à chegada do termo. Ela também fez referência à necessidade de que houvesse algum tipo de controle público da qualidade das clínicas, no sentido de que deveria se priorizar não apenas a

avaliação dos impactos sociais produzidos, mas também a avaliação das próprias clínicas. Segundo ela, a publicização das informações e a formação de redes eram fundamentais. A formação de redes, na opinião dela, poderia evitar o que chamou de “*processo de ‘marca’ das clínicas.*”.

Depois de participar dos dois Fóruns, eu percebia que havia muita empolgação e curiosidade diante do tema das clínicas, principalmente porque, em praticamente todas as intervenções, havia o destaque para o fato de que as clínicas, no Brasil, eram uma inovação pedagógica importante. Falar em clínica, portanto, já era ocupar de alguma maneira o lugar da crítica ao modelo de ensino formalista, conforme a maior parte dos atores classificava. Apesar disso, ainda que a Carta do II Fórum de Clínicas apontasse para um certo acúmulo teórico do movimento, com relação a certos conceitos e concepções, ainda era um desafio compreender o porquê de por exemplo, um projeto de extensão, organizado em uma faculdade de direito de uma universidade pública que realizava atividades de atendimento ao público e orientação jurídica em determinados temas (no estilo balcão de direitos), passava agregar em seu nome a expressão “clínica”. Ao mesmo tempo em que iniciativas de assessoria jurídica popular universitária, que tinham como pressupostos muitos dos aspectos apontados na referida Carta, não apareceram nas mesas de debates dos eventos acompanhados em 2018. Conforme compreendi posteriormente, na observação de um outro evento em 2021, havia um forte sentimento de desconfiança, por parte de alguns professores do campo da assessoria jurídica popular, com relação às clínicas jurídicas brasileiras, que chegaram a ser caracterizadas como uma “*inflexão neoliberal no ensino jurídico brasileiro*” (FRANZONI, 2021).

Em 2019, o Fórum foi realizado em Belém, no Pará, também em alusão à comemoração dos 10 anos de criação da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. Participei do IV Fórum Nacional de Clínicas, que ocorreu em 2020 no formato virtual e foi organizado pelo curso de direito da FGV São Paulo e pela Clínica de Direitos Humanos Luís Gama, da USP. Em 2021, também estive presente no V Fórum de Clínicas, que foi organizado pela Clínica de Direitos Humanos da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e se deu na modalidade virtual.

Sobre o III Fórum, que ocorreu nos dias 29, 30 e 31 de maio de 2019, em Belém, no Pará, observamos que os títulos das sessões mudaram. Não houve abertura de grupos de trabalho sobre implementação das clínicas e os dois grupos de trabalho versavam sobre metodologias e formas de atuação em clínicas jurídicas. *1. Metodologias participativas em ensino clínica e em direitos humanos; 2. Litígio e resoluções extrajudiciais de controvérsias,*

com o total de 13 trabalhos apresentados (III FÓRUM NACIONAL DE CLÍNICAS JURÍDICAS, 2019). Em outra parte da descrição, que nos dá um panorama sobre o movimento das clínicas, entendemos um pouco mais sobre a concepção e como vem-se buscando a “consolidação dos fundamentos acerca da metodologia da educação clínica”:

Nesse sentido, convém afirmar que há diversidade em torno da metodologia empregada pelas instituições, o que pode ser constatado a partir dos testemunhos dos representantes das instituições de ensino superior presentes no I e II Fórum Nacional. **Portanto, é muito importante o avanço em torno da consolidação dos fundamentos acerca da metodologia da educação clínica, a fim de caracterizar as práticas pedagógicas adotadas nas instituições.** O primeiro passo foi dado no Workshop realizado em Brasília, que permitiu uma minuta, a qual foi debatida no II Fórum Nacional em 2018. (III FÓRUM NACIONAL DE CLÍNICAS JURÍDICAS, 2019). (grifo nosso).

Foram apontados como principais objetivos do III Fórum: “(1) *aperfeiçoar o método clínico na educação superior; (2) identificar as diferentes práticas pedagógicas como educação clínica; e (3) capacitar docentes e discentes de instituição de ensino superior para educação clínica.*”. Os painéis do evento contemplaram as discussões sobre clínicas em perspectiva comparada (“Práticas pedagógicas em educação clínica: uma experiência comparada”); um workshop sobre “elaboração de plano de ensino para aulas em clínica de direitos humanos; uma mesa redonda sobre “Práticas do ensino clínico no Brasil”; e um workshop sobre Mediação Socioambiental. Observamos também que, nos resumos apresentados, não houve referências a experiências de assessoria jurídica popular. A expressão “projeto de extensão” ou “extensão” apareceu, contudo, em dois dos resumos apresentados. Não houve disponibilização virtual dos banners, a quantidade de submissões ou seus títulos.

No ano seguinte, mesmo diante do contexto pandêmico, o IV Fórum ocorreu em 05 e 06 de novembro de 2020 e demonstrou que havia, ainda, muita curiosidade e animação em torno do debate sobre clínicas jurídicas brasileiras. Em que pese a pandemia e os inúmeros desafios para a educação como um todo, especialmente para o ensino superior, a programação contemplou, para além de mesas de debate, apresentação de pôsteres e sessões temáticas, uma jornada preparatória com sete workshops ocorridos entre 25 de agosto e 27 de outubro de 2020. Esse evento apresentou um diferencial com relação aos anteriores, pois, por meio do apoio da OAK Foundation, da ANDHEP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direitos Humanos, da Associação dos Advogados de São Paulo (AASP) e da CAPES foi possível constituir uma plataforma digital, denominada Rede de Clínicas Jurídicas, para: “*centralizar informações sobre essas importantes práticas no país, disponível em*

https://redeclinicasjuridicas.com.br/ e aberta ao cadastro contínuo de todas as clínicas jurídicas”.

Assim, materializava-se um dos pontos bastante comentados - e requisitados - ainda em 2018. A existência de uma plataforma, ou um repositório, que pudesse abrigar informações, documentos e dados sobre as clínicas jurídicas em funcionamento no Brasil. Houve, nessa edição, a abertura de edital para propositura de sessões temáticas. O evento contou com 07 sessões, que receberam 72 (setenta e duas) submissões de resumos, dos quais 56 (cinquenta e seis) foram aprovados pelos coordenadores e coordenadoras. Ao longo dos dois dias de evento, foram apresentados os 51 (cinquenta e um) trabalhos que constam nos anais. Ainda, 22 pôsteres foram apresentados, e encontram-se disponíveis no site do evento de maneira contínua (REDE DE CLÍNICAS JURÍDICAS, 2020).

Os temas das sessões temáticas refletem os elementos que mais nortearam a discussão sobre clínicas no Brasil, naquele momento. Das 07 sessões, duas voltavam-se ao debate de temas de direitos humanos específicos (migrações e acesso à justiça e gênero)⁸⁸, duas sobre institucionalização e implementação das clínicas (ST3 - Diálogos Interinstitucionais e Direitos Humanos; ST4 - Institucionalização das Clínicas Jurídicas no Brasil: Aproximações com Experiências Curriculares); três sobre metodologias do ensino jurídico clínico (ST6 - Metodologias Clínicas de Ensino do Direito: Entre Impactos Pedagógicos e Sociais; ST5 - Metodologias Clínicas: Advocacia Pro Bono, Construção de Redes e Articulação de Atores; ST7 - Metodologias Ativas e o Ensino Clínico do Direito; Coordenação: Cristina Figueiredo).

No que toca à participação de Clínicas já consolidadas, o evento contou com a participação de 43 diferentes clínicas, distribuídas por todas as regiões do país: 9 da região Norte, 2 do Nordeste, 1 do Centro-Oeste, 19 do Sudeste e 9 do Sul. Mais uma vez, em diversas falas de professores que participaram tanto dos *webinars*, quanto das mesas do evento, a palavra inovação, ou “práticas de ensino inovadoras” aparecem, em sua maioria, relacionadas às clínicas jurídicas⁸⁹. Dentre as mesas que mais trouxeram *insights* sobre os significados do ensino jurídico clínico para o ensino jurídico brasileiro, destaco as conferências da mesa de abertura. Em determinado momento, o professor Celso Campilongo trouxe a seguinte inquietação, que articula o crescimento do número de projetos de extensão, o surgimento das clínicas e os campeonatos e competições de arbitragem entre faculdades em um mesmo

⁸⁸ ST2 - Clínica Jurídica e Direitos Humanos nos Campos da Migração e do Trabalho Digno; ST1 - Acesso à Justiça e Gênero nas Clínicas Jurídicas.

⁸⁹ Na busca pelo termo “inova” nos anais do IV Fórum Nacional de Clínicas, um documento de 395 páginas, o termo aparece 38 vezes. Elas estão relacionadas às clínicas jurídicas, ou ao ensino jurídico clínico em 21 oportunidades, sem contar as expressões identificadas no resumo de minha autoria. Nos resumos publicados, ela aparece em 4 outras produções.

movimento. Campilongo situa a emergência das clínicas à decadência, ao mesmo tempo, dos velhos modelos de produção do direito, focados na interpretação jurídica e no ensino doutrinário, no predomínio da técnica de subsunção em face da ponderação e em modelos hierárquicos que estabeleciam o direito exclusivamente como a regra do jogo (2022, p. 111).

Outra mesa que trouxe muitos elementos provocativos ao debate foi a que teve como tema “Pensando o Futuro da Educação Jurídica Clínicas”, com os professores Jayesh Rathod, vice-diretor de educação experiencial na American University, em Washington DC, que também lecionava na Clínica de Justiça Imigratória da mesma universidade, e Cecília MacDowell dos Santos.

O professor Jayesh já atuava com clínicas há algum tempo, nos EUA, e fazia parte de muitas redes e articulações nacionais de professores clínicas. Sua intervenção estava pautada em apontar como o ensino jurídico clínico estava mudando de um enfoque centrado apenas na justiça social para uma abordagem pautada pela “transformação social”. Ele dizia como, nas clínicas jurídicas norte-americanas, a abordagem estaria passando da advocacia de interesse público, voltada a inculcar nos alunos valores de justiça social e a ensinar as habilidades prático-profissionais, para uma perspectiva mais comprometida com as mudanças e os desafios sociais, a partir da qual *“nossas clínicas devem engajar mais profundamente em um projeto de transformação social significativo de longo prazo.”* Ao traçar um breve histórico sobre o movimento de clínicas jurídicas norte-americano, o professor evidencia uma das tensões que identificamos, também em outras leituras e palestras: o fato de a justiça social consistir, ou não, em um elemento essencial para o ensino jurídico clínico. Foi interessante como o professor apresentou essa como uma discussão relativamente atual no campo das clínicas, e o fez com certa naturalidade:

Vimos um debate interessante **sobre se a justiça social é um componente necessário da educação clínica**. Dizer se o foco de uma clínica é treinar alunos e prepará-los para a prática. Então, o que a justiça social tem que fazer? Precisa ser um componente de cada clínica? **Por exemplo, uma clínica focada no direito empresarial ou aos alunos que desejam trabalhar para grandes corporações, grandes empresas ou praticar um aspecto de direito empresarial? Alguns tem dito que não deveria ter um foco em justiça social em todas as clínicas**. Eu acho que, dadas as mudanças que temos visto no mundo esse ano, acho que esse debate tem mudado um pouco. Agora, neste ano de 2020, nós vemos uma necessidade mais profunda de se envolver com os problemas da sociedade. (HIRAI et al., 2020, p. 137). (grifos nossos).

O primeiro dos elementos que o professor Jayesh indicava como necessários, ou centrais, para que as clínicas assumissem um compromisso com a transformação social, e não apenas a justiça social, me causou uma grande surpresa:

(...) estou defendendo uma mudança do pensamos sobre a justiça social como um valor animador para o pensamento das clínicas como laboratórios de transformação social. Vou sugerir algumas ideias para mover nessa direção com nosso trabalho com os alunos. **Primeiro, precisamos expandir o conjunto de habilidades que ensinamos aos nossos alunos.** Tradicionalmente, como sabem, as clínicas jurídicas tem focado em habilidades como entrevista com clientes, aconselhamento, negociações, litígio, por exemplo. Defesa oral, pode ser. Exame de testemunhas. Nos EUA é uma habilidade muito importante. **Mas, para nos envolvermos de maneira mais eficaz com os movimentos sociais que estão crescendo em força, devemos ensinar outras habilidades. Por exemplo, como trabalhar como organizadores da comunidade, organizadores comunitários?** Como trabalhar com as mídias de comunicação? Essas habilidades envolvem a descentralização dos advogados e a elevação do papel da comunidade. (HIRAI et al., 2020, p. 138). (grifos nossos).

Mas, esse tipo de atuação nós já fazíamos, aqui no Brasil, desde há muito tempo, nas AJUPs, no movimento de assessoria jurídica popular. Seriam as AJUPs, portanto, representantes dessa “evolução” da qual o professor se referia, no que tange à concepção das clínicas como laboratórios de transformação social? O que isso queria dizer, com relação à forma a partir da qual vínhamos traduzindo, e significando, para o nosso contexto, o conceito de “clínicas jurídicas”?

Nas falas da professora Cecília Macdowell dos Santos, também na mesma mesa, evidenciamos algumas problematizações que podem nos ajudar a compreender um pouco melhor como a tradução do ensino jurídico clínico vem sendo construída em âmbito local. Ela situa a discussão sobre as diferenças entre advocacia de interesse público e a advocacia popular (ou assessoria jurídica popular) e enfatiza que as clínicas têm muito a aprender com a advocacia popular brasileira, especialmente com movimentos e entidades da sociedade civil que há tempos já vêm realizando esse tipo de trabalho. De acordo com a professora, as clínicas poderiam ser mais uma ponte, mais um veículo capaz de conectar o ensino jurídico às estratégias e mobilizações do - e no direito - que já vem sendo desenvolvidas por um campo muito amplo de organizações e de iniciativas.

Em seguida, as professoras debatem sobre se as clínicas são obrigatórias para todos os estudantes ou não. A mediadora, professora Janaína, começa a sua resposta dizendo que aquela

era uma questão “desafiadora”. Segundo ela, todas as faculdades que atualmente possuem clínicas jurídicas são as “*faculdades mais elitizadas*”. Ela cita, ainda, o que seria um outro tipo de clínicas jurídicas: aquelas que funcionam como projetos de extensão universitária, iniciativas em que os estudantes optam por participar. E que geralmente são realizadas por aqueles estudantes que não trabalham e que possuem mais tempo para dedicarem-se exclusivamente à Universidade. Observamos, na resposta, a pluralidade de iniciativas que se denominam como “clínicas” e as suas diferentes formas de implementação. Por outro lado, esse quadro pintado pela professora Janaína levou a problematizações pertinentes sobre se as clínicas não seriam, ao fim e ao cabo, mais um privilégio de estudantes que já possuem uma oportunidade de formação bem mais qualificada, e elevada, do que a grande massa que ocupa os bancos das faculdades privadas brasileiras.

As mesas que se seguiram tinham temas que, a meu ver, indicavam uma proximidade e um alinhamento com pautas de direitos humanos e com a atuação da assessoria jurídica popular, por exemplo. A última mesa de conferência, sob o título “Direitos Humanos, Clínicas e Atuação desde o Sul” contou com a apresentação de uma professora da Universidade de Genebra que também atuava na Rede Francófona de Clínicas Jurídicas. Em sua apresentação, a professora indicou como bases teóricas do trabalho da clínica a pedagogia crítica: “*então somos muito inspirados por Paulo Freire, que é brasileiro, e bell hooks.*”. Ao falar sobre a Rede Francófona, a professora indicou que, das 53 clínicas participantes, até aquele momento, nem todas trabalhavam em direção à justiça social. Existiam, por exemplo na rede, clínicas jurídicas que tratam de leis fiduciárias e leis bancárias. Ao falar sobre os pontos fortes e fracos da clínica, ela destacou: “*Outra fraqueza poderia ser... Mas talvez para outras pessoas, outras clínicas, poderia também ser considerada uma força. Mas é essa falta de coerência nos objetivos das clínicas jurídicas, pelo fato de que nem todas as clínicas estão trabalhando em prol da justiça social e do interesse público.*” (HIRAI et al., 2020, p. 185).

A outra fala que destacou os aspectos positivos e negativos de se estabelecer uma rede de clínicas foi a da professora Lise Tupiassu, da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. Depois de apresentar a Rede e a sua trajetória de cooperação com relação à atuação em conflitos de direitos humanos na região amazônica, ela passou a elencar os desafios de se estabelecer o que chamou de “atuação conjunta das clínicas”. O primeiro aspecto foi o que chamou de aspectos formais:

Se é relevante você diferenciar uma clínica de outras estratégias de atuação prática no ensino jurídico, como por exemplo as atuações de

extensão e de escritórios modelos e como é que você capacita os docentes e os próprios discentes para atuar dentro desse modelo. Se há necessidade de uma uniformização e como nós podemos fazer um aperfeiçoamento comum dos aspectos metodológicos e pedagógicos, porque você tem uma complexidade dentro dessas práticas pedagógicas. Como você vai incentivar o aluno? Então, temos muito o que aprender uns com os outros nesse sentido. (HIRAI et al., 2020, p. 195). (grifo nosso).

Ao mesmo tempo, ela assinala que sabe sobre como isso vem sendo feito na FGV, e acrescenta que *“e eu acho que a atuação em rede é essencial para que possamos lidar com esse primeiro ponto formal”*. O outro ponto formal indicado pela professora é a atuação diante dos casos. Ela fala que, no âmbito da Rede Amazônica, como conseguiram manter uma coerência em relação ao modo *“como escolhemos prioridades, como dentro dessa complexidade pedagógica e de sistemas jurídicos, nós conseguimos sedimentar essa atuação em rede e conseguir financiamento também”*. Em seguida, ela menciona como a Rede conseguiu servir como espaço de proteção de defensores de direitos humanos em um contexto complexo como o da pandemia.

Em seguida, as professoras organizadoras fazem o lançamento da plataforma virtual, chamada de Rede de Clínicas Jurídicas: *“um lançamento dessa nossa proposta de rede que até, inclusive, é um fruto do que gostaríamos de deixar desse nosso encontro.”* É exibido, então, um breve vídeo, em que aparecem o site e suas ferramentas. Os demais participantes da mesa fazem também suas considerações finais, saudando a iniciativa de lançamento da plataforma da Rede. Não houve, nesse evento, uma plenária final de avaliação e de definição da próxima cidade a sediar o Fórum. No entanto, por meio de conversas com algumas professoras, entendi que havia uma “costura” sobre a possibilidade de o próximo evento acontecer na UNICAP, por conta da recente fundação da Clínica Interdisciplinar de Direitos Humanos, coordenada pelo professor João Paulo Allain Teixeira Fernandes.

O Fórum de 2021 também ocorreu de forma remota, de 08 a 10 de setembro de 2021. Dessa vez, contudo, não houve divulgação e disponibilização das palestras. Foram organizados 5 painéis temáticos e neles evidenciamos uma presença maior do debate sobre extensão universitária e sua relação com as clínicas jurídicas. Apesar de encontrarmos muitas referências à extensão nas palestras e nos resumos apresentados no IV Fórum, não houve uma mesa específica destinada a essa discussão.

As Sessões Temáticas, por sua vez, contaram com dois grupos com temas de atuação específico em direitos humanos (migrantes e direitos da criança e do adolescentes), três sessões

relacionadas às metodologias de ensino jurídico clínico, sendo uma delas específica sobre *advocacy* (ST 4 - Metodologias Clínicas de Ensino em Direito: Entre Impactos Pedagógicos e Sociais; ST 6 – Clínica Jurídica como instrumento de *Advocacy*: Impactos em Políticas Públicas Municipal e Federal e ST 8 - A Importância das Metodologias do Ensino Clínico na Formação Discente); três voltadas ao tema de implementação e institucionalização das clínicas (ST 1 - Qual o Papel e o Lugar das Clínicas na Educação Jurídica no Brasil; ST 3 - Desafios à implementação de Clínicas Jurídicas em Instituições Privadas e ST 7 - Diálogos Interinstitucionais e Direito Humanos).

Observamos que há, especialmente na definição dos temas das sessões temáticas, a continuidade - e até a ampliação, visto que o número de GTs se mostrou mais alto com relação a esses temas, ao longo dos anos - de duas questões: a primeira, relacionada à metodologia, no que tange aos seus impactos pedagógicos e sociais, bem como as discussões sobre estratégias de litigância, especialmente litigância estratégica e *advocacy*. A segunda, está relacionada a definições institucionais acerca do que é - ou não é - a clínica, e como ela se organiza institucionalmente. Isso se verifica no debate sobre “creditação” das clínicas, sobre torná-las obrigatórias ou não, sobre apresentá-las, ou não, como projetos de extensão.

Nesse sentido, podemos apontar que as discussões sobre extensão e impactos sociais gerados pelas iniciativas que se intitulam clínicas são relativamente novas. De fato, apenas a partir de 2020 o debate sobre extensão e a sua relação com o conceito de “ensino jurídico clínico” começa a aparecer nos eventos nacionais de uma forma mais sistematizada. Apenas no evento de 2021 surge na programação uma mesa que contém a palavra “extensão”. Acreditamos que isso se deve, sobretudo, a dois fatores. O primeiro, ao fato de que a Resolução n. 05, de 2018, do Ministério da Educação, cita as “clínicas e projetos” como exemplos “*de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social*”.

As instituições de ensino tiveram até dezembro de 2020 adequarem-se a essas mudanças. Ao mesmo tempo, ainda em 2018, a publicação da Resolução que determina a chamada “curricularização da extensão”, forçou os cursos de direito a debaterem, de forma mais intensa, as medidas necessárias para essa nova adequação. Isso fez com que o debate sobre as clínicas, portanto, aproximasse-se mais ainda da perspectiva extensionista, na medida em que poderiam vir a representar, para as universidades, mais uma forma de se repassar a carga horária das disciplinas curriculares às práticas extensionistas.

Apesar da fluidez sobre o debate de extensão - e de concepção de extensão - nos espaços de debates nacionais promovidos pelo movimento de clínicas jurídicas brasileiro, algumas direções podem ser apontadas. Podemos considerar a existência de uma aproximação com o campo dos direitos humanos e de promoção de acesso à justiça, sobretudo porque aparecem debates, especialmente nos espaços de conferências e mesas, acerca das implicações práticas, e políticas, desse tipo de atividade, na medida em que se busca, de alguma forma, complexificar, ou aprimorar, o que já vem sendo feito pelos núcleos de prática jurídica⁹⁰. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que identificam como uma “novidade” para o campo do ensino jurídico brasileiro, há, em muitas das discussões, reflexões sobre o que é esse novo e como ele pode, em alguma medida, proporcionar algo além da prestação de serviços que se verifica, tradicionalmente, com os NPJs.

Ao mesmo tempo, nos perguntamos se esse movimento de autoidentificação enquanto uma novidade, ou um diferencial, não ocasionaria, ao mesmo tempo, um certo distanciamento das clínicas com relação às práticas que, como vimos, há muito tempo desenvolvem-se no ensino jurídico brasileiro, a partir dos mesmos pressupostos, como a extensão universitária desenvolvida no âmbito das AJUPs, por exemplo.

Nesse mesmo ensejo, apontamos para o dado de que há um alinhamento entre as diretrizes nacionais curriculares que fundamentam os cursos jurídicos no Brasil e os pontos que são apontados como pressupostos do ensino jurídico clínico. Portanto, de que forma podemos fazer dialogar os elementos “novos” e os antigos, no intuito de concretizar os fundamentos que, na prática, já estão há muito tempo disciplinando o sentido da formação jurídica brasileira?

Com base nessas questões, vamos ingressar na segunda parte da pesquisa de campo realizada no Brasil, que se centra no estudo de caso e nos relatos de experiências que obtive durante o período de trabalho voluntário junto à CDH|UFPR. Essa análise tem como objetivo apresentar as especificidades da clínica para, a partir daí, discutir a partir de quais elementos ela se distanciaria ou se aproximaria de iniciativas que já existem no ensino jurídico brasileiro.

⁹⁰ “Restava claro que as Clínicas de Direitos Humanos são distintas dos Núcleos de Prática Jurídica. Os Núcleos de Prática e Escritórios Modelos são entes reconhecidos para assistência jurídica, mas as clínicas ainda não. Pelo desafio que esse novo **modelo de educação jurídica impõe**, foi admitido como algo unânime entre os presentes, que a articulação em rede para atuação em casos de violações de Direitos Humanos é fundamental e, portanto, também se tornava essencial o fortalecimento da Rede de Clínicas para a região. (...) **Um dos grandes diferenciais da educação clínica, por exemplo, em relação aos núcleos de prática jurídica no Brasil, é que a solução para o caso trabalhado pode ser tanto de uma intervenção judicial quanto extrajudicial. Ou seja, a “melhor” solução para o caso não necessariamente é ingressar com uma ação no Judiciário.** Como estudantes de Direito, muitas vezes os alunos pensam que ser um bom profissional é somente saber a ação judicial adequada para sua demanda. No entanto, na vida profissional nos dias de hoje, as soluções mais adequadas podem estar fora do âmbito judicial. Ao ter como fim a solução de um problema e ter a clareza que a intervenção jurídica pode ser apenas uma possibilidade, os estudantes dão vazão ao seu potencial de ousar e criar, a fim de pensar em novas soluções e propostas para aquela situação.” (RIBEIRO et al., 2022).

B. A CDH|UFPR como estudo de caso: vivências como pesquisadora voluntária

Grande parte desse tópico baseia-se em dois artigos. O primeiro, publicado nos anais do VI ENADIR e intitulado “Clínicas jurídicas, litigância estratégica e produção de conhecimento entre norte e sul global: relações Brasil e França no âmbito do ‘Projeto CDH|UFPR e EUCLID’”, publicado em 2020, e o segundo, escrito para contribuir com a obra “Clínicas Jurídicas no Brasil”, lançada em 2021 e organizada pelas professoras Cristina Figueiredo Ribeiro, Fernanda Brandão Lapa e Sílvia Maria da Silveira Loureiro. Neste último artigo (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021), intitulado “Desafios à implantação do ensino jurídico clínico: a relação entre pesquisa e extensão a partir da experiência da Clínica de Direitos Humanos da UFPR”, partia-se da problematização sobre como mensurar o aspecto inovador do chamado ensino clínico do direito. Do artigo, vou destacar apenas a caracterização e o histórico da CDH|UFPR. Apresento, em seguida, alguns aspectos relevantes sobre o acompanhamento da disciplina Práticas Jurídicas em Direitos Humanos, realizado entre os anos de 2020 e 2021.

Como já mencionado, o estabelecimento da clínica se deu a partir de uma diretriz institucional da Universidade. Descrevemos com detalhes essa trajetória no artigo já mencionado. É importante apenas pontuar que a inserção da temática “clínicas jurídicas” se deu a partir do edital público de seleção para seleção de professor/a de *Prática Jurídica em Teoria dos Direitos e Direitos Humanos* (UFPR, 2015), que continha o item: “6. *Advocacia de interesse público. Órgão de litígio do estado e entidades da sociedade civil. Clínica Jurídica. Acesso à justiça. Assistência judiciária gratuita. Assessoria jurídica.*”. As atribuições da pessoa selecionada envolviam implementar a Clínica de Direitos Humanos e fortalecer de um possível programa de clínicas no curso. As clínicas deveriam, de acordo com essa ideia, articular graduação e pós-graduação⁹¹, bem como atuar no desenvolvimento de projetos de extensão. A partir de 2016, o curso de direito da UFPR iniciou a implementação de um programa de clínicas que foi alocado no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e que visavam substituir, ou incrementar, as disciplinas de prática jurídica antes ofertadas. O programa conta com seis clínicas jurídicas:

⁹¹ Observamos que as atuais diretrizes nacionais curriculares para o curso de direito também estabelecem como necessária essa relação: Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: (...) § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) 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; (...) § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.”. (CNE, 2018).

algumas mais voltadas para o ensino por meio de metodologias como competições internacionais, outras mais direcionadas a práticas extensionistas, que envolvem a oferta de orientação jurídica, ou ainda clínicas com uma ligação mais estreita com a pós-graduação, estabelecendo um vínculo mais próximo com a pesquisa jurídica. (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021 p. 82-83).

Antes de iniciar atividades da CDH, realizou-se uma pesquisa empírica de diagnóstico interno, de observação e análise da realidade acadêmica e institucional, com o objetivo de identificar as potencialidades, as características, os possíveis desafios e a própria cultura local. A escuta qualificada desses atores se mostrou importante para a definição do formato da clínica e seus objetivos, em uma adequação necessária entre expectativa e realidade na definição das estratégias e metodologias de atuação (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2021 p. 82-83)⁹².

Com os dados da pesquisa inicial, a clínica foi organizada de forma a “abrigar” projetos de pesquisa que já vinham sendo coordenados pela professora coordenadora desde 2013, a partir do grupo de pesquisa que coordenava e estava vinculado a sua instituição anterior. Ao mesmo tempo, a clínica também ofertaria a disciplina de prática em direitos humanos para a graduação, a partir da estrutura curricular do curso. Esse também é um ponto importante que, na verdade, consiste em uma exceção com relação à maioria dos cursos de direito brasileiros. A expertise na área de pesquisa e a participação em editais de fomento não é muito usual entre os professores do direito. Embora esse quadro venha se alterando significativamente (NOBRE, 2004; RODRIGUES, 2005) o investimento e dedicação em pesquisa no campo jurídico, refletido por meio da aprovação de projetos, financiamentos de bolsas de pesquisa de produção científica ainda são pontos fora da curva. Quando ocorrem, em grande medida, estão concentrados nos programas de pós-graduação em que há quase nenhum, ou muito pouco, diálogo com a graduação, especialmente com o desenvolvimento de projetos de extensão e das disciplinas de prática jurídica.

Assim, o perfil da docente também contribuiu muito para que certas ações pudessem ser desenvolvidas, principalmente em termos de articulação entre pesquisa e extensão. Isso nos

⁹² Um obstáculo relevante, não apenas na pesquisa, mas também no decorrer das atividades da CDH|UFPR, foi a comunicação com os discentes e com a comunidade acadêmica de forma geral, inclusive com professores de outros cursos. Com relação aos discentes do curso de direito, observou-se que muitos não tomam conhecimento da oferta de programas de atividades complementares – iniciação à pesquisa, ensino e extensão. Quando isso ocorre, em geral, os acadêmicos estão no terceiro ano de curso, momento no qual precisam lidar com a pressão de ingresso no mercado de trabalho e a carga mais elevada de estudos que, muitas vezes, dificultam a participação nessas atividades. Esse movimento também se justifica devido à profunda disparidade de remuneração entre as bolsas ofertadas nesses projetos, que em geral possuem valores muito baixos, e o salário de um estágio em órgão público ou escritório de advocacia, por exemplo. Proporcionalmente à quantidade de estudantes do curso, uma minoria se interessou e manifestou interesse em participar da Clínica e, quanto aos acadêmicos de outros cursos, o número foi ainda menor. (SCHIOCCHET, CASTILHO, 2021, p. 86).

leva a pensar sobre como essas iniciativas que se voltam a construir caminhos pedagógicos alternativos no ensino jurídico, e fora dele, estão, em grande medida, relacionadas as trajetórias individuais dos seus idealizadores.

O eixo temático de trabalho da CDH está, portanto, relacionado com o desenvolvimento de pesquisas prévias coordenadas pela professora, especialmente na área de direitos Humanos e novos direitos (implicações jurídicas da regulamentação de bancos de perfis genéticos para fins de persecução criminal no Brasil; gênero e o exercício de direitos sexuais e reprodutivos por jovens e adolescentes; o direito ao aborto legal e a ADPF n° 442). Foram as pesquisas nessas áreas que possibilitaram a parceria entre a CDH|UFPR e a Clínica Jurídica da Universidade de Paris X - Nanterre (EUCLID, Université Paris Nanterre). Desse núcleo também resultaram importantes produções científicas (artigos científicos, dissertações e teses), além de materiais educativos para práticas extensionistas: Guias educativos “Fala direito comigo!” em duas versões, para jovens e profissionais; produção de material audiovisual educativo (8 vídeos curtos) e a produção do documentário “Além da lei: o aborto legal no Brasil”, lançado em 2018 no II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido em Curitiba-PR (MUNHOZ, 2018), com as principais discussões e resultados da pesquisa e voltado a dar visibilidade aos temas relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos de meninas e mulheres.

Atualmente, a CDH|UFPR realiza atividades que incluem a elaboração, planejamento e execução de i) projetos de pesquisa teórica e empírica no Direito e ii) projetos de diagnóstico e de intervenção social. Em suas estratégias de atuação, promove a realização de intercâmbios internacionais, cursos de oratória, capacitação para o desenvolvimento de pesquisa empírica, simulados, participação em competições internacionais em direitos humanos e temáticas correlatas, produção de artigos científicos – envolvendo discentes, comunidade acadêmica e sociedade em geral. Participa, ainda, de litígios estratégicos, tais como demandas individuais de impacto, coletivas e a contribuição como *amicus curiae* no Recurso Extraordinário n° 973.837 e na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental/ADPF n° 442.

Como vimos, os projetos de pesquisa anteriormente coordenados pela professora contemplavam uma proposta de articulação entre pesquisa e extensão na temática dos direitos sexuais e reprodutivos de meninas e mulheres. Foram 5 anos de desenvolvimento de pesquisas empíricas que possuíam financiamento para acontecer, contavam com uma visão abrangente e interdisciplinar e tinham como pressuposto o diálogo com entidades da sociedade civil e movimentos sociais, a partir de uma visão de trabalho conjunto e horizontal, que o próprio tema também exigia. Um dos apontamentos importantes que realizamos na discussão do artigo

consiste na questão relativa ao financiamento de ações que tenham como foco a produção de impactos sociais. Para que elas aconteçam com o nível de qualidade esperado e com o envolvimento da sociedade civil é preciso haver financiamento. Isso porque essas ações envolvem o dispêndio de tempo e energia que não cabem na carga horária de uma disciplina convencional, de sala de aula. São atividades que envolvem reuniões e conversas com atores externos, geralmente em espaços (e datas, como finais de semana) fora da universidade, construção de agendas flexíveis, capacidade de articulação e mobilização etc., O *know-how* adquirido com essa experiência foi incorporado às demais frentes de atuação da CDH|UFPR, mas ele só existiu porque houve algum tipo de investimento. Conforme discutimos, com a finalização dos projetos e diante da ausência de novas chamadas públicas de fomento à pesquisa e à extensão, após o ano de 2018, as atividades da Clínica não obtiveram o mesmo alcance⁹³.

Para completar o retrato da CDH|UFPR enquanto estudo de caso, agrego a essas discussões algumas análises construídas a partir das duas experiências que vivenciei na condição de pesquisadora da clínica, por meio da colaboração na disciplina de Prática Jurídica em Direitos Humanos, em julho de 2021, com meu retorno às atividades da pesquisa. Essa retomada se deu mediante a participação como professora colaboradora, na disciplina de Prática Jurídica em Direitos Humanos. O relato dessa experiência também serviu como fonte de novos *insights* para essa pesquisa, e para o tema das clínicas de forma geral. A disciplina "Prática Jurídica em Direitos Humanos", vinculada a Clínica de Direitos Humanos da UFPR, foi ofertada no ano 2021-2022 (mais especificamente de 27/09/2021 a 02/05/2022) para os estudantes das séries finais do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná. A convite da professora Taysa, docente titular da disciplina, meu papel seria o de contribuir na orientação dos estudantes em um dos cinco casos jurídicos complexos, envolvendo direitos humanos e a produção de impacto social, que foram previamente mapeados e tinham relação com os eixos temático, teórico e metodológico da Clínica.

Cada caso contaria com a participação de docentes e profissionais externos, convidados pela professora para colaborar pontual e voluntariamente na orientação dos trabalhos. É importante salientar que as discussões e *insights* abordados aqui fizeram parte de uma reflexão e sistematização conjunta que se deu após a realização da disciplina entre mim, a professora

⁹³ A (in)existência de financiamento impacta do engajamento dos estudantes (bolsas de iniciação à docência, à pesquisa e à extensão, principalmente, são remuneradas muito abaixo do valor de mercado) à possibilidade de se produzir impactos sociais, a partir da produção qualificada de materiais educativos; da articulação entre pesquisadores e sociedade civil, nacional e internacionalmente; da organização de eventos etc. Significa dizer que, sem investimento, a produção de impacto social – e sua expressividade, portanto – se reduz drasticamente, o que se depreende igualmente da literatura (BONILLA, 2012; FONTAINE, 2015; ALLEMANO e KHADAR, 2018; FERREIRA, 2019).

orientadora e a professora assistente da disciplina, a doutoranda Juliana Carvalho Pavão. O resumo da atividade e seus principais resultados foram apresentados em forma de resumo por essas três autoras para o Congresso da Global Alliance for Justice Education, GAJE, ocorrido em formato híbrido em 2022, e foram submetidos à 4ª edição do Prêmio Esdras Borges Costa de Ensino do Direito, promovido pela FGV São Paulo. A atividade conquistou menção honrosa neste concurso, destinado a premiar iniciativas inovadoras da educação jurídica brasileira⁹⁴.

Os cinco casos foram: 1. litigância estratégica e aborto na ADPF 442, 2. litigância estratégica e bancos de perfis genéticos no RE 973837, 3. litigância estratégica e esterilização cirúrgica na ADI 5911, 4. *advocacy* feminista e pacientes de câncer de mama e 5. *advocacy* e violência doméstica no App “Eu Decido”. O caso orientado por mim era o 4, que tinha como tema o direito à saúde de pacientes com câncer de mama, mais especificamente os direitos sexuais e reprodutivos. A identificação e escolha do caso teve relação com minha experiência pessoal, e a de muitas mulheres com as quais pude conviver a partir do diagnóstico da doença.

O formato da disciplina, tendo em vista a pandemia de COVID-19, ocorreu de forma híbrida: o primeiro trimestre (2021-2) foi exclusivamente de forma digital (Microsoft Teams e Youtube), e o segundo (2022-1) com aulas presenciais no Prédio Histórico da UFPR e no Tribunal de Justiça do PR, e outras online. Nas primeiras aulas, a turma foi apresentada aos pressupostos da metodologia clínica, por meio de leituras sobre o assunto, que indicavam de forma didática exemplos de atuação de outras clínicas, nacionais e estrangeiras. O segundo passo da disciplina foi apresentar aos alunos os cinco casos reais de impacto social. Após a apresentação, cada estudante formulou uma espécie de candidatura ao caso no qual gostaria de atuar durante o semestre, por meio da elaboração de um projeto individual. Nesse projeto individual, o estudante deveria propor algum tipo de produto que fosse voltado à sociedade, ou que tivesse algum tipo de impacto social. Os planos foram apresentados e, coletivamente, a turma se distribuiu em cinco equipes, formada por quatro duplas e um trio.

Nessas equipes, eles tiveram o prazo de 1 semana para apresentar um novo plano de ação, um cronograma do trabalho e indicação dos produtos que iriam entregar. Para realizar essas atividades, cada equipe contou com o que se chamou de “consultoria externa *ad hoc*”, composta pelos docentes ou profissionais com expertise nos temas. Além da orientação pedagógica realizada pela professora, as equipes teriam acesso a esses consultores, que proporcionariam uma orientação mais técnica sobre o assunto. Os estudantes do caso 4, ao qual

⁹⁴ Mais detalhes podem ser visualizados aqui: <http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/portfolio/disciplina-pratica-juridica-direitos-humanos>. Acesso em: 22 mai 2023.

eu estava vinculada, apresentaram como produto a redação de uma cartilha sobre direitos sexuais e reprodutivos de pacientes oncológicas.

Para auxiliar os estudantes no desenvolvimento desses projetos, a professora titular e assistente organizaram onze oficinas, chamadas de *Legal Lab*, que ocorreram durante o semestre. Tratava-se de uma formação continuada voltada à prática profissional, com foco nos conhecimentos práticos imediatamente aplicáveis à atuação profissional e acadêmica (destaque para *hard skills* e *soft skills*), como *design thinking*, litigância estratégica, comunicação assertiva, presença digital nas redes sociais, entre outros. O objetivo maior das oficinas era agregar conhecimentos práticos imediatamente aplicáveis à atuação profissional e acadêmica da turma.

Apesar da distância física, criamos um grupo de *WhatsApp* com a equipe, do qual também participou a professora assistente, e realizamos muitas reuniões virtuais, o que de fato tornou nossa interação muito fluída e me fez sentir muito presente no andamento dos trabalhos. Não houve sobrecarga e não senti que os estudantes dependiam da minha iniciativa para que as atividades realmente se desenvolvessem. Eu os auxiliei com relação ao contexto da discussão, a partir da minha própria experiência como paciente oncológica. Além disso, articulei e forneci contatos para que eles pudessem conversar com outras pacientes, que eu já conhecia e que havia contatado anteriormente, que se dispuseram a contribuir com entrevistas para a realização da cartilha.

A partir desse primeiro reconhecimento das questões e da montagem de um questionário inicial, a equipe realizou uma busca ativa de organizações da sociedade civil que trabalhavam com pacientes de câncer de mama, no intuito de conversar com profissionais da área de saúde que atendiam diretamente essas mulheres. Eles conseguiram acessar e conversar com profissionais de uma ONG de Curitiba, nesse período. Apesar do pouco tempo (três meses), a equipe não apenas compreendeu o tamanho da demanda por informação acerca dos direitos das pacientes oncológicas, mas também identificou os pontos sensíveis - sociais, políticos e culturais - que revestem os obstáculos de acesso à informação e aos direitos em si. Esse processo os levou a pensar nas relações entre o fenômeno jurídico e a sociedade, e a refletir criticamente sobre a linguagem do material a ser produzido, para que público o direcionar e qual seria o seu maior objetivo.

Esse processo ocorreu a partir de trocas, idas e vindas, que tiveram um espaço para acontecer no planejamento da disciplina. Aproximadamente um mês e meio antes da entrega final dos trabalhos, a disciplina previa a realização de uma “avaliação de meio percurso”. Essa

apresentação parcial ocorreu em uma aula realizada em parceria com o Ateliê de Inovação do Tribunal de Justiça do Estado Paraná. Cada dupla recebeu feedbacks dos consultores, da professora, da assistente e das demais duplas. No encerramento da disciplina, os resultados foram apresentados por cada equipe em formato de assembleia, em um evento aberto ao público, realizado no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

O que mais me chamou atenção no desenvolvimento dessa disciplina foi a flexibilidade com relação ao formato de aulas. Além das formações iniciais sobre o que era a “metodologia clínica”, em textos que se voltavam a explicar em que consistia a educação reflexiva e a produção de impactos sociais a partir da universidade, a maior parte da carga horária estava voltada a atividades que deviam ser pensadas - e propostas - pelos estudantes. Ao mesmo tempo, havia monitoramento, supervisão e assessoria da equipe de professoras, que além de organizarem as oficinas (obrigatórias para os estudantes matriculados), instituíram uma dinâmica de mentorias individualizadas.

Dentre os produtos entregues, além de um guia sobre direitos de pacientes com câncer de mama, tivemos: 1) produção de um resumo executivo atualizado do memorial como *amicus* no STF precedido de um evento científico (inteiramente organizado pela equipe) com a finalidade de qualificar os argumentos em debate com especialistas da área; 2) a produção e revisão de conteúdo jurídico para o aplicativo “Eu Decido”, sobre violência doméstica; 3) elaboração de Nota Técnica (Congresso) e Memorial (STF) sobre a esterilização cirúrgica voluntária em diálogo intenso com atores estatais e da sociedade civil; 4) mapeamento dos perfis dos ministros do STF em relação ao tema do aborto. Todos os produtos foram apresentados em um evento aberto ao público, realizado no TJ/PR, como forma de “prestar contas publicamente”, e reiterar a ideia de que os impactos das atividades e resultados da disciplina extrapolam a relação docente-discente e os muros da universidade.

De acordo com o relato das professoras titular e assistente da disciplina, na aula final, destinada à avaliação coletiva, o ponto de destaque dos estudantes foi a relevância da disciplina em especial pela metodologia de ensino, que foi considerada inédita para a grande maioria. Elas e eles mencionaram que foi uma disciplina que exigiu muito e acabou concorrendo com outras atividades importantes, sobretudo de final de curso (como OAB e TCC), mencionaram ainda uma estafa generalizada em função da pandemia e recente retomada das atividades presenciais no Curso de Direito da UFPR, mas que o saldo positivo superou as expectativas (em geral baixas, sobre o NPJ). Os estudantes avaliaram que se sentiram produzindo algo de “útil”, que

teria repercussão para a sociedade, o que ultrapassava a esfera da demanda pela nota na disciplina, ainda que isso estivesse presente.

Entendo que as experiências aqui relatadas são pontuais e limitadas, porque não dão conta do panorama mais completo, com relação ao funcionamento da clínica. Não entrevistei as estudantes que fizeram - ou ainda fazem - parte como bolsistas, tampouco a professora orientadora e demais professoras colaboradoras, como foi feito com a imersão na clínica francesa, sobre a qual falaremos na próxima Seção.

Isso não aconteceu por questões de logística, que vão desde a pandemia do COVID-19 até questões pessoais que inviabilizaram minha permanência em outra cidade por um longo período. No entanto, as impressões produzidas no contexto dos dois trabalhos desenvolvidos, no bojo da pesquisa de campo sobre a expansão das clínicas jurídicas brasileiras, nos oferecem um panorama interessante, a partir do qual pudemos extrair categorias importantes (“método inovador”, “produção de impactos sociais”, “prática diferenciada”), que serão discutidas em cotejo com as demais entrevistas realizadas a professores de clínicas francesas e brasileiras, na Parte II. Essas discussões influenciaram o estudo de caso da clínica EUCLID, que será apresentado a seguir.

Seção 2. A concepção do novo entre iniciativas individuais e o *lobby clínico* na clínica EUCLID

A escolha da clínica jurídica EUCLID para o estudo se deu por um conjunto de fatores institucionais, metodológicos, acadêmicos e pessoais, já desenvolvidos acima. A proximidade já estabelecida com a coorientadora da tese e a oportunidade de desenvolver um trabalho em colaboração com a CDH|UFPR foram, entretanto, os elementos que mais pesaram. Foi a partir da imersão nas atividades da clínica que outros contatos foram surgindo e mais entrevistas foram sendo realizadas, com membros de outras clínicas jurídicas da França e de demais países. Sendo assim, as primeiras entrevistas foram indicando novas possibilidades de contato, oportunidades de diálogo e acesso a outros atores que, de outra forma, não teriam sido acessados caso eu tivesse seguido um esquema metodológico mais rígido. Por esse motivo, foi necessário separar o material em dois grandes eixos: o estudo de caso EUCLID e o movimento de expansão das clínicas jurídicas na França.

Em um primeiro momento, as análises seguiriam o esquema do questionário semiestruturado que foi utilizado nas entrevistas, em anexo. Este questionário estava dividido em três seções centrais: I – história, estrutura, composição e objetivos da clínica (aproximadamente 13 questões); II – concepção sobre o ensino jurídico clínico (aproximadamente 8 questões); III – a Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas (aproximadamente 10 perguntas).

A leitura e releitura das transcrições – a escuta do campo – fez emergir uma nova codificação, que expressava, por sua vez, os direcionamentos e vieses conferidos pelos próprios entrevistados. Nesse sentido, existe uma grande diferença entre i) o que se pretendia saber (esquema de perguntas previamente estabelecido) antes da chegada ao campo; ii) o que se buscou saber efetivamente, a partir dos condicionamentos que o próprio campo apresentou e, por fim, iii) o que efetivamente foi respondido (e não respondido) pela/o entrevistado. Os pesos dos dois últimos itens são bastante relevantes quando se considera uma pesquisa que busca estabelecer uma análise qualitativa, de caráter etnográfico, a partir da imersão em um país estrangeiro.

Embora se trate de uma instituição de ensino superior e de um projeto acadêmico de um país ocidental, o que confere uma certa familiaridade ao ambiente que se pretende pesquisar, as diferenças culturais e sociais são profundas. As normas sociais e padrões de comportamentos não verbalizados, aprendidos apenas a partir da vivência e troca cotidiana, interferem diretamente na possibilidade de se realizar o trabalho de campo.

A nova codificação resultante da análise dos dados da clínica EUCLID (entrevistas e diários de campo) deu origem a uma nova divisão, a partir das categorias que sistematizam as discussões mais importantes para a análise, conforme as narrativas e as práticas dos atores entrevistados e das atividades observadas. Essas análises foram divididas em dois grandes eixos, que acompanham as etapas do trabalho da clínica (módulo teórico e módulo prático).

Esta Seção trata do estudo de caso da clínica EUCLID em dois grandes eixos, que seguem o processo cronológico por meio do qual a pesquisa foi realizada. A primeira parte (§1) aborda os primeiros eventos acompanhados na Universidade, relacionados com a clínica e com a primeira etapa do trabalho, que diz respeito ao módulo teórico da disciplina. A segunda parte (§2) narra os aspectos identificados com o acompanhamento do módulo prático. Nas duas partes são apresentados os dados das entrevistas, realizadas com professores, estudantes e 01 membro de uma das ONGs parceiras da clínica. Trabalho as categorias que surgiram das entrevistas, a

partir da análise de conteúdo e das ideias mobilizadas pelos próprios entrevistados, além das impressões colhidas por meio dos diários de campo, no estilo de um relato etnográfico.

No primeiro eixo, o primeiro tópico aborda o contexto universitário francês e o início da minha imersão nas primeiras atividades: os seminários teóricos da clínica, que precedem o módulo prático. A partir daí, seguimos na tentativa de reproduzir a dinâmica vivenciada na clínica, desde a reunião para escolha dos temas e dos parceiros, até o acompanhamento das dinâmicas de alguns dossiês, que consistia em reuniões entre professores, estudantes e parceiros. Relato essas experiências em cotejo com a análise de conteúdo que realizei das entrevistas, que proporcionaram uma diversidade de conteúdos e discussões muito ricas.

No segundo eixo, analisamos as principais reflexões acerca do módulo prático, sobretudo com relação aos desafios em se conduzir uma experiência pedagógica a partir de três atores: professores, estudantes e parceiros. Inserimos nessa discussão os dados trazidos pela entrevista realizada a um dos parceiros da clínica, a única que consegui realizar com uma das organizações parceiras, mas que nos trouxe insights muito interessantes sobre a metodologia clínica e a relação entre universidade e sociedade.

No ano de 2018/2019, eram dez os professores participantes da clínica. Desse universo, consegui entrevistar nove, e mais uma professora que fez parte da fundação, mas não se encontrava mais vinculada à Universidade de Nanterre⁹⁵. Dos nove docentes da EUCLID entrevistados, sete estavam orientando dossiês naquele ano. Dois deles estavam ministrando os seminários teóricos e não se envolviam na orientação dos dossiês, nem na coordenação da clínica. Com relação à coordenação, pude acompanhar um momento de transição da equipe: duas professoras com mais tempo de Universidade estavam saindo e duas outras, com menos tempo de ensino, ingressando. Naquele momento, portanto, a coordenação contava com quatro professoras no total. Esse recorte de gênero também existe no quadro geral de professores da clínica: apenas dois eram homens e o restante, mulheres. Esse padrão se repete também com relação aos discentes: a turma, que contava com trinta e cinco alunos, o máximo de alunos com que a clínica já atuou, segundo os professores, contava apenas com dois estudantes homens. Das seis estudantes entrevistadas, três delas faziam parte do dossiê que também fiquei responsável por acompanhar, referente ao trabalho conjunto que estávamos realizando com a CDH|UFPR, chamado de dossiê Curitiba. O contato com as outras estudantes aconteceu por

⁹⁵ É preciso destacar também que, além dos professores que estavam vinculados à Nanterre, considereei nesta análise a entrevista de uma professora de outra universidade, que, por sua vez, atuava como professora da faculdade de direito de Nanterre e participou da fundação da clínica. Assim, do universo analisado (10 entrevistas), há um grupo que passei a chamar de “fundadores”. Esse grupo é formado por seis docentes que ou participaram diretamente de sua fundação, ou estão há mais tempo na universidade e testemunharam os principais debates que envolveram o surgimento da clínica.

conta das reuniões referentes aos demais dossiês, que pude acompanhar por meio das conversas que fui desenvolvendo com os professores, a partir das entrevistas.

A clínica foi criada em 2011, portanto a maior parte dos professores entrevistados presenciou o seu momento e os principais debates que envolveram a sua criação. Essa circunstância foi muito importante, porque não consegui obter acesso aos documentos ou materiais mais antigos, que envolveram o seu processo de fundação. Isso também denota um aspecto relevante quando nos debruçamos sobre este assunto: traçar a história da clínica a partir de uma análise exclusivamente documental é bastante difícil. As histórias que marcaram o seu início encontram-se, de forma mais organizada e detalhada no testemunho oral daqueles fizeram parte desse processo. Com relação à EUCLID, graças ao esforço de produção acadêmica por parte de alguns docentes, através de artigos científicos, foi possível obter informações oficiais escritas acerca do seu histórico. Essa percepção também existiu com relação às demais clínicas pesquisadas. As informações contidas nos sites da internet das Universidades não contemplam o histórico de institucionalização do projeto, nem nomeiam os envolvidos em sua concepção inicial. A publicação *Les Cliniques Juridiques*, resultado do esforço de professores de clínicas francesas e francófonas, minimiza em alguma medida esse *gap*. No entanto, não me foi possível acessar, no período da pesquisa, nenhum documento das próprias instituições de ensino que versasse sobre a clínica, estabelecendo suas regras de funcionamento e seu desenho institucional, por exemplo.

A predominância da oralidade e do testemunho no resgate histórico podem limitar a visibilidade e o alcance das experiências. Muitas vezes, essas histórias e narrativas alcançam, no máximo, um pequeno grupo de docentes já envolvido com aquela atividade ou com os bastidores de determinada iniciativa. Isso faz com que percamos, no ambiente acadêmico, referências a ideias e debates que podem já terem sido discutidos de forma profunda, muitas vezes, por professores que vieram antes de nós. Ao mesmo tempo, pode contribuir para a sensação de que estamos, como docentes, de certa forma partindo do zero no que tange à implementação de alguma nova iniciativa pedagógica.

§1. O ambiente acadêmico em Nanterre e o *lobby clínico* para a consolidação da clínica EUCLID

O caminho da Cité Universitaire, local da minha moradia em Paris, para o campus da Université Paris X, Nanterre era relativamente longo. Pegava-se o RER B, linha azul, por

aproximadamente 45 minutos, sob um clima que exalava o cansaço, a pressa e/ou o desânimo refletido nas expressões da maior parte dos passageiros. Em alguns e poucos momentos, algumas conversas animadas chamavam minha atenção, principalmente de pequenos grupos que eu identificava como sendo estudantes.

Nanterre, por sua vez, é a capital de Hauts-de-Seine, um dos departamentos que compõem a metrópole de Paris. É conhecida por seu centro de prédios espelhados e modernos, altíssimos, vistos facilmente das escadarias da Igreja Sacré Coeur, no bairro Montmartre, um dos pontos mais altos da cidade de Paris. Pouco convivi com essa paisagem. A estação “Nanterre-Université” ficava muito distante do centro de Nanterre, e não havia grandes construções ao seu entorno. O campus, de grande extensão, continha seus prédios em formato retangular, de poucos andares, típicos da arquitetura de repartições públicas.

A estação de metrô possui saída e entrada diretas para dentro do campus, e, já na saída da estação, observava grafites e frases pintadas no chão. As frases iam desde palavras de ordem contra o patriarcado até chamamentos para organização e mobilização estudantil. O campus de Nanterre, historicamente, foi palco de diversas manifestações culturais e políticas de peso. Conforme um dos professores entrevistados, Jacquot, afirmou, Nanterre sempre foi uma “universidade particular”: « (...) *Chez les juristes, elles est considérée comme une université de gauche, celle qui s'intéresse aux droits de l'homme, aux étrangers, à des choses un peu plus compliquées que le droit des affaires. Les choses sont en train de changer.*»⁹⁶.

Para além de o campus de Nanterre refletir essa enorme carga de memória política, aquele período foi especificamente marcante, no que tange à mobilização popular no país. As manifestações de rua do movimento “gilets-jeunes” (coletes amarelos) iniciaram-se no mês de outubro de 2018. Era possível sentir, na cidade, uma atmosfera acalorada, apesar do inverno intenso daquele ano. Nos meios em que eu circulava: bairro universitário, restaurantes universitários, Biblioteca Nacional, Universidade de Nanterre e o transporte público, era possível sentir a tensão das pessoas no ar. Os bloqueios nos transportes e vias públicas, provocados pelas manifestações, afetavam a dinâmica de vida de todos e despertavam diversos sentimentos, de apoio a repúdio. Entre os meses de novembro e dezembro, particularmente no meio universitário, as tensões acirraram-se ainda mais. O primeiro-ministro Edouard Philippe anunciava o aumento do valor das taxas de inscrição para estudantes não-europeus. Em sua conta do *Twitter*, com a hashtag no mínimo questionável “*#BienvenueEnFrance*”, descrevia a

⁹⁶ “Entre os juristas, ela é considerada uma universidade de esquerda, aquela que se interessa pelos direitos humanos, pelos estrangeiros, por coisas um pouco mais complexas do que o direito comercial. As coisas estão mudando.” Tradução livre.

estratégia como uma revolução nas bases do poder de atração francês para com os demais países: da quase-gratuidade para a “verdadeira escolha, o verdadeiro desejo de excelência” (MOREL, 2018).

Pude identificar essas particularidades já na minha primeira ida ao campus, dia 29 de novembro de 2018, para encontrar a professora orientadora. Não foi difícil encontrar o prédio da Escola de Direito e Ciência Política, pois ele fica muito próximo à saída da estação do metrô, do lado direito.

No entanto, eu havia desembarcado em Paris no dia 26 de novembro e posso afirmar que, naquele primeiro contato, e em muitos outros que se seguiram, equilibrar a minha própria apreensão era a principal tarefa. Apesar disso, terminados os compromissos com a orientadora, fiquei observando o lugar por um bom tempo. O térreo do edifício, um espaço de convivência em que se situavam dois pequenos cafés, algumas máquinas de expresso e de lanches, era repleto de cartazes com manifestações políticas, panfletos com convite para reuniões, assembleias estudantis e festas, esses em número bem menor.

No lugar indicado, eram duas as formas de subir. Escadas ou elevador. Avaliei o frio, o peso das roupas e minha respiração já ofegante: o elevador foi a opção. No mesmo momento, a professora orientadora apareceu – eu a reconheci – e ela me ofereceu uma carona, de elevador. Eu ainda não havia entendido, mas os elevadores eram de uso exclusivo dos professores e dos doutorandos. Era preciso uma senha para utilizá-lo, e eu não a possuía. Nem teria direito a possuí-la, tendo em vista meu status, temporário, de estudante-visitante.

Milhares de percepções em poucos segundos. Vivenciar tamanho deslocamento geográfico, linguístico e cultural proporciona isso. Segundos que podem render reflexões profundas. São percepções valiosas que determinam nossa forma de nos colocar no ambiente, diante das práticas e das pessoas que pretendemos entrevistar, ou simplesmente observar. Naquele momento, e em vários outros da pesquisa, entendi que as entrevistas e os contatos também dependeriam muito da minha capacidade de não-julgamento. Isso exigia, de imediato, a necessidade de neutralizar meus próprios pensamentos e expressões, de forma a me manter atrelada ao sentimento de curiosidade e, ao mesmo tempo, respeito pelo sistema universitário francês. A descoberta do “elevador exclusivo” gerou perplexidade, estranhamento e, de certa forma, indignação. A existência de um elevador exclusivo para professores e doutorandos parecia reforçar arquitetonicamente o elitismo que circunda os ambientes acadêmicos, seja no Brasil ou na França.

Entendi que era preciso tempo para decantar essas primeiras impressões, registrá-las e interpretá-las à luz de todos os elementos de interculturalidade que eu estava experimentando, na condição de pesquisadora. O elevador exclusivo estava incorporado ao cotidiano e às dinâmicas próprias de um ambiente universitário que é marcado por estruturas hierárquicas rígidas. Essas peculiaridades conferem um sentido particular às propostas, como a das clínicas jurídicas, que se dispõem a pensar, nesse mesmo ambiente, o ensino sob padrões mais dinâmicos e participativos.

Entramos no gabinete da professora, e a conversa correu bem, em que pese meu francês. Definimos que eu participaria das atividades da clínica e do dossiê que ela orientaria, o “dossiê Curitiba”. Naquele momento, também fui apresentada à secretária do Centro de Teoria e Análise do Direito, que auxiliava com algumas das atividades administrativas da clínica. Ao final da reunião, a professora avisou que seu próximo compromisso seria a aula de Direitos Humanos e a Corte Europeia, uma de suas disciplinas no curso de Direitos Humanos do *Master 2*. Ela me facultou a presença nas aulas, porque sabia que esses temas não tinham tanta relação com o objeto da minha pesquisa. Percebi, naquele primeiro encontro, que a pesquisa se desenvolveria de forma bastante autônoma e que dependeria sobretudo do meu próprio interesse e disponibilidade.

Esses momentos iniciais da imersão em campo podem ser organizados em dois aspectos, ou impressões, fundamentais. A primeira relaciona-se com o ambiente acadêmico e as análises, obtidas especialmente nas entrevistas com as estudantes da clínica, sobre a rigidez do sistema de ensino jurídico universitário (**A**). A segunda, por sua vez, destaca a partir de quais dinâmicas se constituiu a clínica EUCLID, de acordo com as ideias-chave mais elencadas pelos entrevistados em suas entrevistas (**B**). Demos destaque, nesse processo, às categorias de *iniciativas individuais, voluntariado docente e lobby clínico*.

A. Os sons dos teclados: « en France, on écoute »

Particpei, na sequência, da aula da professora, na condição de observadora. No entanto, no sistema de ensino universitário francês, há grandes diferenças entre as aulas da graduação e da pós-graduação. Os cursos magistrais acabam dando o formato das aulas e, ainda que no mestrado as turmas sejam bem menores, com cerca de 20 estudantes, a estrutura hierárquica segue similar. A professora fala, os alunos escutam. Mas havia um fator diferente, que dava

ainda mais notoriedade ao silêncio dos alunos e à voz da professora. O som dos dedos nos teclados dos computadores. Cada estudante, na turma formada exclusivamente de meninas, possuía seu *notebook* e uma invejável habilidade de digitação. A velocidade frenética do movimento dos dedos, para registrar a inteireza da fala da professora, deixava o som ainda mais alto e impactante.

A voz, em determinado momento, cortou o som dos teclados. A professora fazia uma pergunta, que foi seguida por um longo silêncio. Uma das alunas, casualmente uma das mais rápidas na digitação, levantou a mão. Ela respondeu à questão e, de acordo com a reação da professora, a resposta foi satisfatória. A questão estava relacionada ao texto que elas deveriam ter lido previamente à aula. Depois disso, novo silêncio. Alguns olhares de constrangimento. Novas perguntas da professora, mas a turma quase não reagia. A mesma aluna levantou a mão e acrescentou mais algumas ideias. Não houve mais comentários e a professora, com uma frustração visível, seguiu a explicação, acompanhada do som dos dedos de 40 mãos sob os teclados.

Minha presença fugia à regra, pois eu fazia anotações em um caderno: estava sem o computador, o que não se repetiu nas aulas seguintes. Embora minha presença fosse estranha, ela não gerou curiosidade ou interesse suficiente. Não houve interação com nenhuma estudante, o que se repetiu nas demais atividades observadas durante a pesquisa, com algumas – e valiosas – exceções, que me renderiam entrevistas com seis estudantes participantes da clínica, durante os últimos dois meses da minha estadia. Algumas das estudantes que entrevistei posteriormente estavam naquela aula, porque faziam parte do mestrado em Direitos Humanos, e aquela era uma das disciplinas obrigatórias do curso.

O som dos teclados e a retração das estudantes no momento dos questionamentos da professora refletiam elementos importantes sobre o ensino universitário francês, que posteriormente me foram repassados também em certas entrevistas, às vezes de forma discreta, outras, de maneira bastante explícita. Percebi que a classe, ou o status de cada um, era um fator determinante e estruturante daquele meio. Moldava, para além do formato das aulas, o comportamento que os estudantes esperavam do professor e, de certa forma, que o professor esperava dos estudantes.

Como a ideia da clínica teria emergido em um ambiente como aquele e em que medida ela se adequava, ou rompia, com os códigos de conduta e os esquemas culturais estruturantes do sistema francês? Essas questões foram se acumulando durante os primeiros dois meses, porque a primeira entrevista com um docente da clínica ocorreu apenas em 31 de janeiro de

2019. Antes disso, foi possível entrevistar, via Skype, um professor que então estava na coordenação da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas (RCJF) e havia sido um dos pioneiros na implementação do ensino jurídico clínico na França.

Acompanhei ainda algumas aulas da professora orientadora, naquela disciplina e na de Bioética, também ministrada por ela. No entanto, com a intensidade das atividades da clínica e as entrevistas, deixei de lado a observação dessas aulas para me dedicar exclusivamente à observação da dinâmica da clínica. No mês de dezembro, acompanhei o último curso do seminário teórico, que foi ministrado pelo professor Jacquot e a professora Marilou, e a reunião de divisão dos alunos nos dossiês, para que em janeiro de 2019 os grupos já iniciassem o chamado módulo prático da clínica. Foi durante o módulo prático que realizei as quinze entrevistas aos participantes da EUCLID e a observação das reuniões de dossiês e reuniões gerais da clínica.

A minha primeira atividade acompanhada foi a última aula do módulo teórico, no dia 17 de dezembro de 2018, e ocorreu à noite. A turma completa contava com trinta e cinco alunos, mas naquela aula havia apenas vinte e oito. Como eu ainda estava me adaptando aos tempos de deslocamento e à localização das salas, no prédio, cheguei atrasada. De imediato, abri o notebook e me juntei ao fluxo natural das digitações apressadas. Muitas vezes eu digitava as minhas próprias impressões do ambiente e até mesmo algumas frases aleatórias, porque de fato eu ainda não conseguia fazer aquele trabalho de transcrição. Novamente senti, da parte dos professores, assim como nas aulas da professora orientadora, um interesse à participação dos estudantes: um estímulo aqui, uma pergunta ali. Mas o diálogo era quase inexistente.

“En France, on écoute”. A frase entre aspas que intitula esse tópico foi retirada da entrevista com a estudante Cécile, em 05 de junho de 2019. Essa foi a última estudante que consegui entrevistar e a conversa fluiu muito bem, pois eu já estava na fase final da pesquisa. Eu conseguia me expressar com mais liberdade e desenvoltura, e lembro que localizei facilmente o café em que marcamos. A entrevista durou cerca de cinquenta minutos. Ela estava muito receptiva à entrevista e foi muito simpática durante toda a conversa. Cécile era estudante do M2 em Direitos Humanos, e havia estudado durante um ano na Inglaterra. Essa foi uma das primeiras coisas que ela mencionou para mim, quando iniciei nossa conversa questionando-a sobre como funcionava o sistema de ensino universitário francês. Foi na comparação com a sua experiência da Inglaterra que ela disparou a seguinte frase: “Na Inglaterra, os alunos participam

muito mais no curso, levantam a mão, discutem com o professor, na França não se participa, ouve-se (mas isso apenas no nível de bacharelado, o mestrado é muito mais participativo).”⁹⁷

Como já dito, consegui acesso a apenas cinco estudantes da clínica EUCLID. Mas as conversas que tive com as estudantes confirmaram vários dos elementos que foram destacados pelos professores, com relação à caracterização da cultura tradicional do ensino jurídico francês. Um dos elementos interessantes que surgiu das entrevistas foram as comparações com sistemas de ensino de outros países. Algumas estudantes viveram e estudaram em outros países, antes de chegarem à França. Outras, por sua vez, conheciam algum amigo ou parente que havia estudado no exterior durante algum tempo, e citavam isso.

O dado de maior destaque foi o fato de não se sentirem sujeitos participantes – e pensantes – no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas regulares, de forma geral. Na conversa que tive com o grupo de estudantes que compunha o dossiê Curitiba, no dia 04 de junho, diante do questionamento sobre a visão delas acerca do sistema de ensino francês, elas afirmaram o seguinte:

Lucile: Muito teórico mesmo, eu fiz metade na França e na Espanha, e a diferença é que na Espanha há muito mais participação, todo mundo contribui, todos refletem juntos em aula, na verdade, há discussões em grupo, enquanto na França minha lembrança é que era muito centrado, ouvir e absorver o máximo possível, e depois das aulas havia muitas possibilidades, mas elas são muito estruturadas, na verdade, tudo é muito padronizado. Não há muito espaço para si mesmo, você recebe uma pergunta, responde e não tem muita oportunidade de refletir sobre suas coisas, de ir mais longe em algo relacionado, enfim, você vai apenas observar. (Você pode não ter pressa). Para mim, foi muito estruturado.

Marine: É verdade, muitas vezes eu lembro quando cheguei à universidade e pensava que durante todo o tempo da licenciatura nos pedem menos para refletir e você reprova o momento em que te pedirão uma reflexão, é a partir do mestrado. Você só tem uma verdadeira reflexão por semana quando está no mestrado, mas antes nunca te pediram, apenas vão te dizer para aprender de cor, etc.⁹⁸

⁹⁷ “Na Inglaterra, os alunos participam muito mais nas aulas, levantam a mão, debatem com o professor, na França não participamos, apenas ouvimos (mas isso apenas no nível de graduação, o mestrado é muito mais participativo).” Tradução livre : «En Angleterre, les élèves participent beaucoup plus au cours, ils lèvent la main, ils débattent avec le professeur, en France on ne participe pas, on écoute (mais cela juste au niveau de licence, le master est beaucoup plus participatif).». Trecho da entrevista com a estudante Cécile, realizada em 05 de junho de 2019.

⁹⁸ Tradução livre de : « **Lucile** : Très théorique déjà, moi j'ai fait la moitié en France et en Espagne et du coup la différence c'est qu'en Espagne on est beaucoup plus, tout le monde participe, tout le monde réfléchi ensemble en cours, en fait, il y a des réflexions en group **alors qu'en France mon souvenir c'était vraiment très sise, écouter et absorber le plus possible, et après les TD il y avait beaucoup des possibilités, mais ils sont très encadrés en fait tout est vraiment très normé.** Il n'y a pas trop de place pour soit, on te pose une question tu répons et tu n'as pas trop l'occasion quand-même de réfléchir à tes trucs, de partir en plus loin dans un truc qui en rapport, enfin, tu vas regarder. (Tu peux prends pas ton temps). Moi c'était vraiment très cadrer. **Marine** : C'est vrai que souvent je me souviens quand j'suis arrivé à la fac et je me disais que tous les temps de la licence on pose cet apprendre peut-être moins et tu reproche et le moment ou on va te demander une réflexion c'est à partir du

As estudantes comparavam as suas experiências em outros países com o tipo de ensino que receberam na graduação em direito francesa. Nessas comparações, o estilo francês era sempre mais hermético e pouco afeito à participação do estudante, com relação aos países citados. Elas também utilizaram uma expressão que foi recorrente, na entrevista com Sabine e em outras duas entrevistas com professores: que na faculdade de direito, se aprende majoritariamente *par cœur*. No contexto das respostas dos professores, essa expressão surgia como uma forma de caracterizar o ensino jurídico francês. Destaco a resposta da professora Agnès porque ela foi uma das pioneiras a escrever sobre ensino jurídico na França, nos idos de 1987. Sua tese de doutorado, sobre ensino jurídico a partir de uma comparação entre França e Alemanha, representou um marco nos estudos sobre o tema porque foi o primeiro estudo, no campo do direito, que tratou da questão sob uma perspectiva histórica e, ao mesmo tempo, sociológica, de acordo com Myriam Ait-Aoudia e Rachel Vanneuville, na introdução do dossiê « *Le droit saisi par son enseignement* », publicado em 2013⁹⁹. Pelo tom da sua resposta, de 1987 até aqui¹⁰⁰, a conjuntura não estava tão diferente. O que ela já havia analisado e criticado naquele período, portanto, continuava ocupando majoritariamente os currículos e os cotidianos de um curso de direito:

Natalia: Qual é a sua visão sobre o ensino clínico do direito? Por que fazer parte do Euclid?

Agnès: Na minha opinião, o estudante deve finalmente estabelecer a conexão entre o fato e o direito, o ensino teórico não permite isso. Acho que se há algo a ser desenvolvido é essa conexão, por exemplo, em relação ao ensino americano. Em minha tese sobre o ensino do direito, tentei fazer uma comparação com a Alemanha, onde os estudantes devem refletir, enquanto aqui na França colocamos os estudantes para aprender de cor, e depois o estudante vai dizer que aprendeu tudo de cor e recebe uma nota baixa. **No final das contas, se o estudante aprendeu tudo de cor, isso não funciona.** Estamos em um modo de ensino em que não fazemos conexões entre as disciplinas, não há transversalidade, não há progressividade¹⁰¹. (grifo nosso).

master. **La réelle réflexion par semaine tu l'a que quand tu as dans le master, mais avant on t'a demandé jamais, on va juste te dire apprendront par cœur**, etc. ». (grifo nosso).

⁹⁹ Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-droit-et-societe1-2013-1-page-7.htm>. Acesso em: 27 mai 2023.

¹⁰⁰ Este foi o ano em que a tese foi defendida. Foi uma obra recomendada por alguns professores, sempre que eu perguntava sobre as produções acerca do ensino jurídico francês. Quando perguntei sobre a sua tese, ele me informou que estava fazendo uma revisão, para publicá-la em formato de livro. Nas minhas buscas, quando retornei ao Brasil, infelizmente não consegui localizar a produção, nem da tese, nem do livro.

¹⁰¹ Tradução livre: « **Natalia** : Quelle est votre conception sur l'enseignement clinique du droit ? Pourquoi faire partie d'Euclid ? **Agnès** : A mon avis, l'étudiant doit finalement se faire le lien entre le fait et le droit, l'enseignement théorique ne permet pas cela. Je trouve que s'il y a une chose à développer c'est ce lien, par exemple par rapport à l'enseignement américain. Dans ma thèse sur l'enseignement du droit j'ai essayé de faire la comparaison avec l'Allemagne où les étudiants doivent réfléchir, **ici en France on met les étudiants à apprendre par cœur, après l'étudiant va dire j'ai appris tout par cœur et j'ai 5. Finalement, si l'étudiant a appris tout par cœur cela ne fonctionne pas.** On est dans un mode d'enseignement où on ne fait pas de lien entre les matières, on ne fait pas de transversalité, on ne fait pas de progressivité. ». (grifo nosso).

Aprender *par cœur* significa decorar, ou saber de cor, no português. Consiste no ato de memorizar um conteúdo, sem que se estabeleçam raciocínios mais complexos, que exijam relativizações, contemporizações ou o estabelecimento de relações de causa e consequência, por exemplo. O apego à memorização e à apreensão de um grande volume de informações, teorias e códigos está relacionado às estruturas que, historicamente, dão à formação jurídica um caráter dogmático e enciclopédico. Em que pesem as histórias de cada país e as diferentes tradições jurídicas, o ensino do direito ainda responde aos efeitos de uma cultura acadêmica cujos cânones baseiam-se em elitismos e privilégios de ordem social, econômica, intelectual e racial. Inserir a discussão pedagógica e uma reflexão mais profunda acerca do processo de ensino e aprendizagem nas faculdades de direito significa desafiar o frágil castelo de cartas sob o qual ainda se sustenta a pretensa superioridade acadêmica e intelectual do mundo jurídico com relação aos demais saberes. Embora estejamos nos referindo a estruturas de pensamento – e de relacionamento – muito arcaicas, elas ainda operam com relativa força nos espaços e ambientes acadêmicos jurídicos. O conceito de senso comum teórico dos juristas, de Luis Alberto Warat (1979), explica essa questão de forma precisa, porque, a partir desse conceito operacional, o autor coloca em evidência os aspectos epistemológicos e hermenêuticos que aprisionam a reflexão e a produção do saber jurídico, e que nos são apresentados como “verdades científicas” desde os bancos das faculdades.

O fato de os estudantes precisarem passar por 20 avaliações por semestre e de possuírem toneladas de matérias para acompanhar, conforme me foi descrito pela professora Thèrese¹⁰², nos ajuda a compreender um pouco melhor os elementos por trás do som ensurdecedor dos teclados, que tanto me surpreendeu nas primeiras incursões em campo. Esses elementos iam sendo destacados pelos entrevistados em dois momentos das entrevistas: quando eu perguntava sobre o possível potencial transformador do ensino jurídico clínico e, ainda, quando eu os questionava sobre os obstáculos para a implementação e para o funcionamento de uma clínica jurídica. Um dos professores orientadores dos dossiês, o professor Jean-Baptiste, categorizou como um dos principais obstáculos o que ele destacou como “a tradição cultural francesa”:

Natalia: E essa tradição cultural, como podemos defini-la?

¹⁰² Tradução livre: «**Natalia** : Et quelles sont les plus grandes critiques à l'enseignement juridique actuellement ? **Thèrèse** : Il y en a plein, je dirais que ce n'est même pas dogmatique. Pour moi, le principal défaut de l'enseignement juridique en France, c'est qu'il n'y a même pas de projet intellectuel. C'est un savoir qui s'est considérablement technicisé, et la meilleure preuve, c'est que nos étudiants doivent passer parfois 20 examens par semestre, ils ont des tonnes de matières, alors qu'ils pourraient passer un examen pour tout.»».

Jean-Baptiste: É difícil dizer, porque é **um sentimento mais do que uma realidade, mas eu diria que o modelo francês de estudo é um modelo que se baseia muito na relação interna das universidades estabelecida entre os professores e os estudantes, e essa relação tende a se concentrar na transmissão do conhecimento e a se fechar em si mesma**, mesmo que não seja necessariamente intencional, em vez de servir como um ambiente propício para que, desde o momento em que colocamos um pé na faculdade, pensemos em compartilhar também¹⁰³.

As formas de transmissão desse saber, entre professores e estudantes, possuem a tendência de se replicar sobre si mesmas, como caracterizou o professor. O que se destaca das falas das estudantes entrevistadas é o fato de que, tais relações entre professores e estudantes, por meio das quais se transmite o saber, é pautada por uma censura, que vai de encontro à capacidade de reflexão dos próprios estudantes:

Natalia: E você acredita que a clínica tem um formato mais horizontal, mais participativo? Um formato que permita levar em consideração as opiniões dos estudantes?

Lyse: Sim, é mais participativo do que as aulas normais, mas não participativo o suficiente. Na verdade, é como eu te digo, eu acho que a cultura francesa, (...) o sistema americano é mais assim, os estudantes americanos têm um pouco, sabe, como egos, são pessoas com quem você pode debater, enquanto na França não é assim. **Na França, você tem o professor (ela faz um gesto com as duas mãos, uma mais alta do que a outra), os estudantes, e os professores trazem, eles são muito mais importantes do que os estudantes, e acho isso uma pena, porque faz parte do direito, precisamente, é suposto ser para os estudantes**, então os estudantes têm o cérebro, têm as informações, mas falta autonomia para eles, e nós (*na clínica*) tínhamos apenas autonomia. Um pouco mais no campo prático, sabe, felizmente. Mas é um pouco triste¹⁰⁴. (grifo nosso).

¹⁰³ Tradução livre: «**Natalia** : Et cette tradition culturelle, comment on peut la définir ? **Jean-Baptiste** : C'est difficile à dire, **parce que c'est un sentiment, plus qu'une réalité, mais je dirais que le modèle français d'étude, est un modèle qui repose beaucoup sur la relation interne aux universités qu'établissent les enseignants avec les étudiants, et cette relation, elle a tendance à se reposer sur la transmission d'un savoir et à se replier sur elle-même**, même si c'est pas forcément délibéré, au lieu de servir d'incubateur pour que, dès lors qu'on met un pied à la fac, on se dise que c'est aussi et surtout pour partager.» (grifo nosso).

¹⁰⁴ Tradução livre de: «**Natalia** : Et vous croyez que la clinique a un format à plus horizontale, plus participative ? Un format que permette la prise en compte des opinions des étudiants ? **Lyse** : Oui, plus participative que des cours normaux **mais pas assez participative. Bah en fait c'est comme je te dis, je pense que la culture française en fait**, (...) le système américain c'est un plus genre, les élèves américains ils ont peu, tu vois, comme des egos, c'est des gens avec qui tu peux débatter, alors qu'en France ce n'est pas comme ça. **En France tu as le prof (elle fait un geste avec les deux mains, une plus haute que l'autre), c'était les élèves, et les profs ils apportent, ils sont beaucoup plus importants que les élèves, et je trouve ça dommage, parce que fait partie du droit, justement, c'est censé contre les élèves**, alors les étudiants quand même, ils ont le cerveau, ils ont l'information, mais là pour leur donner une autonomie, et nous (*dans la clinique*) on n'avait qu'autonome. Un peu plus dans le terrain, tu vois, heureusement. Mais c'est un peu dommage.» (grifo nosso).

Lyse era estudante também do M2 Direitos Humanos e uma das integrantes do dossiê *La Cimade*, sobre os demandantes de asilo. Ela foi a única estudante francesa com a qual consegui obter uma relativa proximidade. Antes da entrevista, que ocorreu no dia 27 de maio, também em um café, nós já havíamos conversado algumas vezes nas ocasiões em que eu tinha acompanhado as reuniões do dossiê. Trocamos mensagens, ficamos amigas e ela compareceu, inclusive, à minha reunião de despedida de Paris, no *Parc Montsouris*, dia 28 de junho de 2019. Lyse é filha de árabes e nasceu na França, mas sabe o que significa ser estrangeira dentro do território em que nasceu. Sua sensibilidade e perspicácia são bastante aguçadas, principalmente devido às suas habilidades comunicativas. Ela se expressava com rapidez, dando a impressão de que as palavras não conseguiam acompanhar a velocidade de seu raciocínio. A conversa com ela durou cerca de 1h e 30 minutos e, como foi a primeira entrevista com estudante, pude refletir sobre vários pontos importantes, que me auxiliaram para o desenvolvimento das demais.

O mesmo intervalo, cerca de 1h e trinta minutos, foi o tempo necessário para que os estudantes e professores definissem o formato de avaliação dos seminários teóricos, durante a última aula desse ciclo, que se deu no dia 12 de dezembro de 2018. Após a primeira hora, em que os professores falavam sobre a teoria crítica, juridicização das questões sociais e políticas e a crítica à ideia de aplicação uniforme do direito, passou-se à discussão sobre qual seria o formato de avaliação do módulo teórico. Os estudantes escolheriam o formato, a partir dos textos que mais lhes chamaram atenção. Depois de um longo debate, ficou definido que eles se dividiriam em grupos de três pessoas e, nesses grupos, uma pessoa realizaria a crítica do texto. As duas outras formulariam uma crítica do texto produzido pelo primeiro integrante, uma por escrito e outra oralmente. As avaliações orais aconteceriam no dia 14 de março de 2019. Pude perceber, pela reação da turma, que houve alguma confusão e certa dificuldade de compreender como seria feita a crítica da crítica, a partir do texto de outra pessoa. Apesar do convite à discussão aberta sobre como gostariam de ser avaliados, percebi que boa parte da turma só ouvia. Ao final, enquanto saíam da sala em duplas, ou pequenos grupos, pude ouvir alguns comentários confusos sobre o que tinha sido definido. O relógio já indicava 22h e era possível perceber, em muitos rostos, sinais de esgotamento mental e cansaço.

A observação das atividades e a escuta das estudantes foi muito importante para compreender o mundo jurídico-acadêmico francês e o que a clínica EUCLID significava nesse contexto. As respostas e impressões das estudantes sobre o sistema de ensino francês também me indicaram em que medida trabalho na clínica EUCLID era diferente desse padrão. Minha hipótese era de que a clínica jurídica representaria uma mudança paradigmática com relação à

participação dos estudantes, já que se trataria de uma proposta de trabalho pautada pela horizontalidade na relação entre discentes e docentes. Das atividades observadas e de entrevistas prévias com membros da clínica EUCLID, eu tinha extraído percepções iniciais, que foram em parte confirmadas pelas estudantes, como vimos. No módulo teórico, as aulas assemelhavam-se, na visão das estudantes, aos cursos magistrais, com a exceção de que o conteúdo se aproximava muito mais das teorias críticas, o que foi considerado um ponto positivo¹⁰⁵.

Natalia: O sistema educacional da clínica é diferente das outras disciplinas?

Claire: Sim, é multidisciplinar, (...) havia várias áreas do direito, mas acredito que não haveria maneira de unificar tudo, eram como (seminários), eram um pouco isolados, ilhas, todos eles. (...) Sinto que os seminários eram um pouco isolados, mas o ensino sim, era diferente porque se esperava que tivéssemos uma perspectiva muito mais crítica. (Quanto à metodologia dos professores...). Não acho que fosse tão diferente. Era um pouco como os outros seminários¹⁰⁶.

Eu percebia, das respostas das estudantes e do formato de organização da clínica, que existia uma certa segmentação entre o módulo teórico e o módulo prático. Havia, por parte das estudantes, uma certa ansiedade em poder “colocar a mão na massa”, e entrar em contato com o real, conforme elas mesmas diziam. Apesar dessa aparente dissociação, que surgiu do discurso das estudantes, entre a teoria e a prática no sistema de ensino da clínica, e do fato de algumas tecerem críticas relevantes a isso, percebi que, para todas, esses aspectos pedagógicos ficavam menores diante do fato de se verem realizando uma atividade prática real, em contato com uma organização parceira e com a oportunidade de produzir um trabalho que possuísse alguma utilidade para pessoas reais, de fora da universidade.

O contato com algo de real, concreto e prático foi o que predominou quando as estudantes eram perguntadas sobre as motivações que as levavam a integrar a clínica. A

¹⁰⁵ Na entrevista com a estudante Cécile: «(...) **Natalia:** Você acha que a metodologia de ensino dos professores foi diferente na clínica jurídica? **Cécile:** Sim, foi realmente diferente. Por exemplo, com a professora X, cada aluno expressava o que pensava, especialmente em relação à crítica atual do direito. Por outro lado, havia **seminários de três horas, muito pesados, em que tínhamos que apenas ouvir a professora e isso era muito entediante**. Então, acho que houve mudanças bastante positivas.”. Tradução livre de: “**Natalia :** Croyez-vous que la méthodologie d’enseignement des professeurs fût différente dans la clinique juridique ? **Cécile :** Oui, c’était vraiment différent, par exemple avec la professeure X chaque étudiant disait ce qu’il pensait, surtout en ce qui concerne la critique actuelle du droit. En revanche, il y avait de séminaires de trois heures, très lourds, on devait écouter à la professeure et puis c’était très ennuyant. Donc je trouve qu’il y avait des changements plutôt positifs.”» (grifo nosso).

¹⁰⁶ Tradução livre de: «**Natalia :** Le système éducatif de la clinique est-il différent du reste des autres matières ? **Claire :** Oui, c’est multidisciplinaire, (...) il y avait plusieurs domaines du droit, mais je pense qu’il n’y aurait aucun moyen de l’unir avec tout le monde, étaient comme (séminaires), étaient un peu isolés, insulaires, tous. (...) **J’ai l’impression que les séminaires étaient un peu isolés, mais l’enseignement oui, c’était différent parce qu’on supposerait que c’était un point de vue beaucoup plus critique que nous devrions y arriver. (Quant à la méthodologie des enseignants...). Je ne pense pas qu’il était si différent. C’était un peu comme les autres séminaires.**» .

curiosidade por conhecer o mundo profissional, de realizar o que viram em teoria durante os 5 anos de faculdade, a possibilidade de aliar pesquisa e prática e de trabalhar com temas e questões mais concretas, empíricas, foram as suas principais motivações. Os estudantes que buscam a clínica EUCLID já estão, de certa forma, ansiosos por experiências diferentes do esquema comum, tradicional.

A avaliação oral do módulo teórico ocorreu no dia 14 de março. Pedi autorização dos professores e participei daquele momento, na condição de observadora. Essa foi a finalização da primeira etapa da clínica e estavam presentes os estudantes que optaram pelo formato de avaliação oral, já que alguns tinham escolhido a avaliação escrita. Foi fácil identificar o local, porque todos os estudantes estavam no corredor, uns sentados no chão e outros de pé. Percebi que estavam todos aguardando que os professores os chamassem. Quando entrei na sala, havia seis professores presentes. Eles estavam sentados um ao lado do outro, em uma disposição de semicírculo. No centro do semicírculo havia uma única cadeira que, logo depois compreendi, era destinada aos estudantes. Eu conseguia ter uma visão panorâmica da sala, pois fiquei um pouco afastada, do lado de fora do semicírculo.

O arranjo físico da sala foi um pouco impactante. Estar sozinho, frente a seis professores para uma avaliação oral, parecia bastante intimidador para mim. Fiquei imaginando como uma avaliação naquele formato me impactaria, caso eu estivesse no lugar dos estudantes. A imagem era bastante simbólica. Não me foi permitido fazer registros fotográficos, no entanto. Fiquei pensando sobre o estímulo à participação e à horizontalidade e quais seriam as impressões de professores e estudantes sobre aquele formato de avaliação. Após a exposição oral do estudante, que durava de 10 a 15 minutos, os professores faziam seus comentários, de dois em dois. Os estudantes ficavam ouvindo. Alguns eram questionados e tentavam responder às perguntas, mas os professores, em geral, não pareciam muito satisfeitos. Excepcionalmente, havia elogios a algumas apresentações. Ao final de todas as apresentações, os professores ficaram sozinhos na sala e deliberaram, coletivamente, as notas de cada um.

A observação desse momento avaliativo gerou diversos insights e auxiliou para a compreensão das dinâmicas de formalidade, distanciamento e hierarquia que existem no ambiente acadêmico francês. Naquele contexto, o mero fato de propor uma ferramenta de ensino em que os estudantes pudessem assumir o protagonismo, em si, já poderia ser algo disruptivo.

Ainda que o módulo teórico estivesse mais próximo do que podemos chamar de “tradição francesa” de ensino, conforme as entrevistas com as estudantes indicavam,

percebemos que, na visão dos professores, ele era fundamental para que houvesse o mínimo de contato com os fundamentos teóricos de uma prática jurídica social e politicamente contextualizada. A utilização de ferramentas mais dialógicas e pedagógicas estaria, assim, concentrada no módulo prático, que consiste na segunda etapa do trabalho da clínica?

No dia 18 de dezembro de 2018, pude participar do “marco inicial” do ciclo prático da clínica EUCLID: a reunião para a definição dos dossiês e dos grupos de trabalho. A partir dos registros que fiz desse momento, vamos analisar mais elementos colhidos nas entrevistas e que nos levaram à consideração de duas categorias importante para a análise: “iniciativas individuais” e “lobby clínico”.

B. As origens da clínica EUCLID: *iniciativas individuais e o lobby clínico*

Nesse dia, consegui chegar mais cedo e pude observar um pouco da interação dos estudantes, antes de a reunião começar. Na grande sala, eles estavam sentados em duas cadeiras, em mesas que se organizavam em fileiras. Eram 28, no total, sendo dois homens e o restante mulheres. Havia quatro professoras de pé, na frente da turma. Uma delas, a minha orientadora, então coordenadora da clínica. A outra, professora Mona, eu já conhecia por se tratar da orientadora de um amigo brasileiro, doutorando, que estava realizando cotutela no mesmo centro de pesquisa, o CREDOF. As duas outras pessoas que estavam na frente, bem mais novas, também eram professoras, e confesso que não identifiquei esse status inicialmente. Avaliei inicialmente que se tratava de duas representantes das associações parceiras. Foi apenas durante a entrevista com a professora orientadora, que passarei a chamar de Thèrése, que consegui entender que as duas (que chamarei de Pauline e Suzanne) faziam parte da clínica EUCLID e estavam sendo preparadas para assumir a coordenação da clínica no ano seguinte, 2020.

A dupla de professoras mais experientes na coordenação da clínica copiava, na lousa, os nomes das associações parceiras e as temáticas relacionadas a cada uma. Depois disso, os burburinhos silenciaram e a reunião efetivamente começou. As professoras se apresentaram e explicaram a dinâmica do encontro. Depois da explicação sobre cada um dos casos, os estudantes escolheriam os três que mais lhes chamaram atenção, em ordem de prioridade. A definição das equipes seria feita ali mesmo, coletivamente, de forma transparente e pública, conforme descreveu uma das professoras.

A reunião durou cerca de 4 horas, sem intervalo. Eram 15 organizações e temáticas, que foram sendo explicadas de forma sintética pelas professoras. A definição dos grupos envolvia

uma série de negociações, porque havia dossiês com muitos alunos interessados, e, outros, com nenhum. Cada equipe deveria ser composta por, no máximo, três estudantes.

Os casos que envolviam a temática prisional eram os preferidos dos estudantes. Os que envolviam direitos sociais não despertavam tanto interesse. Por exemplo, o dossiê sobre os direitos dos trabalhadores rurais e direito internacional, relativo à redação e aprovação da declaração internacional dos direitos dos camponeses, não foi a preferência de nenhum aluno, assim como o dossiê ligado ao projeto Europa City, relacionado com questões de direito urbanístico. A professora Thérèse, quando observou que esse tema estava sem nenhum estudante, fez uma contextualização mais demorada e abordou a importância e o potencial formativo da atividade. Mencionou que se tratava de uma parceria inédita com uma frente ampla de organizações, dentre as quais um grupo de advogados bastante atuante no tema.

O Mestrado em Direito Internacional até aquele momento não possuía parceria com a clínica EUCLID¹⁰⁷. Naquele ano, eram apenas sete os cursos de mestrado que abriam aos seus estudantes a possibilidade de cursar a disciplina EUCLID. O dossiê sobre a declaração internacional dos direitos dos camponeses ficou, efetivamente, sem nenhum participante. Entretanto, o *lobby* feito pela professora Thérèse surtiu efeito, e o dossiê EuropaCity conseguiu ser fechado com o mínimo de participantes.

Apesar da longa duração da reunião, havia um sentimento de empolgação e certa ansiedade por parte dos estudantes. Eles se comunicavam com vivacidade e tentavam compatibilizar suas preferências temáticas, organizações com as quais tinham vontade de trabalhar e relações pessoais. Cinco organizações/dossiês não formaram turmas. Os casos propostos, sendo assim, não seriam desenvolvidos pela clínica no decorrer do módulo prático, de janeiro a junho de 2019¹⁰⁸. No momento, me questionei sobre o que aconteceria com esses casos e como se daria essa comunicação com as ONGs que ficassem de fora, digamos assim, já que a escolha se dava de acordo com as afinidades dos discentes.

Essa questão não chegou a ser respondida diretamente, mas fui entendendo, no decorrer das entrevistas e das vivências, que não haveria nenhum problema, porque havia uma sólida relação de confiança estabelecida entre as pessoas nas associações e a coordenação da clínica, na universidade. As parcerias com ONGs nasciam da rede de contatos firmada pelas professoras, em suas trajetórias individuais. As associações eram informadas sobre a

¹⁰⁷ Percebemos que essa realidade mudou, já que em um cartaz de 2020 de anúncio das atividades, o Mestrado “Contentieux international et européen”, que faz parte do Mestrado em Direito Internacional, já aparecia na relação de diplomas parceiros da clínica.

¹⁰⁸ As organizações CETIM, CIMADE parentes, CCFD, ATTAC marchés publiques e SHERPA – casos que não tiveram estudantes engajados.

possibilidade de o caso não vir a ser desenvolvido e concordavam com essa dinâmica de trabalho. Havia uma profunda relação de confiança entre os atores envolvidos, conforme destacou o senhor Jacques, diretor de uma das ONGs que esteve, desde o início da clínica, envolvida como organização parceira. Apesar de essa ter sido a única entrevista com os parceiros externos que consegui realizar, ela foi muito relevante para a pesquisa. Portanto, as *iniciativas individuais* passavam a ser outro ponto fundamental para o entendimento das condições, estruturais e conjunturais, que determinam o surgimento e o modelo de funcionamento de uma clínica jurídica.

No decorrer das entrevistas com os professores, em vários momentos há a referência aos centros de interesse dos próprios professores para a definição da área de atuação da clínica. Esse é um dado que também identificamos também na literatura (AUREY et al., 2015; AUREY, 2017; JAMIN, 2013; MKEMBU, 2016). Havia uma relação direta entre o campo de trabalho da clínica e os temas de pesquisa dos professores envolvidos na sua criação e no posterior desenvolvimento dos trabalhos. Várias questões podem surgir desse dado. As clínicas seriam iniciativas tão sazonais e individuais assim? Ou existiria uma tendência de que os projetos possam crescer para além dos docentes que o idealizaram? O fato é que, a partir da observação da clínica EUCLID e das entrevistas aos professores, ficava cada vez mais evidente a importância das *iniciativas e das redes de contatos individuais* para o projeto, enfim, decolar.

Mas, ali mesmo na reunião, eu estava vivenciando um processo de transição de coordenação, digamos assim. Mesmo com a saída de duas professoras com mais experiência da coordenação, a clínica estava em pleno vapor, com o número recorde de estudantes admitidos até então, conforme me informaram alguns docentes. O que teria acontecido para que a clínica não dependesse, inexoravelmente, dos professores que a fundaram?

A ideia da clínica EUCLID partiu de iniciativas exclusivamente docentes¹⁰⁹. A história da fundação da clínica já foi publicada (AUREY et al.; 2015; MOLLINARD, 2013), e tais registros são importantes para compreender o contexto em que se deu a sua criação. Os debates que deram origem à criação da clínica surgem como uma forma de reação política e intelectual às tentativas de reformas no ensino jurídico, especialmente ao relatório do ministério da educação à época (2005/2006), que sugeria uma modernização e profissionalização no ensino jurídico francês, com vistas a formar o jurista do século XXI. A proposta incluía a redução de horas/aula destinadas a disciplinas tomadas como exclusivamente teóricas, tais como

¹⁰⁹ Os professores ainda em atividade na Clínica e que participaram de sua fundação foram entrevistados. Uma das professoras fundadoras não se encontrava vinculada à Universidade de Nanterre naquele período, mas a outra Universidade, a Universidade da Bretanha Ocidental. Lá, também coordenava uma clínica jurídica e foi entrevistada para esta pesquisa.

Sociologia do Direito e Filosofia, e no aumento da carga horária voltada ao estágio e às atividades de prática jurídica (HENNETTE-VAUCHEZ, ROMAN, 2006; MILLARD, 2015; HENNETTE-VAUCHEZ et al., 2012).

Contrários às tendências tecnicistas, alguns docentes da Faculdade de Direito de Nanterre organizaram-se em torno do que poderia representar uma saída mais inteligente à demanda por uma maior profissionalização do ensino jurídico. As relações com o que se produzia na academia norte-americana e a experiência internacional de alguns professores¹¹⁰ trouxeram a proposta do ensino jurídico clínico para discussão. A vinda de alguns professores colegas de clínicas norte-americanas¹¹¹ naquele período foi importante, como também contextualizaram alguns dos fundadores, em entrevista.

Institucionalmente, EUCLID consiste em um curso da Unidade de Formação e Pesquisa (UFR) em direito e ciências políticas da Universidade Paris Nanterre, exclusivamente ao nível do Master 2 (M2). Não é um curso ofertado aos anos inferiores e funciona com base em parcerias estabelecidas com associações e/ou organizações da sociedade civil. No que concerne à metodologia, trata-se de uma clínica de pesquisa, na qual os casos advêm de questões colocadas por associações ou organizações não-governamentais, a chamada “*saisine indirecte*”. Diferente do que ocorre em uma clínica de modelo “*life client*”, em que os clientes são os indivíduos que chegam às portas da Universidade em busca de orientação jurídica. As demandas existem a partir de contatos prévios já estabelecidos com organizações da sociedade civil, parceiras da Clínica e com as quais as coordenadoras já possuem algum tipo de relação. Podem participar da clínica estudantes de M2 cujos mestrados estejam vinculados à clínica.

À primeira vista, qualquer um consegue identificar que os temas de atuação da clínica e os contatos com os parceiros externos estão diretamente relacionados às trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes, especialmente os coordenadores. No entanto, conforme as entrevistas foram se desenvolvendo, percebia o quanto esse aspecto tinha sido determinante para a proposta da clínica EUCLID. O engajamento pessoal de professores com organizações

¹¹⁰ “Thérèse: (...) Depois disso, passei três anos no exterior e quando voltei para a França em 2010, em Nanterre, aconteceu que logo em seguida, ao conversar com colegas, amigos, especialmente com Laurence e Anne, com quem lancei a clínica em Nanterre, trabalhamos muito durante um ano e a clínica foi estabelecida.”. Tradução livre: «Thérèse: (...) Après ça, je suis partie pendant 3 ans à l'étranger, et quand je suis rentré en France en 2010, à Nanterre, il se trouve que très vite, en discutant avec des collègues, des amis, avec Laurence et Anne surtout, avec qui j'ai lancé la clinique à Nanterre, on a beaucoup travaillé pendant une année, la clinique s'est montée.».

¹¹¹ Ressalto que a influência da experiência norte-americana com o ensino jurídico clínico consiste em um ponto sensível no que tange ao debate sobre a expansão das clínicas jurídicas na França. Isso se deve a aspectos culturais, que serão debatidos no tópico acerca da expansão do ensino jurídico clínico francês. No entanto, destaco aqui que, nas entrevistas com os professores da EUCLID, foi possível perceber, sobretudo com relação aos professores mais antigos na clínica, a necessidade de se reivindicar a herança e a influência do realismo jurídico norte-americano, dos estudos de Jerome Frank e das experiências de prática jurídica dos anos 20 e 30 para a concepção da clínica EUCLID.

não-governamentais de cunho humanitário ou voltado a questões sociais existia antes de a clínica ser concebida, conforme destacou Caroline, que participou da fundação e naquele momento ministrava aulas em outra Universidade:

Natalia: Você pode me falar um pouco sobre o início do projeto EUCLID?

Caroline: Bem, montamos uma clínica jurídica porque, em Nanterre, um certo número de professores e pesquisadores já estava envolvido, pessoalmente, em associações onde prestávamos trabalho voluntário, colocando nossas habilidades jurídicas a serviço dessas associações. E desejamos envolver os estudantes nesse compromisso associativo (...) ¹¹².

Ainda com relação às redes individuais, segundo a professora Thérèse o processo de escolha das associações é artesanal e se concentra em consolidar as relações já existentes e, ao mesmo tempo, prospectar novas parcerias, com organizações diferentes: “*Artisanal, ou seja, a cada ano, entre as pessoas que coordenam o programa, estamos sempre alertas, sempre atentos para manter contato com várias ONGs, descobrir novas ONGs, para tentar sempre ter novos parceiros*” ¹¹³.

No contato entre universidade e sociedade, o estabelecimento desse diálogo foi possível devido ao percurso individual dos professores e às relações de confiança que eles já possuíam no meio associativo. Pelo que pudemos perceber, a “aposta” da sociedade civil na proposta vinda do meio universitário parece ter rendido bons frutos, pois, pelo que observamos da reunião para escolha dos dossiês, a oferta de casos foi maior do que a procura, já que não havia grupos de estudantes e professores suficientes e cinco casos ficaram de fora.

Assim, para além das escolhas teórico-críticas ¹¹⁴, em termos de temáticas e linhas de pesquisa acadêmico-científica, trata-se de docentes que constituíram redes individuais de contatos e articulações extramuros, fora da academia. Esse aspecto desloca o eixo de análise sobre os pressupostos e características do ensino jurídico clínico e nos indica que há uma

¹¹² Tradução livre de: «**Natalia** : Vous pouvez me parler un petit peu du début du projet EUCLID ? **Caroline** : Alors, on a monté une clinique juridique parce que, à Nanterre, on était un certain nombre d'enseignant-chercheur à être déjà engagé, à titre personnel, dans des associations pour lesquelles on faisait du bénévolat, en mettant au service de ces associations nos compétences juridiques. Et, on a souhaité associer les étudiants à cet engagement associatif (...).».

¹¹³ Tradução livre de: **Thérèse:** Artisanal, c'est-à-dire que chaque année, parmi les personnes qui pilotent le programme, on est toujours en alerte, toujours attentifs à garder le contact avec un certain nombre d'ONG, à découvrir des nouvelles ONG, pour essayer d'avoir toujours des nouveaux partenaires.”.

¹¹⁴ É importante destacar a inspiração teórica no modelo realista norte-americano. Embora tenha sido citada diretamente apenas pelo professor Jacquot, nas entrevistas com os professores fundadores a defesa desses elementos ficou bastante clara, conforme veremos no tópico seguinte. «**Jacquot** : Donc, clairement quand on a pensé à monter des cliniques, notre modèle, c'était le modèle américain originel, celui des réalistes, et c'était ça aussi qui nous permettait de faire le lien entre l'enseignement clinique et la théorie critique du droit. Exactement comme les réalistes étaient des théoriciens critiques du droit. Après, ce qu'est devenu ce modèle-là aujourd'hui aux Etats-Unis, non, ça ne nous intéresse pas ».

necessidade de compreender mais profundamente como se constroem as relações da Universidade com o meio social. Pouco sabemos acerca das condições estruturais – e conjunturais – que fizeram com que determinadas articulações e práticas fossem concebidas (e outras, não), quais agentes foram mobilizados (ou não) e por quê, que tipo de relações com a sociedade (clientes, associações, ONGs, escritórios, poder público etc.) foram estabelecidas e/ou mantidas (ou não). Os dados da pesquisa revelaram que esses aspectos pesam bastante e continuam sendo importantes para as atividades desenvolvidas na clínica. O campo nos indica que esses níveis de informalidade e individualidade existem e exercem um papel relevante na dinâmica da clínica:

Natalia: Como são escolhidos os parceiros? Pela coordenação?

Pauline: Eu não sei, estou aqui apenas desde este ano, mas tenho a impressão de que será da mesma forma que eu, quando cheguei com a SIMAD, bem..., é um pouco o contato entre as pessoas, e eu sei, por exemplo, que (---), ela participou de uma feira de associações, onde encontrou várias associações dessa forma. Também podemos ser abordados por pessoas que nos dizem: "Gostaria de trabalhar com a clínica de direitos", à medida que vamos ficando mais conhecidos.

Natalia: Existe um procedimento?

Pauline: Não, não há um procedimento formal¹¹⁵.

No caso de Nanterre, a relação que os professores cultivavam com o meio associativo, somada à necessidade de se construir uma contraproposta ao projeto tecnicista de alteração curricular, formaram terreno propício para se pensar na clínica. A clínica jurídica, como uma tecnologia importada, serviu de modelo e forneceu os aportes metodológicos, que foram também adaptados às condições que os próprios docentes já possuíam, porque aquilo fazia parte do universo daqueles professores. As condições externas, com relação às articulações com atores da sociedade, já existiam. As condições internas, com relação ao diálogo com a universidade, é que pareciam mais complexas.

Percebemos que a recepção de uma proposta pedagógica alternativa pela estrutura institucional da Universidade demandou um esforço de convencimento por parte das professoras envolvidas, que foi definido por uma das entrevistadas como *"lobby clínico"*.

¹¹⁵ Tradução livre: «**Natalia:** Comment sont choisis les partenaires? Par le comité de pilotage ? **Pauline:** Moi, je ne sais pas, je suis là que depuis cette année, mais j'ai l'impression que ça va être de la même façon que moi, j'étais arrivé avec la SIMAD, et bien..., c'est un peu le contact des uns et des autres, et je sais par exemple que (---), elle avait participé à une foire associative, elle avait rencontré comme ça un certain nombre d'associations. On peut être démarché aussi par des personnes qui nous disent : "j'aimerais travailler avec la clinique des droits", au fur et à mesure qu'on est plus connu. **Natalia:** Il y a une procédure ? **Pauline:** Non, il n'y pas de procédure formelle.».

Considerarei essa expressão muito importante e significativa para nomear o processo de instalação e funcionamento de uma clínica jurídica que pretende ocupar um espaço na formação curricular dos estudantes. Ela surge como uma espécie de consequência imediata do fato de que a semente da clínica EUCLID estava sendo plantada a partir das experiências e iniciativas individuais de alguns docentes, e de suas redes de contatos externas. Preparar o terreno, portanto, era urgente e fundamental, pois, como vimos, as condições institucionais, cultural e materialmente, não eram propriamente férteis. Diante da pergunta sobre o lugar institucional ocupado pela clínica, a professora Mona me respondeu o seguinte:

(...) Portanto, você entende que é um pouco original porque é adicional, não é um mestrado em si, é um ensinamento que é integrado dentro dos mestrados se os diretores e diretoras de mestrado estiverem convencidos, concordarem. É por isso também que há um pouco de lógica de lobby clínico conosco, é que nós encontramos nossos colegas e propomos a eles, dizemos "vejam como é interessante, vocês deveriam fazer o seu mestrado aderir, ou pelo menos, ao contrário, fazer com que o EUCLID adira ao seu mestrado para que seus estudantes tenham a oportunidade de se formar com essas ferramentas". E nesse aspecto, em termos institucionais, somos apenas um programa de ensino universitário e gratuito, ligado exclusivamente ao mestrado, e dependemos da boa vontade dos mestrados.¹¹⁶

Mona não tinha feito parte da fundação da clínica, mas estava na coordenação e atuava desde 2015 no projeto. Sua caracterização descrevia com nitidez os esforços de convencimento que me foram narrados por outra professora, que participou da fundação, Marilou. No período da pesquisa, ela fazia parte apenas do módulo teórico e não orientava nenhum dos dossiês do módulo prático. Foi uma das entrevistas mais breves que fiz, durou pouco mais de 20 minutos. Com respostas curtas e rápidas, entrecortadas por alguns momentos de forte ironia, ela parecia, em alguns momentos, arrependida de ter se deixado entrevistar. Minha primeira pergunta, que foi sobre os desafios institucionais para a criação da clínica, foi seguida de um longo silêncio. A resposta a essa questão foi a mais longa e detalhada da entrevista.

Natalia: Qual era o contexto de criação do projeto EUCLID, quais foram os principais desafios para a institucionalização e criação?

¹¹⁶ Tradução livre : (...) Donc vous comprenez que c'est un peu original parce que c'est en plus, c'est pas un master en soi, c'est un enseignement qui s'intègre à l'intérieur des masters si les directeurs et directrices de master sont convaincus, sont d'accord. C'est pour ça aussi qu'il y a une logique un peu de **lobby clinique chez nous**, c'est que on rencontre nos collègues et on leur propose, on leur dit « regardez comme c'est intéressant, vous devriez faire adhérer votre master, ou en tout cas, à l'inverse faire en sorte qu'EUCLID adhère à votre master pour que vos étudiants aient l'opportunité de se former avec ces outils-là ». Et de ce point de vue-là, sur le plan institutionnel nous ne sommes qu'un programme d'enseignement universitaire et non payant, enfin qui est lié uniquement au master et nous dépendons de la bonne volonté des masters.

Marilou: Os desafios institucionais. (*Silêncio*). Na realidade, isso ocorreu ao longo de vários anos. Tínhamos colegas americanas que vinham aqui. Quando as professoras americanas convidadas vinham a Nanterre para dar aulas ou algo assim. Isso nos levou a discutir sobre a clínica. Geralmente são os colegas que já lecionaram nos Estados Unidos ou os colegas que vieram lecionar aqui. Discutimos em várias conferências a possibilidade de ter o ensino clínico. **Havia uma oposição bastante forte de alguns colegas que consideravam que não havia uma cultura francesa sobre essa temática clínica, e que são os sindicatos e associações que têm o papel de fornecer assistência jurídica e o acesso ao sistema jurídico deve ser feito por meio deles. (...) Então nos perguntamos em que nível poderíamos considerar algo e chegamos à conclusão de que a única possibilidade em Nanterre seria no nível do Mestrado 2. E então escrevemos um projeto e, no início, a direção concordou. Era algo que não custava muito. (...) Consideramos como uma experiência. A única formalização foi que agora está realmente anunciado no Mestrado como uma opção, (...) E depois fizemos um reforço no aumento dos recursos do EUCLID, mas de forma a garantir que sua existência fosse mantida, consolidada e um pouco reconhecida pela presidência da universidade, divulgada e conhecida. Mas não é evidente de forma alguma a existência de uma clínica dentro da universidade e como clínica de Nanterre em relação a outras clínicas, como sabemos sobre os recursos da clínica da Science Po, e nós também não temos, além do Direito.**

Natalia: A escolha de realizar o trabalho no mestrado sempre foi um critério?

Marilou: Para alguns é uma escolha, para outros, incluindo eu, é mais porque não é possível de outra forma. Mas eu e outros, acho que gostaríamos de ver a clínica também sendo oferecida na graduação. Esse efeito pedagógico seria útil antes. Pelo menos, para o efeito pedagógico¹¹⁷.

Diante do desconhecimento e da resistência do ambiente universitário, de forma geral, era preciso passar a ideia de que a clínica se trava algo modesto, “experimental” e que não demandava grandes custos. Por meio dessas falas conseguimos identificar que a escolha por

¹¹⁷ Tradução livre de: «**Natalia :** Quelle était le contexte de création du projet EUCLID, les majeurs enjeux pour l'institutionnalisation et la création ? **Marilou :** Les enjeux institutionnelle. (Silence). En réalité, il été dans certain nombre d'années. Il y avait des collègues américaines qui y venait. Lors que les prof américaines invité venait à Nanterre pour donner des cours ou autre. Ce nous a mené à discuter sur la clinique. Ce sont souvent les collègues qui soient ont enseigné aux États-Unis, soit les collègues qu'ont venir enseigner ici. On avait discuté dans plusieurs conférences de la possibilité d'avoir l'enseignement clinique. **Il y avait une assez forte opposition d'un certain nombre de collègues qui considérait qui n'y a pas la culture française sur ce thème clinique donc qui ce sont les syndicats et associations qui ont vocation à faire des permanences juridiques et le system de accès au droit doivent se faire dans ce via la. (...)** Donc là on s'est posé la question de savoir à quel niveau on pouvait envisager des choses et on se dit que la seule possibilité du (---) à Nanterre c'était au niveau du Master 2. Et donc on a rédigé un projet et, après la direction été d'accord au début. **C'était un truc qui ne coute pas grands choses. (...)** On se dise expérimentale. La seule formalisation s'est le fait que ce soit vraiment affiché tel quelle dans le Master maintenant comme un parcours possible, (...) Et après on a fait un renforcement de l'accroît de moyen d'EUCLID mais de le faire une sorte que l'existence soit maintenue et puis consolidé et un peu reconnu et par la présidence de l'université et un peu diffusé, un peu connu, quoi. Mais ce pas évidant du tout l'existence d'une clinique et au sein d'Université et en tant que clinique de Nanterre par rapport des autres cliniques, ce qu'on va parler des moyens de la clinique de Science Po, et on n'a pas non plus, et puis de droit. **Natalia :** Ce choix de réaliser le travail dans le mestrado, c'était toujours un critère ? **Marilou :** Pour certains c'est un choix, pour d'autres dont je suis partie c'est plutôt parce que ce n'est pas possible autrement. Mais moi et d'autres, je pense qu'on aimerait bien d'avoir la clinique descendre en licence. Cet effet pédagogique là il serait utile avant. En moins, pour l'effet pédagogique.»

trabalhar com os estudantes do M2 também se baseou nas condições institucionais possíveis, como ela mesmo salienta. O professor Jacquot, diante da mesma questão, inicia sua resposta dizendo que os professores tiveram de pensar em como iniciar o projeto com os meios que a universidade oferecia, porque a universidade “*não estava preparada para criar um diploma específico de ensino jurídico clínico*”. Nessa mesma resposta, surgem os aspectos que envolveram as negociações e o *lobby clínico* diante de uma única certeza: o fato de que financiar aquele tipo de iniciativa não estava entre as prioridades da instituição de ensino, principalmente pelo fato de alcançar um baixo número de estudantes.

Jacquot: (...) Em cada mestrado, a formação EUCLID é oferecida como uma opção ao lado de outros cursos mais tradicionais, e é o estudante que escolhe optar por essa opção e trabalhar com o EUCLID. Então, foi assim que aconteceu, nós propusemos isso em seguida no nível da faculdade de direito e depois na universidade, que nos disse que não havia orçamento. A única coisa é que não é uma prioridade, especialmente para um número limitado de estudantes, financiar essa formação. Na verdade, ela é financiada principalmente pela boa vontade, os estudantes não pagam nada a mais, mas o fato de termos compartilhado cursos fez com que eles concordassem em assumir as supervisões relacionadas ao EUCLID. No nível da UFR, isso representa apenas o equivalente a um curso semestral. E, portanto, eles pagam apenas pelas horas de ensino dos professores e isso é tudo. E, evidentemente, não concede um diploma. É apresentado como uma disciplina¹¹⁸.

Divisão dos custos, possibilidade de trabalhar com turmas menores. O desconhecimento e a falta de legitimidade do ensino jurídico clínico no meio universitário francês levaram os professores a buscar as brechas nas quais se poderia conseguir um arranjo institucional mínimo, de baixo custo. Um arranjo possível para os professores, mas sobretudo para a própria instituição. O desconhecimento, não apenas por parte dos professores e da reitoria, mas também dos estudantes, foi mencionado por uma das professoras fundadoras. A professora Caroline, que participou da fundação, destacou o desconhecimento dos estudantes como um desafio para o início dos trabalhos da clínica. Ela afirmou que o primeiro desafio para criar a clínica foi o convencimento dos professores, em um universo pouco habituado a formas alternativas de ensino. Em segundo lugar, estava o convencimento dos estudantes¹¹⁹.

¹¹⁸ Tradução livre de: «**Jacquot** : (...) Dans chaque Master, la formation EUCLID est offerte comme une option à côté d'autres cours plus traditionnels, et c'est l'étudiant qui choisit de prendre cette option et de travailler sur EUCLID. **Donc, c'est comme ça que ça s'est produit, on a proposé ça ensuite au niveau de la faculté de droit, puis de l'université qui nous a dit qu'il n'y avait pas de budget. La seule chose qu'il y a, c'est que ce n'est pas une priorité, surtout pour un nombre restreint d'étudiants, de financer cette formation.** Donc en fait, elle est financée essentiellement par la bonne volonté, les étudiants ne payent rien de plus, mais le fait qu'on ait mutualisé des cours fait qu'ils ont accepté de prendre en charge les encadrements liés à EUCLID. Au niveau de l'UFR, ça ne représente que l'équivalent d'un cours semestriel. Et donc, ils payent juste les heures d'enseignements des profs et puis c'est tout. Et ça ne donne pas de diplôme, évidemment. C'est présenté comme une matière.».

¹¹⁹ “**Caroline:** (...) o segundo desafio foi convencer os estudantes. Os estudantes franceses também não conheciam, então realizamos muitas reuniões informativas, fomos aos auditórios para realmente explicar o que é uma clínica jurídica. Para um

O *lobby clínico* caracteriza a forma criativa, e persistente, com a qual os professores lidaram com as barreiras impostas à clínica, que têm origem em múltiplos fatores: o desconhecimento da comunidade acadêmica, a estrutura do sistema de ensino clássico e as desconfianças da comunidade jurídica, especialmente, em termos de práticas de acesso à justiça protagonizadas pela Universidade. Os professores utilizaram em diversos momentos os adjetivos “nova” e “inovadora” e, ao mesmo tempo, “experimental” e “artesanal” para caracterizar a clínica. A meu ver, essa caracterização denota como os professores lidaram, e seguem lidando, com um contexto universitário tido como desfavorável, pelo menos inicialmente, para as atividades da clínica.

Na cultura institucional dogmática das universidades de direito francesas, as clínicas poderiam parecer um objeto bizarro, nas palavras do professor Jacquot¹²⁰. No entanto, pudemos observar com as entrevistas que as clínicas já não pareciam um objeto tão bizarro assim. Havia diferenças significativas entre o cenário de 2011 e o de 2019. Um desses indicativos foi a unanimidade das respostas afirmativas à pergunta sobre se as clínicas jurídicas estavam na moda, ou poderiam ser consideradas uma moda, no ensino jurídico francês. Diante desse cenário, os questionamentos só aumentavam.

Se as clínicas estavam na moda, por que o *lobby clínico* ainda se fazia necessário na realidade da clínica EUCLID, conforme alguns professores apontavam? Por que os professores se referiam ao trabalho na clínica com os termos “experimental”, “artesanal” e “militante”? E o que significava, concretamente, esses termos, para além do fato de a iniciativa ter sido sobretudo individual? Existiriam modelos de clínicas mais “em moda” do que outros? Se sim, como esses significados eram construídos, a partir das falas dos professores? Esses diferentes significados exerciam algum impacto no processo de formalização e consolidação das clínicas jurídicas?

estudante francês, acredito que agora está melhor, mas há 5 ou 6 anos, uma clínica jurídica não significava nada para eles. A clínica jurídica até parecia estranha como nome para um francês, pensavam em clínica e associavam com hospital, não compreendiam bem qual era a relação.”. Tradução livre: « **Caroline** : (...) le deuxième enjeu, c'était de convaincre les étudiants. Les étudiants français, ils ne connaissaient pas non plus du coup, donc on a fait beaucoup de réunions d'informations, on est passé dans les amphithéâtres pour vraiment expliquer ce qu'est une clinique juridique. Un étudiant français, je pense, là ça va mieux, mais il y en a encore 5 ans, 6 ans, une clinique juridique ça ne lui disait rien. La clinique juridique, c'est même bizarre pour un Français comme nom, on se dit clinique, c'est l'hôpital, on voit pas bien quel est le rapport. ».

¹²⁰ “**Natalia**: Vocês fornecem uma formação jurídica aos seus estudantes? **Jacquot**: Há de tudo. Existe uma certa cultura institucional nas universidades de direito na França. As universidades na França são muito dogmáticas, ensinam o direito como se ensina o catecismo: aqui estão os conhecimentos que você precisa ter e você deve conhecê-los. E como o nível de crítica entre os colegas é bastante baixo, a clínica é vista como algo estranho para eles.”. Tradução livre: « **Natalia** : Vous donner une culture juridique à vos étudiants ? **Jacquot** : Il y a de tout. Il y a une certaine culture institutionnelle des universités de droit en France. Les universités en France, elles sont très dogmatiques, on enseigne le droit comme on enseigne le catéchisme : voilà ce qu'il y a comme connaissances, et vous devez les connaître. Et comme le niveau de critique chez les collègues est assez bas. La clinique pour eux, c'est un objet bizarre. ».

A cada entrevista, esses questionamentos se multiplicavam e eu tentava captar, tanto dos entrevistados, quanto das atividades que pude observar, elementos que pudessem oferecer algum tipo de pista para tantas questões. Muitas pistas apareceram nas falas dos professores e dos estudantes da EUCLID, bem como nas observações das reuniões dos dossiês e reuniões gerais da clínica. Outras surgiram nas entrevistas com professores de outras clínicas jurídicas francesas, material que será analisado no próximo capítulo.

Até aqui foi possível compreender que os motivos que levaram à criação da clínica EUCLID, assim como o seu processo de implementação, as áreas de atuação e as metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas são um conjunto dinâmico composto de diversas variáveis: políticas, institucionais e individuais. Dentro desse conjunto complexo de elementos, as estratégias de convencimento (*lobby clínico*) e as iniciativas (*redes individuais*) tiveram destaque nas escolhas temáticas e nas estratégias pedagógicas e metodológicas da clínica diante da necessidade de sua institucionalização.

A partir disso, vamos ingressar diretamente no módulo prático da clínica EUCLID, compreendendo como essa dinâmica é conduzida pelos professores e quais são suas implicações reais.

§2. Por dentro do módulo prático: pesquisa aplicada ou ensaios para o mundo profissional?

Após a reunião para divisão dos dossiês, que ocorreu em 18 de dezembro de 2018, a turma seria reunida novamente apenas em 15 de abril de 2019, para a realização da plenária de meio-percurso e, em seguida, na cerimônia final de entrega dos trabalhos e fechamento das atividades, em 24 de junho.

Assim, os meses de janeiro a abril foram os mais intensos, pois além de participar diretamente das reuniões do dossiê Curitiba, na condição de coorientadora, eu estabeleci contato com os professores dos demais dossiês, tanto para a realização de entrevistas, quanto para obter autorização para acompanhar as atividades do dossiê em questão. Em paralelo, contatei - e entrevistei - professores de outras clínicas jurídicas de universidades francesas, em especial de Paris, e acompanhei todos os eventos gerais sobre clínicas jurídicas que ocorreram na cidade, e até fora dela, naquele período.

Esse aspecto me despertou a curiosidade para compreender os sentidos que a prática jurídica assumia na clínica EUCLID, tanto na visão dos professores, quanto na dos estudantes.

Para as estudantes entrevistadas, o módulo prático representou um contato real com o mundo profissional, inclusive para as estudantes do dossiê Curitiba, que pude entrevistar depois de finalizado o trabalho de orientação. Para elas, a clínica serviu como um “primeiro ensaio”, orientado, para o mundo profissional:

Natalia: O sistema de ensino da EUCLID é diferente? Por quê?

Lucile: A orientação, no final das contas, ajuda muito. Quando estamos apenas em uma associação, geralmente não temos esse suporte. Quando estamos em uma associação, obviamente não há estrutura definida (...). Aqui, temos menos limitações que nos permitem adquirir conhecimento. A orientação da professora é muito útil, ela nos ajuda e nos diz se estamos no caminho certo.

Marine: O fato de sermos orientados, termos os conselhos da professora e tudo mais. **Mas ao mesmo tempo, existe o aspecto profissional, sabe? Antes, se eu estivesse sozinha, seria apenas uma primeira tentativa. Não estamos sozinhas, somos orientadas pela professora (...).** Para mim, são 5 anos estudando direito, e é para isso que estou aqui, para me tornar profissional um dia e trabalhar nessa área. **Portanto, é o resultado desses 5 anos, é para realmente exercer o trabalho que desejamos.** (grifo nosso)¹²¹.

Para as estudantes, a clínica é um tipo de incubadora, conforme destacou a estudante Lyse, que participou do dossiê *La Cimade*, ONG que trabalha diretamente com direitos dos imigrantes e demandantes de asilo. Pude participar de uma das reuniões desse dossiê, que ocorreu na sede da associação, no dia 05 de março de 2019. A reunião tinha por objetivo colocar as estudantes em contato com os advogados da ONG para que entendessem melhor qual era o escopo da pesquisa e as principais demandas da Cimade com relação à questão da dupla demanda de asilo. Havia uma certa dúvida geral sobre qual seria o escopo do trabalho. Da parte dos advogados da ONG, havia um estímulo para que as estudantes fossem a campo, e conversassem diretamente com os imigrantes que estavam demandando, nas prefeituras, o duplo pedido de asilo. Já a professora orientadora indicava que era necessário estabelecer, de início, um olhar mais teórico e uma análise acerca dos dados já existentes.

Os ajustes e adequações das expectativas dos atores envolvidos na metodologia clínica foi um dos elementos de maior destaque nas entrevistas (A), seguido da discussão acerca de

¹²¹ Tradução livre: «**Natalia** : Le système d'enseignement est différent ? Pourquoi ? **Lucile** : L'encadrement, finale, ça aide beaucoup, on sait plus quand on est juste dans une association généralement, quand est dans une association tu as, évidemment, pas de cadre (...). Là, on a moins de cadre qui permette d'avoir le savoir. L'orientation de la prof, qui nous aide, qui nous dit si on n'est pas dans le vrai sens. **Marine** : Le fait d'être encadré, on a quand-même les conseils de la prof et tous. **Mais au même temps il y a le coté professionnelle tu vois, c'est avant si j'étais toute seule e d'abord un premier essai. On n'est pas tout seules, on est encadré par la prof (...).** Moi je me dis que ça fait 5 ans que je fais le droit et j'ai fait pour ça, en fait, pour être professionnelle un jour et travailler là-dedans. **Donc, c'est l'aboutissement de ces 5 années-là, quoi, c'est en fin pour réellement l'exercice qu'on a envie de faire.**».

como os professores entrevistados avaliavam as suas próprias condições de trabalho, em termos de preparação, estrutura e financiamento (B). Esses dois elementos baseiam a imersão no módulo prático da clínica a partir das falas dos docentes e nos *insights* e correlações que pude estabelecer entre os dados das entrevistas e o quadro teórico das produções sobre o ensino jurídico clínico.

A. Ensino jurídico clínico como *bricolagem pedagógica*: entre formação prática e justiça social

No acompanhamento dos dossiês, percebi que esse ajustamento entre as demandas das ONGs e o que efetivamente poderia ser feito pela equipe era fundamental e era conduzido, sobretudo, pela professora orientadora. Esse diálogo era central para o sucesso do módulo prático. A observação das reuniões, bem como as entrevistas, conduziam à constatação de que o módulo prático dependia do equilíbrio entre diversas variáveis que, nem sempre, estavam sob o controle total dos professores. No caso do dossiê Curitiba, não houve tantos desequilíbrios porque o ator externo estava imerso na própria clínica: eu, enquanto pesquisadora, trabalhava na realização desse diálogo e tradução de ideias entre o que era almejado pelo parceiro, a CDH|UFPR, e o que as estudantes estavam efetivamente construindo. Já no caso do dossiê *La Cimade*, a demanda poderia envolver uma pesquisa de campo frutífera, tanto para estudantes quanto para a ONG, mas o fator tempo determinou as possibilidades e o tipo de produto final.

Esse equilíbrio de variáveis pareceu-me muito bem sintetizado e representado na expressão utilizada pelo professor Jacquot em sua entrevista. Quando questionado sobre como se dava a relação com as ONGs, ele respondeu o seguinte:

Natalia: Como funciona com as ONGs?

Jacquot: Bem, é uma **bricolagem**. Funciona através de redes, ou seja, conhecíamos pessoas que estavam em ONGs, muitas vezes ex-alunos, entramos em contato com eles, algumas ONGs nos responderam, algumas estão conosco desde o início, então todos os anos eles vêm com um projeto. Enfim, são contatos muito informais, pessoas que conhecíamos. Fizemos uma lista e uma sessão de apresentação, enviamos documentos. Alguns responderam e ainda estão aqui, alguns responderam porque tinham uma necessidade naquele momento, talvez voltem, e eles também divulgaram a clínica para outras ONGs. É assim que funciona¹²².

¹²² Tradução livre: «**Natalia** : Comment ça fonctionne avec les ONG ? **Jacquot** : **Alors, c'est du bricolage**. Ça a fonctionné par les réseaux, c'est-à-dire qu'on connaissait évidemment des gens qui étaient dans des ONG, souvent des anciens étudiants, on les a contacté, certaines ONG nous ont répondu, certaines sont avec nous depuis le début, donc tous les ans ils viennent avec un projet. Bref, des contacts très informels, des personnes qu'on connaissait. On a fait une liste et une séance de présentation,

Embora tenha utilizado o termo “bricolage” para fazer referência ao processo informal de escolha das ONGs parceiras, foi impossível não pensar na expressão “bricolagem pedagógica”, como uma metáfora e uma imagem interessante para a prática que estamos analisando. Etimologicamente, essa é uma palavra francesa que descreve o ato de alterar o significado de símbolos e objetos de forma criativa e surpreendente, utilizando-se de recursos e itens que geralmente não são relacionados¹²³. Na língua brasileira, essa palavra nos remete aos trabalhos manuais e artesanais, populares como DIY (*Do-It-Yourself*). A origem do mundialmente conhecido DIY, entretanto, é francesa. Sua utilização no campo das ciências, especialmente da antropologia, também advém do francês: o antropólogo Claude-Levi Strauss utilizou esse termo no livro “A mente selvagem”, em 1962. Na construção teórica do autor, bricolagem expressa a maneira por meio da qual os mitos são produzidos e ganham significados, a partir de racionalidades que se constroem de forma criativa. *Bricolage* simboliza uma estrutura de pensamento capaz criar algo totalmente novo, a partir dos elementos conhecidos, que estão à disposição. Ao *bricoleur* é oposto, para Strauss, o *engenheiro*, que simboliza o pensamento científico e a busca por certezas e segurança na construção da estrutura de raciocínio e na forma de utilização da linguagem.

Aqui, o uso do termo bricolagem pelo professor Jacquot está mais relacionado à ideia do “faça-você-mesmo”, tendo em vista que ele o utilizou para descrever os contatos entre professores e ONGs. Produzir o “novo” diante um contexto institucional particularmente inóspito. Os professores trabalharam, a partir dos meios que possuíam no momento, para desenvolver uma prática totalmente nova naquele contexto. Conforme as entrevistas foram avançando, entendi que a *bricolage* poderia também caracterizar os processos criativos de ensino-aprendizagem e as dinâmicas do ensino jurídico clínico na EUCLID, tanto para os estudantes quanto para os professores, que também estão aprendendo-com-o-fazer (*learning-by-doing*). A bricolagem pode nomear, sendo assim, o fazer inventivo, que não foi totalmente encaixado nas estruturas tradicionais do ambiente acadêmico do direito e que ainda oferece algum espaço para que experiências pedagógicas distintas aconteçam.

on a envoyé des documents. Certains ont répondu et sont toujours là, certains ont répondu parce qu'ils avaient un besoin sur le moment, ils reviendront peut-être, et puis ils ont fait connaître la clinique à d'autres ONG. Ça fonctionne comme ça.»

¹²³ “O termo ‘Bricolage’ é oriundo do francês, e significa um trabalho manual, feito com muitos materiais diferentes, e que por vezes, se constituía a partir de improvisos. Na apropriação de Derrida (1971), o termo foi apropriado na seara da teoria literária, onde o termo significou a junção, a colagem de diversos textos, para composição de um outro texto. Para Lévi-Strauss (1976), bricolagem foi entendido como um método de expressão, através da seleção e da consequente síntese de componentes selecionados de uma dada cultura.” (OLIVEIRA, 2022, p. 11).

Alguns professores caracterizam essas experiências como um “sopro de ar fresco”¹²⁴ nos cursos clássicos da faculdade, que simbolizava uma experiência de aprendizagem com maior liberdade, autonomia e espontaneidade. Outros ressaltaram a possibilidade que a clínica lhes proporcionava de “ver a cidade”, de sair da academia e entrar em contato com a “vida real”.

Natalia: Por que o trabalho clínico é interessante para você?

Sabrine: Para mim, é duplamente interessante. Primeiro, eu gosto muito das questões levantadas pelo parceiro com o qual trabalhamos, muitas vezes me interesse por elas. Então, é uma maneira de me confrontar com questões práticas e frequentemente políticas, porque o projeto clínico geralmente tem uma dimensão política que considero interessante, essa combinação de trabalho técnico e questionamento político. **Eu não tenho atividades externas à Universidade, não sou advogada, então para mim é uma forma de ter um momento para ver a cidade, como os estudantes, compartilho o mesmo interesse que eles. E, além disso, gosto muito do trabalho que envolve os estudantes.** Acompanhá-los para uma forma de trabalho diferente daquela que conhecemos, quando corrigimos uma prova escrita, quando fazemos uma avaliação oral. E mesmo ao acompanhar uma dissertação de pesquisa, isso é um pouco diferente porque há um ator prático, um beneficiário presente, então muda em relação aos estudantes. O relacionamento com os estudantes nem sempre é fácil de obter, é uma mistura de relação com eles e ao mesmo tempo eles sempre aceitam nossa autoridade, não é fácil dominar os dois aspectos¹²⁵.

¹²⁴ Trecho da entrevista realizada com o professor Jean-Baptiste, na Universidade de Paris Nanterre, dia 01 de abril de 2019. “Natalia: Qual é a característica principal do ensino clínico do direito? Jean-Baptiste: Eu acredito que, em uma formação universitária, é aproximar os estudantes tanto da perspectiva de profissionalização que lhes é oferecida pelo contato com uma estrutura que propõe lidar com problemas concretos, mas também é conscientizá-los, porque nas clínicas geralmente temos parcerias que abordam questões sociais, então é sensibilizá-los para o mundo e os problemas do mundo em que vivem. Portanto, há um aspecto, mesmo que não seja uma condição, há uma inclinação militante que naturalmente emerge do trabalho que fazemos na clínica. E também acho que há um verdadeiro sopro de ar fresco em relação ao currículo clássico na faculdade, que consiste em ir às aulas, fazer as tarefas, fazer provas, aqui estamos envolvidos em algo muito mais livre, muito mais espontâneo, pessoalmente, gosto muito desse aspecto de autonomia.”. Tradução livre: « **Natalia** : Quelle est la caractéristique principale de l'enseignement clinique du droit ? **Jean-Baptiste** : Je pense que, dans une formation universitaire, c'est de rapprocher les étudiants à la fois de la perspective de professionnalisation que leur offre un contact avec une structure qui leur propose de traiter des problèmes concrets, mais c'est aussi de les sensibiliser, parce que dans les cliniques, on a généralement des partenariats qui portent sur des enjeux de société, donc c'est les sensibiliser au monde et aux problèmes du monde dans lequel ils évoluent. **Donc il y a un côté, alors même si c'est pas une condition, il y a quand même un côté militant qui se dégage assez naturellement du travail qu'on fait en clinique. Et puis, il y a également, je trouve, une vraie bouffée d'air par rapport au cursus classique à la fac,** qui consiste à aller en cours, faire ses devoirs, passer des examens, là on est dans quelque chose qui est beaucoup plus libre, beaucoup plus spontané, enfin moi, j'aime beaucoup ce côté autonomisant. ».

¹²⁵ Tradução livre: « **Natalia** : Pourquoi le travail clinique est-il intéressant à vous ? **Sabrine** : Pour moi c'est doublement intéressant. D'abord j'aime beaucoup les questions qu'on soulève le partenaire avec laquelle nous travaillons souvent m'intéresse. Donc c'est une manière de me confronter avec des questions pratiques et souvent politiques parce que le projet clinique a souvent une dimension politique que je trouve intéressant, justement cet alliage du travail technique et du questionnement politique. **Je n'ai pas d'activité extérieure à l'Université, je ne suis pas avocate, pour moi c'est une manière d'avoir un moment de voire la cité, comme les étudiants, le même intérêt que les étudiants, je le partage.** Et puis, j'aime beaucoup le travail que ça implique avec les étudiants. Donc les accompagné, vers une autre forme de travail que le forme qu'on connaît par ailleurs, lorsqu'on corrige une copie, lors qu'on les fait passer à l'oral. Et même, lorsqu'on, suivre un mémoire de recherche, là c'est un peu différé parce qu'il y a un acteur pratique, un bénéficiaire qui est là, donc ça change par rapport avec les étudiants. C'est rapport avec les étudiants c'est pas toujours facile à obtenir, c'est un peu une mélange de rapport avec eux et au même temps qu'ils acceptent toujours notre autorité, c'est pas toujours facile à maîtriser les deux. ».

Sabrine nunca tinha tido nenhuma experiência com o trabalho clínico e participava da EUCLID como orientadora há seis anos, desde 2013, ela orientava o dossiê da ONG CCEM¹²⁶. Ela foi a professora que mais abertamente falou sobre as dificuldades em manejar as questões pedagógicas que a clínica apresentava. Ela falou dos desafios na mediação, que cabe aos professores, entre estudantes e organizações parceiras e do equilíbrio, muitas vezes difícil de se atingir, entre a autonomia dos estudantes e autoridade da docente. Após a nossa entrevista, ela teria uma reunião com o grupo em que teria de, conforme me explicou, chamar atenção dos estudantes. Eles fizeram uma reunião com os parceiros e discutiram sobre o conteúdo do trabalho sem que ela estivesse presente. Ela não parecia preocupada em ter de falar sobre isso com os estudantes. Mas pude identificar, pela forma como ela se referiu espontaneamente a essa questão e ao seu humor naquele momento, um certo grau de cansaço com relação a esse tipo de problema:

Natalia: Ah, eles fizeram isso?

Sabrine: Sim. Na verdade, eles deveriam ter ido para consultar processos judiciais e, nesse ínterim, tiveram uma reunião (*com o parceiro*), e eu não estava presente na reunião. Não acho isso bom por duas razões. Primeiro, parece que eles não se entendem bem, o que o parceiro diz e o que os alunos ouvem não é a mesma coisa. E nossa experiência às vezes nos faz ouvir coisas que eles não ouvem, ou entender coisas que eles não entenderam. E a segunda coisa é que nosso papel às vezes também é encobrir o fato de que os alunos não trabalharam o suficiente, então acho que é muito importante para a reputação da clínica. Mas ao mesmo tempo, estava previsto que eles fossem sozinhos ao comitê para consultar os processos. Então a fronteira é difícil. **Essa é a parte mais difícil da clínica, eu acho.** Também percebo que os alunos aceitam menos críticas na clínica, porque eles consideram que estão fazendo um trabalho para alguém de fora, então eles acham que estão dedicando seu tempo, sua energia, então têm dificuldade em aceitar críticas.

Natalia: E por que você acha isso?

Sabrine: Bem, **acredito que eles têm a impressão de estar fazendo um ato de generosidade, de trabalho voluntário, e por isso aceitam menos quando somos críticos com eles.** Eu entendo porque, em geral, os alunos que estão na clínica são alunos militantes, envolvidos, interessados, então é assim que eles são, então têm dificuldade em aceitar críticas.

Natalia: Isso também é pedagógico.

Sabrine: É difícil, acho que é um exercício de orientação bastante difícil. E também estamos com falta de tempo, na verdade¹²⁷.

¹²⁶ O “*Comité contre l’esclavage moderne - CCEM*” (Comitê Contra a Escravidão Moderna) é uma organização não-governamental que luta desde 1994 contra todas as formas de tráfico de seres humanos para fins de exploração no trabalho, especialmente o doméstico. Ver mais em: <https://www.esclavagemoderne.org/>.

¹²⁷ Tradução livre: « **Natalia** : Ah, ils ont fait ça ? **Sabrine** : Oui. En fait, ils devaient y aller voire pour consulter des dossiers contentieux, et à l’occasion ils ont eu un rendez-vous, et moi n’avais présente au rendez-vous. Je ne trouve pas ça bien pour

Ela fala sobre o papel dos professores de, em determinados momentos, terem de esconder o fato de que os estudantes não trabalharam o suficiente para manter a boa reputação da clínica. Esse dado também apareceu em outras entrevistas (Thérèse, Pauline, Suzanne, Agnès e Jean-Baptiste), sobretudo vinculado a uma reclamação comum a todos os entrevistados, professores e estudantes: o tempo, ou a falta de tempo. No caso da entrevista acima, para a professora, não havia tempo suficiente para entregar o produto final, com o nível de qualidade esperado, e orientar os estudantes em todas as etapas do processo pedagógico. Pude identificar que existe uma linha tênue entre garantir a qualidade do produto, algo que é muito valorizado pelos professores da clínica EUCLID, e conferir maior ou menor autonomia aos estudantes, no decorrer do módulo prático. Essa seria uma das consequências da “bricolagem pedagógica”, a existência de uma certa tensão entre padrão de excelência acadêmica e horizontalidade na relação professor-aluno.

Em outro momento da entrevista, ela destacou como sente essa dificuldade em mediar a autonomia dos estudantes e a autoridade docente:

Natalia: Sobre as relações com os estudantes. Há uma dimensão de horizontalidade?

Sabrine: É o que eu estava dizendo no início. **Isso é o mais difícil, essa relação de horizontalidade, porque somos de certa forma parceiros para fazer algo em benefício de alguém, então trabalhamos com eles e eles devem ser autônomos, mas ao mesmo tempo há uma relação de autoridade,** porque somos nós que corrigimos muito do que eles fazem, então alguns estudantes têm mais dificuldade, dizem "estou em um projeto EUCLID, tenho certa autonomia". Eles têm dificuldade em aceitar, já aconteceu comigo, acaba sendo uma relação um pouco difícil¹²⁸.

deux raisons. D'abord, ils paraissent qu'ils ne soient bien entendus c'est que leurs dit le partenaire et que les étudiants n'entendent pas le même chose que nous. Et que notre expérience fait que parfois on entend des choses qu'il n'entend pas, ou comprendre les choses qu'il non pas comprise. **Et la deuxième chose c'est que notre rôle parfois c'est aussi de cacher le fait que les étudiants n'ont pas assez travaillé, donc je pense que c'est très important pour la réputation de la clinique. Mais au même temps, il a été prévu qu'ils vont tout seuls au comité pour consulter les dossiers. Donc la frontière est difficile. Ça c'est la partie le plus difficile de la clinique, je trouve.** En remarque aussi, sur la clinique, les étudiants ils acceptent moins le critique, parce que les étudiants ils estiment qu'ils font un travail pour quelqu'un d'extérieur, donc ils estiment que donne de leurs temps, leur énergie, donc ils ont du mal a accepter la critique. **Natalia :** Et pourquoi vous trouvez ça ? **Sabrine :** Bah je pense qu'ils ont l'impression de faire un acte de générosité, de bénévolat, et donc le fait qu'on les reprenne ils acceptent moins bien. Je le comprends parce qu'en générale les étudiants qui sont à la clinique sont des étudiants militants, impliqués, intéressés, donc ils ont parce qu'ils sont comme ça, donc ils ont du mal à accepter la critique. **Natalia :** Ça c'est pédagogique, aussi. **Sabrine :** **C'est difficile, je pense que c'est assez difficile comme exercice d'encadrement. Et puis on manque de temps, en la vérité. ».**

¹²⁸ Tradução livre: «**Natalia :** Des relations avec les étudiants. Il y a une dimension d'horizontalité ? **Sabrine :** C'est ce que je vous disant au début. **Ça c'est le plus difficile, cette relation d'horizontalité, parce qu'on a quelque sorte partenaire pour faire quelque chose pour un bénéficiaire, donc on travaille avec eux, et ils ont, ils doivent être autonome, et au même temps, il y a quand-même un rapport d'autorité** parce que c'est nous que, on corrige beaucoup ce qu'ils font, donc il y a certain des étudiants acceptent moins, ils disent "je suis dans un projet EUCLID, j'ai une certaine autonomie". Ils ont du mal à accepter, ça m'a arrivé, avec un rapport, du coup, un peu difficile.».

Na entrevista com o professor Jean-Baptiste, essas questões também surgiram de forma bastante explícita. Ele compunha a clínica há 4 anos, sempre na condição de orientador. Logo no início da entrevista, quando nós estávamos ainda conversando sobre o dossiê que ele orientava, ele falou sobre as dificuldades de se trabalhar com atores externos, pois muitos imprevistos podem surgir. No caso dele, a organização parceira, o Observatório de violência contra as mulheres de Bobigny (Saint-Dennis), nos idos do mês de março, havia decidido modificar o tema da pesquisa. De violências conjugais, o grupo passou a trabalhar com uma demanda de pesquisa sobre violência contra crianças e adolescentes e a exploração sexual de crianças e adolescentes no departamento de Seine-Saint-Dennis.

Em outra resposta, ele explicou como as condutas dos parceiros, e dos estudantes, influenciam para o sucesso da pesquisa e a entrega do produto final. Com relação aos parceiros, existia uma variação com relação ao nível de participação, disponibilidade e envolvimento com a pesquisa. Com relação aos estudantes, a dificuldade muitas vezes estava em gerir o tempo, pois o intervalo do módulo prático era muito curto, e muitas vezes o pedido dos parceiros resultava em uma pesquisa complexa. Eu perguntei sobre o que era feito quando os estudantes não conseguiam entregar o que havia sido demandado:

Natalia: E quando o estudante não consegue?

Jean-Baptiste: Nós fazemos um trabalho de acompanhamento, por exemplo, os estudantes vão elaborar uma estrutura de leitura e análise dos elementos que eles vão coletar, **nós lhes fornecemos ideias antecipadamente, eu e minha colega, sobre como montar essa estrutura, com exemplos se eles quiserem, depois eles trabalham e nós revisamos, fazemos observações, validamos o projeto e então eles podem trabalhar tranquilamente.** Da mesma forma, quando eles forem refletir sobre a análise final, eles podem nos solicitar se houver necessidade e também se precisarem de um primeiro trabalho de revisão, olhar para o plano que vai servir como índice posteriormente. **Portanto, estamos sempre aqui para acompanhá-los, dar observações, mas não estamos aqui para fazer o trabalho por eles, esse não é o objetivo**¹²⁹.

¹²⁹ Tradução livre: « **Natalia** : Et quand l'étudiant n'y arrive pas ? **Jean-Baptiste** : Nous, on fait un travail d'accompagnement, par exemple là, les étudiants vont constituer une grille de lecture et d'analyse des éléments qu'ils vont recueillir, **en amont on leur donne des idées, avec ma collègue, sur la manière de monter une grille, sur des exemples si ils veulent, ensuite ils travaillent et nous on relit, on leur fait des observations, on valide le projet, et ensuite ils peuvent travailler tranquillement.** De la même façon, quand ils vont réfléchir sur l'analyse définitive, ils peuvent nous solliciter s'il y a besoin et puis, si il faut faire un premier travail de relecture, de regarder leur plan qui va leur servir de table des matières ensuite. Donc, on est là à chaque fois pour les accompagner, donner des observations, **mais on est pas là pour faire le travail à leur place, ce n'est pas le but du jeu.** ».

Os professores não estão lá para fazer o trabalho pelos estudantes. Lembro que essa frase final foi bastante enfatizada pelo professor. São muitas as variáveis que interferem na dinâmica de trabalho de uma clínica jurídica como a EUCLID (envolvimento e entrosamento entre os estudantes, disponibilidade dos parceiros, capacidade de diálogo e de trabalho em grupo etc.), e isso demanda, como também reforçou o professor, uma flexibilidade que, conforme também já vimos, não possui quase nenhum espaço no sistema de ensino tradicional francês.

A dificuldade em lidar com tantas variáveis e conseguir “não escrever pelos estudantes” apareceu sobretudo vinculada, nas entrevistas, ao fator tempo. Os professores afirmaram que, globalmente, as experiências eram boas e que as exceções se concentravam nos casos em que, ou o diálogo com o parceiro não era satisfatório, ou os estudantes não conseguiam dividir-se tão bem no trabalho em equipe ou, ainda, não havia tempo suficiente para uma vigilância mais atenta, por parte dos professores, com relação ao trabalho de orientação.

A professora Sabine, novamente, sobre a dinâmica de trabalho da clínica, afirma o seguinte:

Natalia: Qual é a dinâmica de trabalho na clínica? É muito exigente?

Sabrine: Em relação ao que é exigido, é um trabalho que requer dedicar muito tempo. No início do projeto, é preciso investir tempo com os estudantes e, no final, quando é necessário corrigir o produto. Porque é muito comum que o trabalho feito pelos estudantes não seja satisfatório.

Natalia: E isso acontece com frequência?

Sabrine: Eu acho que acontece com bastante frequência. Não corresponde às expectativas e, como orientadores, temos que nos certificar de que o beneficiário receba algo de qualidade, então temos muito trabalho no final. Mas isso varia muito de acordo com os grupos¹³⁰.

Os estudantes são demandados a entregar uma produção escrita, na grande maioria das vezes, que não se assemelha aos trabalhos que desenvolvem no decorrer da sua graduação. É um processo que envolve a compreensão do que o parceiro quer e, ao mesmo tempo, o aprofundamento em temas e questões sobre as quais muitos não possuem expertise. Para alguns

¹³⁰ Tradução livre: « **Natalia :** Quelle est votre dynamique de travail dans la clinique ? C'est trop exigeant ? **Sabrine :** Par rapport à ces qu'il demanderait c'est travail. **Il faudrait qu'on puisse consacrer plusieurs temps à ce travail clinique. Ça demande, au début du projet, ça demande d'en puiser par rapport les étudiants et à la fin quand il faut corriger le produit.** Parce qu'il arrive quand-même très souvent que le travail fait par les étudiants, il ne soit pas satisfaisant. **Natalia :** Et ça arrive beaucoup ? **Sabrine :** Moi, je trouve que ça arrive beaucoup. Soit pas à l'auteur des attentes et donc, comme nous, en tant que encadrants on fait (...) que le bénéficié reçoit quelque chose de qualité, on a beaucoup de travail à la fin. Mais ça, c'est très variable selon les groups. ».

grupos, a compreensão desses elementos, sobretudo sobre o que é, efetivamente, pedido pela ONG, pode ser mais ou menos rápida. No acompanhamento dos dossiês, percebi que nos grupos em que esse diálogo aconteceu de forma mais fluida, rapidamente as estudantes compreenderam o que deveriam entregar e quais os meios que deveriam utilizar para alcançar esses objetivos. Isso aconteceu com os dossiês Curitiba e *Double demande d'asile* (La Cimade) e *Procédure Baillons*, por exemplo. Em outros grupos, no entanto, percebi que a comunicação com o parceiro era mais difícil ou rara, e a dinâmica de trabalho demorou a ser efetivada. O que aconteceu com os dossiês Europacity, OIP e *Observatoire de violences faites aux femmes*.

Outro aspecto interessante no acompanhamento do módulo prático tem relação com a forma com que as estudantes encaram o trabalho da clínica. As falas das estudantes entrevistadas apontavam para o “peso” de realizar um trabalho de excelência que seria entregue aos parceiros. Aquela atividade não era encarada, por elas, como uma tarefa estritamente acadêmica. As estudantes viam na clínica uma possibilidade de formação para a vida profissional, como vimos no tópico acima. Aquela atividade, para elas, adquiria contornos prático-profissionais e, por isso mesmo, significava muito mais do que a nota final ou a quantidade de créditos curriculares.

A bricolagem pedagógica idealizada pelos professores da clínica também estava ligada à expectativa de contato com a prática profissional que os estudantes almejavam, de alguma forma, acessar. A interação entre os elementos formativos, pedagógicos e prático-profissionais, portanto, poderia gerar as tensões que observamos, com relação ao rigor de excelência acadêmica e a tentativa de condução horizontal dos trabalhos. Ao mesmo tempo em que manifestam a importância de os estudantes terem uma postura mais autônoma, espontânea e protagonista, os professores possuem um dever de vigilância e orientação diante do que está sendo produzido. Eles trabalham com a possibilidade de, em alguns casos, não haver tempo de trabalho e organização suficiente, por parte do grupo de estudantes, para que o produto entregue alcance o nível desejado por eles, ou pelas ONGs.

O trabalho final produzido pela clínica EUCLID, apesar de produzido pelos estudantes, implica diretamente a reputação e a imagem dos professores que o coordena. Além disso, o tempo, ou a falta dele, corrobora para aumentar essa tensão, na medida em que a realização das “bricolagens pedagógicas” demanda, sobretudo, flexibilidade e tempo para serem desenvolvidas de forma satisfatória. E, como vimos com a categoria de “lobby clínico” não foi a estrutura institucional da universidade que se abriu para receber a proposta de ensino jurídico clínico proposto pela clínica EUCLID, mas o contrário: os professores idealizadores precisaram

abrir as brechas, dentro do sistema tradicional, para que a clínica pudesse ser criada, nos termos de um arranjo institucional mínimo.

Ao mesmo tempo em que surgiu de iniciativas, redes e contatos individuais, o trabalho em coletivo realizado na clínica EUCLID, com a tomada de uma metodologia comum para os professores envolvidos, deu origem a questões novas, sentidas e vivenciadas coletivamente. De uma certa maneira, esses dados confirmam e reforçam o entendimento de que, com a clínica, os professores também se encontram no lugar de *learning-by-doing*, na medida em que lançaram uma proposta sem precedentes no desenho institucional e no ambiente acadêmico da universidade.

O que mobilizaria os professores a realizar esse tipo de empreitada? O que faz a clínica ser atrativa, inclusive, para novos professores? As respostas do campo giram em torno, principalmente, do desejo de “arejar” o sistema tradicional do ensino jurídico, e/ou de trabalhar com associações e organizações de interesse público sérias e que necessitam de auxílio no âmbito jurídico, como já tivemos a oportunidade de analisar em algumas entrevistas. Em algumas das respostas, os professores chegaram a afirmar que a energia depositada na clínica extrapolava a dimensão do trabalho docente e se tornava uma espécie de doação e de militância. Nesse sentido, as entrevistas me indicaram algo surpreendente, porque eu esperava obter respostas mais relacionadas aos benefícios pedagógicos - e sociais - do ensino jurídico clínico, mas não foi exatamente isso que se depreendeu das entrevistas. A mobilização do ensino jurídico clínico tinha relações, sobretudo, com as escolhas individuais dos professores.

No caso da clínica EUCLID, procurei compreender como o elemento de justiça social se expressou das observações e entrevistas realizadas. Em que pesem as opiniões distintas, na base de todas as respostas sobre a concepção da clínica, a realização da justiça social estava relacionada à escolha de se trabalhar com ONGs de defesa de direitos humanos. Essa base comum, contextualizada de diferentes formas, conferia à clínica um status perante a sociedade, para além do contexto universitário, portanto. Um exemplo que ilustrou essa questão, citado por vários professores, foi o fato de a clínica ter sido convidada para atuar em uma pesquisa de cunho governamental, conduzida pelo Comitê de Combate às Discriminações entre Homens e Mulheres. Outro trabalho, citado por dois dos entrevistados como um dos trabalhos mais interessantes da clínica, foi o dossiê Frigo, cujo parceiro era uma associação que possuía como projeto a instalação de refrigeradores solidários, de acesso ao público, nos quais as lojas dispusessem à população alimentos ainda em bom estado, mas que não seriam

comercializados¹³¹. A possibilidade de contato com associações distintas, a referência e o destaque que os trabalhos adquirem no ambiente externo, das ONGs e associações de defesa de direitos humanos, foram os elementos que os professores destacaram como mais positivos da experiência.

Mas, a realização de justiça social baseava-se no fato de a clínica trabalhar diretamente com ONGs de defesa de direitos fundamentais? Considerando que o atendimento das ONGs era uma das prioridades centrais, existia alguma forma de medir como esse trabalho impactava na atuação das ONGs? Se sim, os estudantes tinham algum tipo de participação nessa dinâmica? Os estudantes chegavam a se aproximar dos sujeitos, ou dos grupos vulneráveis, que estavam no centro das demandas?

As respostas foram emergindo das entrevistas gradualmente. Logo de início, compreendi que a clínica proporcionava aos estudantes uma forma de contato com o mundo associativo a partir do viés das contribuições de ordem acadêmicas e/ou profissionais (que não envolvessem uma atuação jurisdicional direta). Os estudantes que se aproximavam da clínica já possuíam a consciência de que aquele tipo de demanda e de atuação formulada pelas ONGs era importante. Já eram, portanto, “sensíveis”. Assim, a troca ocorria entre estudantes, supervisionados pelos orientadores, e os representantes, geralmente do campo jurídico, das próprias ONGs. Não existia contato entre os estudantes e os sujeitos cujos direitos estavam sendo violados diretamente. O trabalho era desenvolvido a partir de uma interação formal - na perspectiva do desenvolvimento de uma pesquisa, de uma contribuição escrita - entre os representantes das ONGs e os estudantes. Nessa *via de mão dupla*, os parceiros se beneficiavam do produto final, produzido pelos estudantes e orientado pelos professores e representantes das ONGs.

¹³¹ A professora Agnès ressaltou a experiência em sua entrevista, destacando que o mais interessante da experiência da EUCLID era essa aproximação com os parceiros: “No ano passado, trabalhamos em algo bastante extraordinário sobre uma experiência associativa chamada “Le Frigo”. É uma associação que decidiu colocar geladeiras em frente às lojas que concordam. À noite, a loja coloca alimentos ainda bons na geladeira e qualquer pessoa pode se servir. Essa associação nos pediu um trabalho muito técnico, mas interessante, para criar um tipo de guia de utilização da geladeira, a fim de evitar que a loja fosse responsabilizada caso o produto estivesse vencido, e também para garantir o uso adequado da geladeira. No final, fizemos um guia. Isso nos proporcionou, em termos de modalidade de trabalho, cerca de dez reuniões com os parceiros associativos, gerenciamento, revisão, etc. Acho que é algo realmente incrível para os estudantes, pois envolve a aplicação real do direito. Quanto ao Euclid, toda essa experiência é bastante enriquecedora, e o que é interessante é a abordagem com o parceiro.”. Tradução livre: « L’année dernière on a travaillé sur quelque chose assez extraordinaire sur une expérience associative qui s’appelle « Le Frigo ». C’est une association qu’a décidé de mettre devant les magasins qui l’acceptent un frigidaire. Dans ce frigidaire, le soir, le magasin dépose des nourritures qui sont encore bonnes et tout le monde peut s’en servir. Cette association nous avait demandé un travail très technique mais intéressant de faire une sorte de guide d’utilisation du frigo pour éviter que le magasin soit éventuellement responsable si le produit était périmé, ainsi que l’utilisation correcte du frigo. Finalement, on a fait un guide. Cela nous a donné en termes de modalité de travail une dizaine de réunions avec les partenaires associatifs, la gestion, la relecture, etc. Je trouve que pour les étudiants est vraiment génial, il s’agit d’activer vraiment le droit. Après en ce qui concerne Euclid, il y a toute cette expérience qui est assez longue, ce qui est intéressant c’est l’approche avec le partenaire. ». O guia apode ser acessado aqui: <https://ufr-dsp.parisnanterre.fr/search?beanKey=&l=0&RH=1468421196988&q=Frigo>. Acesso em 29 jun 2023.

O critério de justiça social estava sendo “cumprido” no corte temático que se fazia com relação às parcerias. A clínica não trabalhava para empresas ou para escritórios de advocacia (serviços privados), como apontou a professora Pauline em sua resposta:

Natalia: A opção de trabalhar com ONGs é uma forma de justiça social?

Pauline: Sim, inclusive não apenas com ONGs, porque também trabalhamos muito para o Alto Conselho para a Igualdade entre Mulheres e Homens, que é um órgão governamental público. Mas é verdade que a ideia era não trabalhar para empresas ou escritórios de advocacia, pois não se trata de fornecer, de certa forma, mão de obra gratuita para o serviço de uma empresa ou escritório, a serviço de interesses privados. Portanto, é nisso que a clínica é pensada em benefício da sociedade ou do interesse público¹³².

Nas entrevistas, eu procurava compreender como essas relações se constituíam, de que maneira os casos chegavam à clínica e como eram escolhidos. Em um desses momentos, na entrevista com Jacquot, eu o perguntei se existia algum limite no número de ONGs atendidas pela clínica. Apesar de me dizer que não estava mais envolvido com o módulo prático, Jacquot ofereceu-me uma imagem bastante esclarecedora: a clínica não era bombardeada por demandas das ONGs. Como vimos, houve um investimento no sentido inverso, de dentro para fora, portanto, como analisado com a categoria de *iniciativas individuais*. Isso também se confirmou nas respostas da professora Thérèse, quando eu perguntei sobre o processo de escolha das ONGs. Existe um trabalho de prospecção de novos parceiros, e isso é feito artesanalmente, dentro do contexto individual dos professores que dirigem a clínica EUCLID, de suas próprias redes de contatos. Segundo ela, a escolha de certas ONGs também exige um trabalho de construção de consensos que, como vimos, não é tão evidente e tão fácil, sobre quais ONGs devem, ou não, ser parceiras¹³³. Essa questão surgiu na entrevista com a professora Sabine, quando ela manifestou que, certa vez, negou-se a orientar um dossiê por discordar dos métodos e da estratégia de uma das ONGs parceiras. Quando eu a questionei sobre se essas questões

¹³² Tradução livre: « **Natalia** : L'option de travailler avec les ONG, c'est comme un type de justice sociale ? **Pauline** : Oui, d'ailleurs pas que des ONG, parce qu'on a travaillé beaucoup aussi pour le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, qui est gouvernementale, publique. **Mais, c'est vrai que l'idée, c'était de ne pas travailler pour des entreprises ou des cabinets d'avocats, parce qu'il ne s'agit pas de fournir, en quelque sorte, une main d'œuvre gratuite au service de l'activité d'une entreprise ou d'un cabinet, au service d'intérêts privés.** Donc, c'est en ça qu'effectivement la clinique est d'avantage pensée au bénéfice de la société ou de l'intérêt général. ».

¹³³ “**Thérèse:** (...) O que é importante é ter um consenso sobre os projetos. Acontece que nunca houve realmente desacordo, mas devemos continuar nessa direção, pois isso poderia criar dificuldades em algum momento. Algumas ONGs têm posições muito marcadas, por exemplo, quando se trabalha sobre a islamofobia na França, as coisas podem se complicar rapidamente.”. Tradução livre: « **Thérèse** : (...) Ce qui est important, c'est d'avoir un consensus sur les projets. Il se trouve qu'il n'y a jamais vraiment eu de désaccord, mais on se doit de continuer dans cet axe -là, ça pourrait poser des difficultés à un moment. Certaines ONG sont très marquées, quand on travaille sur l'islamophobie en France par exemple, c'est vite compliqué. ».

eram debatidas internamente, ela ressaltou que, muitas vezes, os professores estavam ocupados e sobrecarregados demais, até para conseguirem debater sobre esse tipo de questão:

Natalia: Mas vocês já tiveram a chance de discutir esse tipo de questão na EUCLID?

Sabrine: Na verdade, **desde que estou na clínica, há cerca de 5, 6 anos, existem dois projetos sobre os quais eu pensei nisso. O fato de não termos discutido é porque todos nós estamos sobrecarregados. São as mesmas pessoas que lidam com as mesmas coisas. São as mesmas pessoas em Nanterre que estão envolvidas.** Se olharmos para as pessoas envolvidas na clínica, são as mesmas pessoas envolvidas em outras coisas. Portanto, todos nós estamos com falta de tempo¹³⁴.

Apesar de não estarem submersos pelas demandas externas, os professores demonstravam que seria interessante expandir os contatos e atender mais organizações que necessitassem do trabalho. A dificuldade estava justamente no fato de, por outro lado, se sentirem submersos pelas demandas profissionais, na academia. Diante da sobrecarga, observamos aqui uma conduta colaborativa entre os professores, no sentido de compreender e minimizar possíveis divergências que poderiam vir a demandar mais conversas, reuniões e, portanto, mais trabalho. Embora a finalidade de justiça social fosse um dos principais pilares da clínica, a reflexão mais profunda sobre a sua realização acabava se tornando uma atividade a mais no cotidiano já bastante ocupado daqueles professores.

Diante desse contexto, sempre que as perguntas giravam em torno das relações com os parceiros, havia nas respostas uma referência quase que imediata ao fato de as ONGs precisarem do trabalho da clínica. Do questionário, havia uma pergunta em especial, sobre esse tema, que gerou surpresa para a maioria dos entrevistados. Eu perguntava sobre se existia algum tipo de avaliação dos impactos externos (ou sociais) que a clínica produzia, se havia alguma forma de medir essas contribuições ou impactos. Eu procurava saber se existia alguma maneira a partir da qual os professores avaliassem o estabelecimento dessa *via de mão dupla*.

Já estava claro para mim, naquela altura, o quanto a atividade impactava a vida acadêmica e profissional das estudantes, conforme a observação participante e os dados das entrevistas apontaram. Portanto, eu estava voltada a tentar compreender como aquele processo

¹³⁴ Tradução livre: «**Natalia** : Mais, vous avez déjà la chance pour discuter ce type des questions dans l'EUCLID ? **Sabrine** : (...) C'est-à-dire, depuis que je suis dans la clinique, ça va faire 5, 6 ans, il y a deux projets dont je me suis dit ça. Le fait que on n'a pas discuté c'est parce que on est tous débordé. Ces tous les gens qui s'occupent de la même chose. Ces tous les mêmes personnes à Nanterre qu'y sont impliqués. S'il faut regarder les gens qui sont impliqués dans la clinique ce ceux qui par ailleurs sont impliqués dans autres choses. Donc par ailleurs on manque tous de temps.».

de aprendizagem, que chamamos aqui de *bricolagem pedagógica*, bem como os seus produtos, as produções escritas dos estudantes, eram percebidos e avaliados pelos parceiros. Quais critérios poderiam vir a determinar o impacto externo produzido pela clínica não apenas para as organizações em si, mas também pelos coletivos e sujeitos que elas representavam.

No entanto, a pergunta sobre a avaliação dos impactos externos, ou sociais, foi a que gerou maior desentendimento entre os entrevistados. Para a maioria, essa questão estava relacionada à visibilidade externa que a clínica possuía, como os trabalhos eram divulgados etc. Pela ordem de realização das entrevistas, começamos com as respostas do professor Jacquot. Ele, assim como muitos dos entrevistados, demorou um pouco para responder a essa questão. Em seguida, ele respirou e disse que era “muito informal”: “Algumas ONGs nos falam sobre as consequências do nosso trabalho, outras não falam nada. Nós precisaríamos de um secretariado para a clínica para lembrar as ONGs e manter um registro. Geralmente, quando são as mesmas ONGs que voltam, eles nos contam.”¹³⁵. Ele vincula a informalidade desse aspecto à ausência de recursos institucionais na clínica. Para que houvesse divulgação dos resultados obtidos a partir dos dossiês, seria preciso buscar e sistematizar as avaliações das ONGs e, como vimos, num contexto de *volutariado docente* isso era bastante complexo.

Na entrevista com a professora Thèrése, também pude sentir que a pergunta sobre os impactos externos produzidos pela clínica pegou-a de surpresa:

Natalia: O que estrutura o trabalho clínico, então, é a relação de pesquisa. Vocês têm uma maneira de avaliar os impactos externos?

Thèrése: Bem, isso nem sempre é algo que controlamos, mas pode ter impactos. Por exemplo, no ano passado, alguns estudantes fizeram um pequeno guia para a Comissão Nacional Consultiva dos Direitos Humanos, para desconstruir os preconceitos de que a luta contra o terrorismo exige uma diminuição dos direitos fundamentais. (...) São notas internas, então têm menos impacto, mas talvez possam contribuir para as estratégias judiciais que serão desenvolvidas por essa ONG nos próximos anos, então nem sempre é fácil de mensurar¹³⁶.

¹³⁵ Tradução livre : « *Il y a des ONG qui nous parlent des conséquences de notre travail, d'autres pas du tout. Il nous faudrait un secrétariat de la clinique pour relancer les ONG et tenir un journal. En général, quand c'est les mêmes ONG qui reviennent, ils nous en parlent.* ».

¹³⁶ Tradução livre: « **Natalia :** Ce qui structure le travail clinique c'est donc le rapport de recherche. Vous avez une façon d'évaluer les impacts extérieurs ? **Thèrése :** Bon, ça, **c'est pas forcément quelque chose qu'on maîtrise, mais ça peut avoir des impacts.** Par exemple, l'année dernière, il y a des étudiants qui ont fait un petit guide pour la commission nationale consultative des droits de l'homme, pour déconstruire les préjugés selon lesquels la lutte contre le terrorisme nécessite une diminution des droits fondamentaux. (...) **C'est des notes internes, donc ça a moins d'impact, mais peut-être que ça peut venir nourrir les stratégies contentieuses qui sont développées par cette ONG dans les années qui viennent, donc c'est pas toujours facile à mesurer.** ».

Também para a professora Mona, o saber jurídico produzido pela clínica estaria a serviço de setores que atuam no sistema jurisdicional em condições de desigualdade com relação aos demais atores sociais, especialmente aqueles com condições de pagar por consultorias jurídicas, por exemplo. Para ela, as associações precisam do “saber jurídico” que a clínica pode-lhes aportar:

Mona: Então eles precisam de nós. E estão começando a perceber isso cada vez mais. Isso também está relacionado a um movimento atual, que é o movimento em que o setor associativo, chamado de terceiro setor, não é público, nem privado, etc., está cada vez mais negligenciado pelo Estado. Ou seja, o Estado não financia mais as associações, não fornece mais subsídios para as associações. Então, na verdade, eles trabalham com doações das pessoas, mas nunca é o suficiente, então eles são pobres¹³⁷.

Diante da questão sobre os impactos externos do trabalho clínico, a primeira reação de Mona, assim como ocorreu em outras entrevistas, foi negativa. Ela também parecia entender essa pergunta como uma forma de publicizar os resultados da clínica, como uma estratégia, portanto, de autopromoção. Depois de um longo silêncio, ela complementou com algumas outras reflexões importantes, salientando inclusive o fato de ex-estudantes da clínica serem recrutados pelas associações. Mas, regra geral, a interpretação sobre essa pergunta girou em torno das estratégias de autopromoção e de como a clínica projetava sua imagem para o mundo acadêmico e profissional.

Nas entrevistas posteriores, tentei inserir outras questões que porventura pudessem remeter os professores a falar sobre como as ONGs participavam do processo formativo na clínica. Para a professora Pauline, perguntei diretamente sobre o feedback das ONGs, se isso fazia parte das notas que os estudantes recebiam, de alguma maneira. Ela me deu uma resposta muito interessante, que perpassa a visão que eu já havia identificado nas conversas anteriores, de que as ONGs “precisam de nós”.

Natalia: E o feedback das ONG, isso faz parte da avaliação do estudante?

Pauline: A avaliação é decidida em comum acordo com a ONG, mas é verdade que geralmente a ONG nos delega um pouco essa parte. Eles não se sentem muito à vontade com a avaliação. **Se você quiser, as ONGs para as**

¹³⁷ Tradução livre: «**Mona : Donc ils ont besoin de nous. Et ils commencent à s'en rendre compte beaucoup.** Parce que ça va aussi avec un mouvement qui est un mouvement actuel c'est que le secteur associatif, qu'on appelle le tiers secteur, ce n'est ni public, ni privé, etc, est de plus en plus négligé par l'Etat. C'est-à-dire que l'Etat ne paie plus les associations, ne donne plus de subventions aux associations. Donc en fait ils travaillent avec les dons des personnes mais ce n'est jamais suffisant, donc ils sont pauvres.».

quais trabalhamos, acredito que elas já estão tão felizes em ter estudantes que trabalham em assuntos nos quais elas mesmas não têm tempo para se aprofundar. Então, depois, elas ficariam em uma posição difícil para dizer que vão avaliá-los. Portanto, nós seremos mais objetivos¹³⁸.

A resposta soou como se as ONGs já se dessem por satisfeitas de estarem “recebendo” as produções e o trabalho realizado pela clínica. Inserir-las no processo avaliativo poderia ser demais, ou poderia causar algum tipo de desconforto, de acordo com a resposta. Em muitas entrevistas as ONGs aparecem, na visão dos professores, como parte interessada no produto, mas, em alguns casos, um pouco distante do processo pedagógico estabelecido no decorrer do módulo prático.

A compreensão dos professores acerca dos impactos sociais produzidos pela clínica levava em consideração, prioritariamente, a produção de um produto, por meio do trabalho de professores e estudantes dotados de “saber jurídico”, para os setores externos que tinham um interesse genuíno naquela produção. A clínica estaria voltada para atividades que garantissem a produção do que a ONG demandasse, porque, segundo os próprios professores, as ONGs precisavam da clínica.

Com a pergunta sobre a avaliação do impacto social, eu tentava compreender se havia algum mecanismo capaz de avaliar a perspectiva das ONGs acerca do trabalho da clínica. Qual era a visão desses atores sobre a contribuição realizada pela clínica? De que forma essas avaliações eram, ou não, incorporadas no intuito de se pensar o tipo de aprendizagem - e de resultados - produzidos pela clínica?

Com essas questões em mente, entrei em contato com alguns representantes das ONGs parceiras. Entretanto, consegui entrevistar apenas um deles, o senhor Olivier, coordenador de uma ONG que trabalha com a temática prisional. Essa foi uma entrevista muito importante, porque trouxe novos insights e perspectivas sobre a função social do conhecimento e da universidade. A entrevista foi bastante longa, durou quase 2 horas.

A parceria da EUCLID com essa associação se deu através do contato pessoal que o senhor Olivier já possuía com membros da faculdade de direito de Nanterre. Quando a clínica foi instalada, ele conta que alguns professores o contataram. Sua trajetória acadêmica também tinha sido no direito e a experiência que mais o impactou, no sentido pedagógico, tinha sido o

¹³⁸ Tradução livre: «**Natalia** : Et le feed-back des ONG, ça fait partie de la note de l'étudiant ? **Pauline** : L'évaluation, on la décide de façon commune avec l'ONG, mais c'est vrai qu'en général, l'ONG nous délègue un peu cette partie. Ils sont pas très à l'aise avec l'évaluation. Si vous voulez, les ONG pour lesquelles on travaille, je pense qu'elles sont déjà tellement contentes d'avoir comme ça des étudiants qui travaillent sur des sujets pour lesquels elles-mêmes n'ont pas le temps de s'épancher. Donc, après, ils vont être mal placés pour dire qu'ils vont les évaluer. Dons, nous, on va être plus objectifs.».

período de estágio junto a ONG La Cimade. Assim, ao ingressar na associação de que faz parte, ele ocupou-se em dar vazão a essa preocupação pedagógica, abrindo espaço para receber jovens advogados em estágios. No período da entrevista, a ONG contava com pelos menos 10 estagiários, com uma pequena equipe de advogados juristas voluntários e com uma rede universitária, de magistrados, além da parceria com a clínica.

Assim, sem que eu precisasse perguntar, o senhor Olivier disparou que os aportes da clínica, naquele momento, não eram tão necessários assim:

Olivier: Então, se você quiser, o potencial da clínica é dizer "colocamos habilidades à sua disposição", bem, eu não tenho uma necessidade imediata, quero dizer, se eles vêm, eu lhes ofereço trabalho, mas...

Natalia: Do ponto de vista dos recursos...

Olivier: Isso mesmo. Mas temos recursos internos, entende. E depois, se não produzimos mais do que produzimos, não é porque não há ninguém depois... é porque, eu centralizo, coordeno, reviso, corrijo algumas coisas, etc. Em algum momento, tenho uma capacidade de absorção externa que também é limitada.

Natalia: Entendo.

Olivier: Você entende o que quero dizer. E também não posso passar todo o meu tempo apenas coordenando as pesquisas, etc., há também coisas que eu tenho que fazer. **Então, se você quiser, quando eu vou, quando faço esse esforço em direção à clínica, é menos para atender a uma necessidade importante da associação e mais para atender a uma preocupação, digamos, pedagógica que eu tenho.** Então, repito, com toda modéstia, é apenas que eu acredito que é absolutamente importante, até mesmo fundamental, que os estudantes possam confrontar em sua aprendizagem do direito o que significa praticar o direito em um espaço como o nosso, entende?¹³⁹

Essa colocação foi bastante surpreendente. Na visão desse parceiro específico, a parceria com a clínica não existia porque a associação precisava do “saber jurídico” fornecido pela

¹³⁹ Tradução livre: «**Olivier** : Donc si vous voulez, l'apport potentiel de la clinique est de dire « on met des compétences à votre disposition », heu, je n'en ai pas un besoin immédiat, je veux dire s'ils viennent, je leur propose du travail mais...**Natalia** : Du point de vue des ressources...**Olivier** : C'est ça. Mais on a des ressources en interne, voilà. Et après, si on produit pas plus que ce qu'on produit c'est pas parce qu'il y a une personne après... c'est qu'après, moi je centralise, je coordonne, je relis, je corrige certains trucs, etc. A un moment donné j'ai une capacité d'absorption extérieure qui est aussi limitée quoi. **Natalia** : D'accord. **Olivier** : Vous voyez ce que je veux dire. **Et je ne peux pas passer mon temps non plus à ne faire que coordonner les recherches, etc, il y a aussi des choses qu'il faut que je fasse moi. Donc si vous voulez quand je vais, quand je fais cette démarche-là vers la clinique, c'est moins pour répondre à un besoin important de l'association que pour répondre à une préoccupation on va dire, pédagogique que j'ai moi.** Alors je répète, en toute modestie, c'est juste que je pense que c'est absolument important, voire même fondamental, que les étudiants puissent se confronter dans leur apprentissage du droit à ce que ça veut dire que pratiquer le droit dans un espace comme le nôtre quoi.»

universidade. Olivier, por conta de sua trajetória acadêmica, tinha a consciência da importância do contato dos estudantes com o meio associativo de defesa dos direitos humanos, o que ele chama de “preocupação pedagógica” e, por conta disso, a ONG recebia os estudantes da clínica EUCLID e concordava com a parceria.

A concepção da importância pedagógica do trabalho da clínica EUCLID não só era defendida pelo representante da ONG, como representava a principal justificativa para que a parceria com a Universidade continuasse. Assim, verificamos que existe interesse, por parte dos parceiros, nas questões pedagógicas e formativas que a clínica mobiliza. Muitas vezes, essas questões podem ser até mais importantes do que o produto do trabalho da clínica, como a entrega de um relatório de pesquisa ou de algum outro material escrito. Não só existe a consciência do ganho pedagógico, para os estudantes, com essa atividade, como ele é, no caso dessa organização específica, o principal motivo para que a parceria aconteça. O que atrai as associações para a prática clínica, portanto, pode estar muito além da promessa de entrega de um produto de excelência acadêmica. Por também entenderem que esse tipo de formação pode ampliar a visão dos estudantes sobre o direito, sobre a atuação profissional etc. as associações são levadas a estabelecer parcerias com a clínica.

Segundo ele, há um verdadeiro muro, na sociedade francesa, entre a academia e a prática. As ONGs e demais setores da sociedade realizam diversos tipos de ações que impactam a jurisprudência, e a forma como os direitos são efetivados e interpretados pelo sistema de justiça, mas, para ele, isso não é visível para os universitários. Nessa parte da entrevista, ele destaca com um certo ressentimento o fato de perceber, em certos momentos, uma ponta de “orgulho” e um certo sentimento de superioridade do mundo acadêmico, com relação à prática:

Olivier: (...) E então tenho um pouco a sensação de que também há, por parte dos acadêmicos, um certo pecado de orgulho. Ou seja, eles pensam que seus estudantes são capazes de trazer esse valor agregado. E acredito que, em várias situações, poderíamos imaginar outro dispositivo, que seria mais um dispositivo de imersão dos estudantes nas organizações. Mas sem ter o objetivo, digamos, de produzir um valor agregado. (...) Há alguns estudantes que acolhemos na clínica de direito cuja produção era importante para eles, mas que não nos trouxe muita coisa, entende?¹⁴⁰

¹⁴⁰ Tradução livre: « **Olivier** : (...) Et du coup j'ai un peu le sentiment qu'il y a aussi, **de la part des universitaires, un peu de pêché d'orgueil. C'est-à-dire qu'en fait, ils pensent que leurs étudiants sont en capacité d'apporter cette plus-value-là.** Et je pense que, dans un certain nombre d'hypothèses, on pourrait imaginer **un autre dispositif, qui serait plutôt un dispositif d'immersion des étudiants dans les organisations. Mais sans qu'il y ait l'objectif de, comment dire, de production d'une plus-value.** (...) Il y a certains étudiants qu'on accueille en clinique de droit dont la production était importante pour eux mais elle ne nous a pas apporté grand-chose à nous quoi. ».

A produção final dos estudantes pode vir a ser mais importante para eles mesmos do que para a ONG. Esse dado é relevante, principalmente porque nos faz refletir sobre as maneiras com as quais a Universidade pode efetivamente contribuir com os atores sociais com os quais já dialoga. Nesse sentido, o diálogo ganha uma relevância importante. Como parte de seu “desabafo”, Olivier sugere a possibilidade de se pensar em outros tipos de relações de parceria, em que o resultado não esteja vinculado, necessariamente, à entrega de uma produção escrita dos estudantes para a organização. Seria válido, para ele, assumir que a finalidade da atividade também está centrada no aspecto pedagógico, formativo, e não apenas na entrega de um produto que tenha “utilidade” para a ONG.

Depois do desabafo inicial, Olivier passou a me explicar, detalhadamente, sobre os casos mais importantes acerca da temática prisional na França e em como a ONG contribuía com cada um deles. Ao fazer referência às estratégias de contenciosos, ele mesmo lembra da clínica, e passa a falar sobre como seria interessante que os estudantes pesquisassem, e produzissem reflexões, sobre os casos que a ONG atuou a nível judicial e sobre como, a partir dessa atuação, o direito “avançou” em determinados temas. Para ele, esse tipo de contribuição seria “super interessante”. Assim, Olivier continua o diálogo insistindo na ideia de que a clínica poderia vir a ofertar outros tipos contribuições, que fossem adequadas para cada tipo de organização parceira:

Olivier: E, portanto, eu, enfim, isso, preciso discutir com eles, mas acho que há algo interessante a ser imaginado, **ou seja, que a clínica seja um espaço que ofereça diferentes tipos de contribuição às organizações e aos estudantes que participam dela. E a única coisa que há hoje, digo a você, é dizer que a universidade vai produzir algo para você, o que é válido em alguns casos e em outros não, e acho que se houvesse outro tipo de acompanhamento e trabalho em parceria, bom**¹⁴¹.

Não pude saber, depois da pesquisa, se as sugestões de Olivier foram em alguma medida consideradas pela organização da clínica EUCLID. No entanto, pelo que observamos do estudo de caso, o diálogo com as organizações parceiras acontece em termos informais e dependem, como vimos, das iniciativas individuais das docentes que estão na coordenação da clínica. Assim, qual seria o espaço possível para que o senhor Olivier apresentasse para os professores

¹⁴¹ Tradução livre: «**Olivier** : Et donc je, enfin ça, il faut que j'en discute avec eux, mais je pense qu'il y a quelque chose d'intéressant à imaginer, enfin, **que la clinique soit un espace qui propose différents types de contribution en fait aux organisations et aux étudiants qui rentrent dedans. Et le seul truc qui est aujourd'hui, je vous dis, de dire bon, l'université va vous produire un truc, c'est valable dans certains cas et dans d'autres non et je pense que s'il y avait un autre type d'accompagnement et de travail en partenariat, bon.**».

da clínica EUCLID aquelas questões, se não havia participação direta dos parceiros na avaliação do trabalho dos estudantes?

A categoria de *voluntariado docente*, pode nos dar pistas sobre como, diante da necessidade de assumirem tarefas administrativas e de gestão, que não estão necessariamente relacionadas à docência, os professores não conseguem dar conta de todos os elementos pedagógicos e formativos que estão envolvidos nessa atividade, sobretudo com relação a pensar a construção do diálogo com os parceiros, as ONGs. Como vimos, a formação dos professores para desenvolver o ensino jurídico clínico se deu de forma totalmente autônoma e, como eles mesmos indicaram, nunca houve um processo institucional de formação docente voltado ao ensino jurídico clínico.

Temos a impressão de que a clínica, com o passar do tempo e com os resultados, principalmente formativos, que foi alcançando com relação aos estudantes e às organizações parceiras uma amplitude que, por sua vez, não se refletiu na estrutura institucional e nos meios necessários ao seu funcionamento. Isso se explica quando analisamos a diferença entre os discursos dos professores mais novos na clínica e dos mais velhos, que estavam na coordenação ou já tinham participado da fundação.

Diante das questões levantadas por Olivier, nos perguntamos se esse tipo de regularidade no acompanhamento da ONG seria viável, no contexto da dinâmica do calendário da universidade. De que forma os estudantes poderiam ser avaliados, em sua formação, e como seriam medidas as contribuições da imersão para a ONG? Um dos argumentos de Olivier está no fato de que a mera presença dos estudantes da clínica na ONG já pode ser considerada um ganho “para a organização”, pelo simples fato de que aquela vivência abre uma nova possibilidade de atuação para o estudante que, em geral, não conhece o meio associativo e não tem acesso ao tipo de trabalho jurídico que pode vir a ser desenvolvido por uma associação de defesa de direitos coletivos.

Vemos que, no discurso de alguns professores, essa questão também aparece:

Natalia: E existe a possibilidade de prorrogar o prazo?

Mona: Não, não. Eles precisam ter entregue algo até junho. Pode haver uma forma de prorrogação, mas na verdade, não é mais a clínica que trabalha, é o próprio estudante. **Por exemplo, existem estudantes que se envolvem com seus parceiros. Isso acontece. É “haleluia”, uma alegria para todos, então todos estão satisfeitos. (...)**

Natalia: Isso acontece, mas não é algo institucionalizado?

Mona: Não, não é institucionalizado, exceto de outra forma, onde temos parceiros que permanecem conosco e têm uma pergunta ou várias perguntas, ou uma pergunta com várias perguntas menores, e a cada ano eles fazem uma pergunta diferente, fazendo parte de um projeto muito mais amplo para eles. Então, em um ano, eles trabalham com um grupo, e no ano seguinte, com outro grupo, e sempre apresentam uma pergunta diferente.

Natalia: Isso é comum?

Mona: Sim, sim. Sherpa faz isso, La Cimade faz isso, Gisti faz isso, e outros também, como Romeurope, enfim, todos aqueles que mantivemos ao longo dos últimos sete anos. E eles estão satisfeitos porque têm a sensação de um trabalho em vários atos¹⁴².

Na resposta, quando ela diz “aleluia” para os casos de estudantes que, depois da clínica, começam a trabalhar para os parceiros, seja de forma voluntária ou remunerada, noto que há a expectativa de que a experiência clínica impacte, ou afete de alguma maneira, a trajetória profissional dos estudantes. Nas entrevistas de Thérèse, Suzanne e Pauline, também houve uma menção positiva a esse movimento de engajamento dos antigos participantes após a clínica. Um outro indicativo interessante de impacto exterior do trabalho da clínica foi apontado também por Mona, na resposta acima, quando ela fala que muitas clínicas “dividem” um grande tema de pesquisa em várias etapas, para que seja possível contar com o apoio da clínica nos moldes em que a universidade possibilita, com relação ao período etc. Acredito que esse seja um elemento importante para a análise sobre o impacto externo produzido, na medida em que as próprias associações passam a adaptar-se à sazonalidade e metodologia da clínica.

Essas questões não são evidentes e exigem uma abordagem conjunta, entre os professores orientadores da clínica EUCLID e os representantes das ONGs. Sabemos que essa é a opinião de um dos parceiros, dentre os vários que compõem a clínica. No entanto, essa avaliação toca em aspectos fundamentais para se pensar o ensino jurídico clínico, principalmente com relação ao impacto social que ele se propõe a realizar. Como organizar e avaliar uma atividade acadêmica que depende da dinâmica de atores da sociedade civil, em especial de ONGs que atuam com demandas de interesse coletivo, tendo em vista as diferenças

¹⁴² Tradução livre: «**Natalia** : Et est ce qu'il y a des possibilités d'extension du temps ? **Mona** : Non, non. Il faut qu'ils aient rendu quelque chose en juin. Il peut y avoir une forme d'extension mais en fait c'est, comment dire, ce n'est plus la clinique qui travaille, c'est l'étudiant après. **Par exemple, vous avez des étudiants qui sont engagés chez leur partenaire. Ça arrive. C'est Hallelujah, la récompense pour tout le monde, donc est ravi.** (...) **Natalia** : Ça arrive mais ce n'est pas une chose institutionnalisée ? **Mona** : Non, ce n'est pas institutionnalisé, c'est pas institutionnalisé sauf sous une autre forme qui est que, heu, **vous avez des partenaires qui restent avec nous et qui ont une question ou plusieurs ou une question avec à l'intérieur plusieurs petites questions et donc chaque année ils en posent une autre et ça fait partie pour eux d'un projet beaucoup plus large.** Et donc une année ils travaillent avec un groupe, une année d'après avec un autre groupe et ils posent à chaque fois une question différente. **Natalia** : **Ça c'est courant** ? **Mona** : Oui, oui. Sherpa fait ça, la Cimade fait ça, Gisti fait ça, heu qui d'autre encore, Romeurope, bref, tous ceux qu'on a gardé depuis sept ans quoi ... Et puis ils sont contents car ils ont l'impression d'un travail en plusieurs actes.»

entre os ritmos, períodos e formas de trabalho? Seria possível estruturar diferentes metodologias de trabalho, a partir das demandas reais de cada organização parceira? O impacto social produzido pela clínica poderia ser medido apenas a partir da sua escolha em trabalhar com ONGs de defesa dos direitos fundamentais e interesses coletivos?

Das entrevistas, pude perceber que, para os professores, a forma de avaliar os impactos sociais não era uma questão, ou um problema, porque existiam outros aspectos com que se preocupar para que as atividades fluíssem. Havia uma relação de confiança prévia já estabelecida entre os professores e as organizações da sociedade civil que contribuía para o fato de que essas questões não fossem prioritárias para o cotidiano do trabalho docente. De certa forma, na entrevista concedida pelo coordenador de uma das ONGs, pude perceber que muitas das sobrecargas narradas pelos professores, no sentido de garantir a qualidade do produto entregue aos parceiros, poderiam ser resolvidas caso houvesse um diálogo institucional entre professores e parceiros.

B. Condições de trabalho nas clínicas: voluntariado docente?

Todas essas questões me levaram a pensar sobre como se viam – e como eram vistos – os professores da clínica EUCLID. Existiria alguma diferença de posição entre eles e os demais professores do curso de direito? Existiria alguma divisão, ou hierarquização, entre eles? Diante da marginalidade do ensino jurídico clínico no cenário do ensino de direito, conforme eles mesmo apontaram, será que os professores também se sentiriam marginais, com relação ao ambiente acadêmico e ao seu status nesse ambiente? A *bricolagem pedagógica* também implicaria em uma diferenciação de status, ou hierarquia, entre os docentes que faziam e os que não faziam a clínica?

Sob a categoria de *status docente* me dispus a analisar quais são os perfis dos professores da clínica EUCLID, quais são suas percepções sobre o meio em que estão inseridos e as consequências dessas atividades para a sua trajetória acadêmica e carreira profissional. O entendimento desse status docente nos dá pistas para compreender quais são as condições para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico na França, se existem diferenciações entre a classe ou o nível de professores engajados nos projetos de clínicas. Isso porque a literatura sobre ensino jurídico clínico aponta (MKWEBU, 2016; DUNN, 2017), majoritariamente, para uma desigualdade, em termos de grau de importância e status, entre os professores clínicos e não-

clínicos. No sistema norte-americano, essas questões são correntes. No contexto brasileiro, essas hierarquizações também acontecem. Na França, no entanto, essa questão se manifesta de uma forma bem diferente. E são as tensões com os sujeitos de fora da universidade, mais especificamente os advogados, que tomam um maior tempo e demandam um maior investimento de energia dos professores engajados nas clínicas jurídicas.

Quando perguntei aos entrevistados sobre os possíveis status distintos entre professores que estão na clínica e aqueles que não estão, todos afirmaram não existirem tais diferenças. Não existia a categoria “professores clínicos”, ou “professores de clínicas”. De acordo com o campo, essas divisões hierárquicas não existiam. Dos nove entrevistados, quatro responderam a essa pergunta (Jacquot, Thérèse, Mona e Pauline).

Percebi que a pergunta fazia com que os professores avaliassem refletissem sobre a qualidade, e o volume, dos seus trabalhos na clínica. Thérèse, que fez parte da fundação da clínica e estava em seu último ano de coordenação, foi emblemática ao dizer que, em que pese não existirem distinções de status, as horas de trabalho, principalmente para coordenação da clínica, não correspondiam às horas dos cursos comuns, dando a entender a existência de uma sobrecarga de trabalho:

Natalia: Existe alguma diferença na hierarquia entre os professores de clínica e os demais professores?

Thérèse: Bem, a universidade francesa é muito hierarquizada em seu funcionamento, especialmente as faculdades de direito, que devem ser as universidades mais hierárquicas que existem no sistema universitário francês. Todas as diferenças entre os professores da universidade, maîtres de conférences, doutorandos, são muito hierárquicas. No entanto, na faculdade de direito de Nanterre, muitas pessoas não têm uma mentalidade hierárquica, e historicamente a faculdade é assim. **Voltando à EUCLID, não há uma visão hierárquica em relação aos professores de clínica, trabalhamos juntos.** Mas porque aqui não há uma separação como em outros países, a clínica é uma opção do mestrado e alguns professores da faculdade também lecionam na clínica. **Na verdade, aqui não existem "professores de clínica", não há distinção.** Eu espero que um dia consigamos convencer os decanos de que coordenar o programa de clínica demanda muito trabalho, e não se resume a 12 horas por semestre. **Coordenar o programa de clínica exige pelo menos 50 horas de trabalho. Gostaria que, um dia, pudéssemos contratar um colega, um professor que tenha a responsabilidade da clínica em sua função, e conseqüentemente menos horas de aula, para que ele possa pensar e imaginar a clínica.** Um professor com um forte perfil clínico, mas enfim¹⁴³. (grifo nosso).

¹⁴³ Tradução livre: «**Natalia** : Il y a une différence dans la hiérarchie entre les professeurs de clinique et les autres professeurs ? **Thérèse** : Alors, l'université française est très hiérarchisée dans son fonctionnement, les facs de droit particulièrement, qui doivent être les universités les plus hiérarchiques qui existent dans les universités françaises. **Toutes les différences entre professeurs de l'université, maîtres de conférences, doctorants, c'est très hiérarchique.** Il se trouve qu'à la fac de droit de Nanterre, il y a beaucoup de gens qui ne sont pas trop dans l'idée de la hiérarchie, et la fac est comme ça historiquement. **Pour**

Ela indica que seria muito bom poder contar com um colega responsável formalmente por dirigir e pensar a clínica, e, para tanto, tivesse sua carga horária de aulas reduzidas. Alguém com um “forte perfil clínico”, segundo ela. A clínica é uma opção feita pelos professores, portanto, de se responsabilizarem por uma atividade a mais, além das funções de professores-pesquisadores que já desempenham na universidade. Ser um professor de clínica não era um demérito, e nem implicava em uma posição inferior, com relação aos demais professores do curso.

No entanto, a forte hierarquização do sistema universitário francês refletia-se de alguma maneira na composição dos professores da clínica. No período em que a pesquisa de campo foi feita, dos nove professores entrevistados, cinco eram *maîtres de conférences* (MCF) e quatro ocupavam o cargo de *professeur* (PR). Os primeiros são professores recém-chegados na universidade, possuem escalão mais baixo por possuírem menos experiência e são remunerados de forma diferente. É a condição de qualquer professor em início de carreira e há um concurso para que, posteriormente, alcancem a condição de *professeures*. Há um grande debate sobre o plano de cargos e carreiras desses profissionais, sua participação nas estruturas de tomada de decisão na universidade, condições de trabalho e o formato de ascensão profissional. Os concursos para PR não são muito frequentes e há situações, conforme o manifesto dos professores MCF, em que se permanece até quinze anos nessa condição¹⁴⁴. Observei que, na clínica, a maior parte dos professores orientadores dos dossiês e, especialmente, aqueles que estavam para ingressar na coordenação, eram MCF.

Os *professeurs* atuantes tinham, em níveis distintos, participado da fundação da clínica EUCLID. Uma delas estava na coordenação e orientava dossiês, outros dois participavam apenas do seminário teórico e outra participava da orientação de um dos dossiês. Como pude observar, os professores que se agregaram ao projeto após sua fundação são, majoritariamente, *maîtres*. Esse pode ser um elemento capaz de indicar que esses estariam mais abertos às *bricolagens pedagógicas* que a clínica EUCLID representa.

revenir à EUCLID, il n'y a pas de regard hiérarchique sur les profs de clinique, on travaille ensemble. Mais parce qu'ici, il n'y a pas de séparation comme dans d'autres pays, la clinique est une option de Master et donc certains profs de la fac enseignent aussi par la clinique. En fait, ici, ça n'existe pas les "professeurs cliniques", il n'y a pas de distinction. J'ai espoir qu'un jour, on arrive à convaincre les doyens que piloter le programme clinique, c'est énormément de travail, et que c'est pas 12 heures semestriels. **Piloter le programme clinique, c'est au moins 50 heures de travail. Et donc, j'aimerais bien qu'un jour on recrute un collègue, un enseignant qui a dans sa fonction la responsabilité de la clinique, et donc beaucoup moins de cours, et il devrait penser et imaginer la clinique.** Un professeur avec un fort profil clinique, mais bon.».

¹⁴⁴

Ver

mais

em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScv9s7mY3kaqqOw4ny5EH4ATwaV8yHPEDU0N0RTzC3a2ZUHQw/viewform>. Acesso em 19 mar 2023.

De alguma maneira, essas questões também apareceram na fala de Jacquot. A clínica é concebida como uma escolha militante e, apesar de não ser considerada menos importante, também não é concebida como um elemento essencial de Nanterre:

Natalia: Existem diferenças entre os professores de clínica e os outros professores dentro da universidade?

Jacquot: Na verdade, não existem diferenças. **Ensinar na clínica em Nanterre é uma escolha que fazemos**, e honestamente, exige muito tempo e disponibilidade. Por exemplo, sou pago por 1 hora e 30 minutos de aula, dividindo três horas com uma colega. (...) **Além disso, para muitos dos nossos colegas, a clínica não é o elemento essencial de Nanterre. Se algo tivesse que ser eliminado, certamente seria a clínica. Não se trata de uma divisão entre os professores, mas sim de uma questão de visão geral do ensino**¹⁴⁵.

Com esta última frase, ele indica que as diferenças se estabeleciam no âmbito da visão sobre o conjunto do ensino, o que implicava diretamente no fato de a clínica ser mais, ou menos, valorizada pela instituição de ensino. Fazer parte da clínica demandava doação de tempo, de trabalho e de energia, para além do que os professores normalmente faziam. Diante disso, minha maior curiosidade estava em saber como eles percebiam essa sua atividade “a mais”: trava-se de um trabalho voluntário para eles? E como eles definiam a relação que a universidade mantinha (ou não) com esse tipo de “atividade a mais”? Sentiam-se valorizados, reconhecidos? Fui percebendo, com o desenrolar das entrevistas, que entrar nessas questões, sobretudo com relação à carga horária e remuneração, gerava um certo desconforto para alguns, especialmente os professores mais novos e com menos tempo de clínica.

Em algumas ocasiões, senti nas respostas, além do incômodo, uma certa resistência em falar sobre o assunto. Isso aconteceu nas entrevistas de Pauline, Suzanne e Agnès, por exemplo. Pauline e Suzanne eram MCF e recém-integrantes na coordenação da clínica EUCLID. Já Agnès era *professeure* e estava na universidade quando a clínica foi fundada. Ela atuava na orientação de um dos dossiês. Com os professores fundadores, ou com mais tempo de clínica, as respostas iam na direção oposta: o financiamento foi elencado para alguns, como Mona,

¹⁴⁵ Tradução livre: «**Natalia** : Il y a des différences entre les professeurs de cliniques et les autres professeurs au sein de l'université ? **Jacquot** : Aucune en vérité, **enseigner dans la clinique à Nanterre, c'est un choix que nous faisons**, et honnêtement le temps et la disponibilité que ça nous demande sont grands. Je suis payé par exemple 1h30 de cours, je divise trois heures avec une collègue. (...). **Après, pour beaucoup de nos collègues, la clinique n'est pas l'élément essentiel de Nanterre. Si quelque chose devait être supprimé, ce serait certainement la clinique. Ce n'est pas une division entre prof en vérité, c'est une question de vision d'ensemble de l'enseignement.**».

MCF que estava na coordenação da clínica, por exemplo, como o principal desafio para o desenvolvimento e a consolidação do ensino jurídico clínico.

Na entrevista com Pauline, embora ela cite o pagamento das horas pela orientação dos dossiês como algo positivo, reforça em seguida que, na universidade, os professores participam das iniciativas porque acreditam no projeto, sem pensar na remuneração. Na resposta, ela deu mais ênfase a esse aspecto, chegando inclusive a manifestar que não “contava” com o pagamento das horas trabalhadas na clínica. Quando eu insisti nas questões sobre como essas horas são pagas, se são fixas e se correspondem ao que os professores efetivamente fazem na clínica, ela demonstrou irritação, reforçando que não sabia. Ao final, terminou me explicando que, no sistema da universidade, esse tipo de compatibilização não existe:

Natalia: E os orçamentos são suficientes para as atividades da clínica?

Pauline: Sim, eu acho que temos algumas horas atribuídas para orientação, e isso parece uma boa coisa. No entanto, é verdade que é sempre assim, na universidade nos envolvemos muito porque acreditamos nos projetos e outras coisas, mas não necessariamente pela remuneração que está associada a eles. Bem, eu sei que tenho horas de aula suficientes em outras disciplinas e não conto com a clínica em relação às horas propostas. Portanto, não é por isso que nos envolvemos no projeto, na clínica.

Natalia: Todas as reuniões com os estudantes são contabilizadas nas horas?

Pauline: Bem, há uma espécie de pacote, então temos tantas horas, mas depois sim, não há uma contabilização exata das horas. É mais sobre as horas que são fornecidas, uma forma de dizer: "você faz um trabalho, damos a você horas para esse trabalho", sem que haja um tempo fixo contabilizado.

Natalia: Então não é fixo?

Pauline: Sim, são dadas tantas horas, mas isso não corresponde necessariamente a, “ah bem, este ano fiz tantas horas ou fiz tantas horas”, é mais um pacote que é dado. Eu acredito que, no geral, fazemos mais horas, mas não é a questão. Eu não sei, além disso, eu dirijo um programa de dupla diplomação onde me dão tantas horas, não está relacionado ao número de horas em que respondo aos e-mails, organizo reuniões, conduzo entrevistas, mas, bem, é mais uma marca da faculdade para dizer: "atribuímos a você horas", isso faz parte do trabalho, então é difícil dizer se deve ser contabilizado ou não¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Tradução livre: «**Natalia** : Et, les budgets sont suffisants pour les activités cliniques ? **Pauline** : Oui, je trouve qu'on a quand même quelques heures qui sont accordées pour l'encadrement, et effectivement ça paraît une bonne chose. Après, c'est vrai que c'est toujours pareil, enfin j'ai l'impression qu'à l'université **on s'investit aussi beaucoup parce qu'on croit dans les projets et autres, mais pas spécialement pour la rémunération qui y est attachée. Enfin moi, je sais que j'ai suffisamment de cours par ailleurs et je compte pas sur la clinique par rapport aux heures qui sont proposées. Donc, c'est pas pour ça qu'on s'investit dans le projet, dans la clinique.** **Natalia** : Tous les rendez-vous avec les étudiants sont comptabilisés dans les heures ? **Pauline** : Bien, c'est-à-dire qu'il y a un espèce de forfait, donc on a tant d'heures, mais après oui, il n'y a pas de comptabilisation comme ça des heures. C'est plus des heures qui sont données, une manière de dire : "vous faites un travail, on vous donne des heures pour ce travail", sans qu'il y ait vraiment un temps fixe qui soit comptabilisé. **Natalia** : Donc, ce n'est pas fixe ? **Pauline** : Si, on vous donne tant d'heures mais ça correspond pas nécessairement, ah bah, tiens, cette année j'ai fait

Com Suzanne, houve uma insistência ainda maior da minha parte para conseguir alguma resposta ou opinião dela sobre o assunto. Inicialmente, ela afirmou não saber, mas acabou descrevendo o sistema para pagamento das horas de coordenação da clínica. Das reações e incômodos demonstrados por ela, em suas expressões faciais, inclusive, a impressão era a de que estávamos tratando de um tema “tabu”. Diante da minha curiosidade, ela também descreveu como eram pagas as horas dos professores orientadores dos dossiês. A remuneração, para ela, era suficiente, com a vantagem, ainda, de serem consideradas no cômputo total de horas de curso magistral que os professores são obrigados a cumprir no decorrer do ano letivo.

Natalia: Existe um orçamento para as atividades da clínica?

Suzanne: Sim, há um orçamento, mas então, eu não faço ideia de quanto, o quê, como. Não é comigo que você deve fazer essa pergunta, eu não sei.

Natalia: Mas você está no comitê de coordenação?

Suzanne: Eu entrei este ano.

Natalia: Não há um orçamento para a sua participação?

Suzanne: Bem, na verdade, apenas para o comitê de coordenação, não, por exemplo, para as referências. Para os casos dos estudantes, eu não sei. Para o comitê de coordenação, somos pagos por 36 horas de aula expositiva (*Curso Magistral = CM*). Uma aula expositiva é cerca de 60 euros. E, na verdade, se houver apenas uma pessoa coordenando, ela tem 36 horas, mas como somos 4, temos 9 horas cada uma. Se houver duas pessoas, elas têm 18 horas cada uma.

Natalia: Essas 36 horas são para o semestre?

Suzanne: Para o ano.

Natalia: Entendi.

Suzanne: Isso é apenas para a coordenação. Se você estiver orientando um caso, então você é pago adicionalmente. Portanto, todos os professores que acompanham um caso recebem 12 horas de aula expositiva. Também é para o ano, mas o acompanhamento do caso começa em janeiro. E o interessante para nós, professores, é que essas 12 horas podem entrar em nosso serviço. Durante o ano, devemos fazer, eu não lembro exatamente, acho que são 122 horas de aula expositiva, e então temos que fazer quatro aulas expositivas de 32 horas,

tant d'heures ou j'ai fait tant d'heures, c'est plus un forfait qui est donné, je crois que dans l'ensemble on fait plus d'heures mais c'est pas la question. **Je sais pas, par ailleurs je dirige un double diplôme où on me donne tant d'heures, c'est pas lié au nombre d'heures où je vais répondre aux mails, organiser des réunions, réaliser des entretiens, mais bon, c'est plus une marque de la fac pour dire : "on vous attribut des heures", ça fait partie du boulot, donc c'est difficile de savoir si ça doit être comptabilisé ou non.**».

mais ou menos, para cumprir nosso serviço, enquanto isso, está contabilizado no serviço, não são necessariamente horas extras. É interessante por isso.

Natalia: E você acha que é pagamento suficiente?

Suzanne: Na verdade, para ser honesta, em comparação com outras tarefas na universidade, acho que as 12 horas de aula expositiva são bem pagas¹⁴⁷.

Agnès, professora com mais tempo na universidade e orientadora de um dos dossiês, destaca que a remuneração não é grande, mas, na esteira das outras, ela reforça que o financiamento das atividades da clínica não é a finalidade do trabalho. Ela chega a falar, em sua resposta, sobre vantagem financeira, esclarecendo que o engajamento dos professores na clínica não tinha nada a ver com isso. Quando ela utilizou essa expressão, percebi que, possivelmente, a pergunta desse a entender que eu estivesse supondo a existência de uma espécie de ganho financeiro com a clínica, que afetasse, ou colocasse em xeque, os objetivos altruístas e as verdadeiras finalidade que eles enxergavam naquele tipo de trabalho.

Natalia: Existe um orçamento destinado ao seu trabalho na clínica? Você está satisfeita com esse orçamento?

Agnès: Sim, de fato, há uma remuneração, **eu não sei se é suficiente, não é realmente o foco.** Normalmente, somos financiados com 12 horas por ano, o que é muito pouco. **Mas a questão financeira não é a motivação dos professores na França, não se trata de obter financiamento para os assuntos específicos da clínica jurídica, mas sim do sistema financeiro. A EUCLID é bastante apreciada pela universidade, mas os recursos financeiros não são nem piores nem melhores para a EUCLID do que para outros programas.** Poderíamos dizer que há um pouco mais de dinheiro para acompanhar os estudantes do primeiro ano, mas ainda é bastante limitado. Por exemplo, em relação aos centros de pesquisa, se estamos falando apenas de dinheiro público, é muito pouco. Se você deseja dinheiro, precisa buscar investimentos privados. **Ainda não temos conexões com o setor**

¹⁴⁷ Tradução livre: «**Natalia :** Est-ce qu'il y a un budget pour les activités cliniques ? **Suzanne :** Oui, il y a un budget, mais alors, j'ai aucune idée de combien, quoi, comment. **C'est pas à moi qu'il faut poser la question, je ne sais pas.** **Natalia :** Mais, vous êtes dans le comité de pilotage ? **Suzanne :** Je suis arrivé cette année. **Natalia :** Il n'y a pas un budget pour votre participation ? **Suzanne :** Alors, en fait, juste pour le comité de pilotage, pas par exemple pour les références. Pour les dossiers des étudiants, ça je sais pas. Pour le comité de pilotage, on est payés 36 heures CM, (CM = cours magistraux). Un cours magistral, c'est à peu près 60 euros. Et en fait, du coup, s'il n'y a qu'une seule personne qui pilote, elle a 36 heures, mais comme en fait on est 4, on a 9 heures chacune. Si il y a deux personnes, elles ont 18 heures chacune. **Natalia :** Ces 36 heures sont pour le semestre ? **Suzanne :** Pour l'année. **Natalia :** D'accord. **Suzanne :** Ça, c'est juste pour le pilotage. Si jamais vous dirigez un dossier, là vous êtes payés en plus. Donc, tous les enseignants qui suivent un dossier sont payés 12 heures CM. Pour l'année aussi, mais le suivi du dossier commence en janvier. Et ça, ce qui est intéressant pour nous enseignants, c'est que ces 12 heures là, elles peuvent entrer dans notre service. Sur l'année, on doit faire, je ne sais plus, je crois que c'est 122 heures CM, et du coup faut qu'on fasse quatre cours magistraux de 32 heures, en gros, pour pouvoir faire notre service, alors que là, c'est compté dans le service, c'est pas forcément des heures supplémentaires. C'est intéressant pour ça. **Natalia :** Et vous trouvez que c'est suffisamment payé ? **Suzanne :** **En fait, pour être honnête, par rapport à d'autres tâches à l'université, je trouve que les 12 heures CM, c'est bien payé.**».

privado, isso pode surgir no futuro, mas, ao mesmo tempo, é uma vantagem porque não dependemos de entidades privadas¹⁴⁸.

Ela fala sobre a distinção entre a iniciativa pública e privada, e como, no caso das universidades públicas, o sistema de financiamento não vai muito além daquilo que já é disponibilizado para a clínica EUCLID. Esses argumentos também surgiram na fala da professora Mona, quando se referia ao financiamento dos grupos de pesquisa na França, com um olhar crítico acerca das verbas destinadas à educação superior e à pesquisa. Seguindo a linha de Agnès, para os demais professores orientadores dos dossiês a impressão geral era de que a remuneração era suficiente, conforme as entrevistas com Sabine e Jean-Baptiste demonstraram. Nas respostas do professor Jean-Baptiste, ele ressalta os aspectos acadêmicos e pedagógicos da atividade, para sua carreira como pesquisador, para além de entender que exerce um trabalho voluntário, de ajuda às ONGs. Essa é a justificativa, para ele, de que se trate de um trabalho remunerado, e não apenas um voluntariado.

Com essas cinco entrevistas, passei a perceber que os meios e o financiamento da clínica não eram compreendidos, nem avaliados da mesma maneira pelos professores. Como uma forma de tentar obter mais impressões sobre isso com o professor Jean-Baptiste, mesmo já sabendo da sua opinião, resolvi perguntar se, na visão dele, os principais desafios para as clínicas jurídicas seriam de ordem financeira. Apesar de dizer que há uma espécie de ganho para os dois lados, ONGs e universidades, ele chega a afirmar que, para expandir o ensino jurídico clínico, seria necessário prever o que ele chama de “modelos de remuneração de professores”. Mesmo não aprofundando muito nessa questão, ele dá a entender que a universidade precisaria de mais meios para investir os professores nessas funções. Ele termina explicando que, na França, os principais desafios ao ensino jurídico clínico eram de ordem cultural:

Natalia: Então, para você, a maior dificuldade são os recursos financeiros?

Jean-Baptiste: Não, porque a sorte que temos no ensino clínico é que baseamos muito nossos esforços na colaboração com os parceiros, e os parceiros não são remunerados, pois eles nos oferecem trabalho que alivia suas próprias demandas com a ajuda dos estudantes. Então, há uma troca justa e

¹⁴⁸ Tradução livre: «**Natalia** : Est-ce qu'il y a un budget destiné pour votre travail clinique ? Etes-vous satisfaite avec ce budget ? **Agnès** : Oui, en effet il y a une rémunération, je ne sais pas si cela est suffisant, ce n'est pas trop la finalité. On est financé normalement 12 heures par an, ce qui fait très peu. Mais ce n'est pas l'avantage financière, la logique financière des enseignants en France, il ne s'agit pas de peu financement pour les sujets propres de la clinique juridique mais pour le système financier. Euclid est assez bien vu par l'université mais les moyens budgétaires ne sont ni moins mauvais ni meilleurs pour Euclid que pour d'autres. On pourrait dire qu'il y a un peu plus d'argent pour accompagner les étudiants de première année, mais cela reste aussi toujours marginal. **Par exemple, par les centres de recherches si c'est seulement de l'argent public est très peu, si vous voulez de l'argent il faut chercher les investissements privés.** On n'a pas encore des liens avec le secteur privé, cela va émerger mais à la fois c'est un avantage car on ne dépend pas des privés.».

benéfica para ambos os lados. A universidade não precisa financiar, por exemplo, estágios nas organizações onde os estudantes vão trabalhar. Por outro lado, os parceiros também se beneficiam porque às vezes recebem pareceres de especialistas, o que evita que eles precisem recorrer a um advogado. Portanto, financeiramente, se quisermos expandir o modelo, provavelmente seria necessário considerar pelo menos modelos de remuneração para os professores, para que eles estejam mais envolvidos. Então, há esse aspecto, mas não é algo exorbitante, a menos que desejemos que haja algo integrado a cada ano, nesse caso, seria necessário avaliar. No entanto, nesse caso, seria necessário considerar que os parceiros também financiem o módulo, apoiando a ação realizada na universidade. **Agora, não acredito que essa seja a maior dificuldade. A maior dificuldade para o ensino clínico, na minha opinião, é uma dificuldade de natureza cultural. Na França, nem sempre estamos acostumados a trabalhar dessa maneira, especialmente no campo do direito.** Portanto, estou muito satisfeito que essa experimentação esteja encontrando, acredito que cada vez mais universidades na França estejam adotando esse modelo, mesmo que nem sempre seja um sucesso. Existe uma perspectiva real e promissora que mostra que a dificuldade de natureza cultural está sendo superada gradualmente¹⁴⁹.

Quando passamos aos professores com mais tempo de clínica, e que participaram de sua fundação, as respostas mudam sensivelmente. Começo com a professora Marilou, PR que participou da fundação da clínica. Mesmo com as suas respostas curtas, foi possível identificar que, apesar de uma certa defesa do caráter experimental, informal e marginal da clínica¹⁵⁰, ela enxergava a necessidade de certas melhorias organizativas e estruturais.

A necessidade de melhorias administrativas e organizacionais foi destacada em outras entrevistas, como a da professora Thérèse, por exemplo. Naquele momento, ainda não havia

¹⁴⁹ Tradução livre: «**Natalia** : Donc, pour vous, la plus grande difficulté, c'est les moyens financiers ? **Jean-Baptiste** : Non, parce que la chance qu'on a dans l'enseignement clinique, c'est qu'on repose beaucoup nos efforts sur la collaboration des partenaires, et les partenaires ne sont pas payés, puisque précisément ils nous proposent du travail qui les soulage en quelque sorte grâce à l'aide des étudiants. **Donc, il y a un côté donnant-donnant, et gagnant-gagnant, c'est que l'université n'a pas besoin de financer par exemple des stages au sein des structures pour lesquelles ils vont travailler.** En revanche, les partenaires y gagnent aussi dans le sens où parfois on leur donne vraiment des avis d'expert, ce qui leur évite de passer par un avocat. **Donc, financièrement si on veut étendre le modèle, sans doute que ça suppose de prévoir ne serait-ce que des modèles de rémunération des enseignants, pour qu'ils soient investis.** Donc, il y a quand même cet aspect, mais ce n'est pas non plus pharamineux, sauf si on voulait que chaque année, il y ait quelque chose qui s'intègre, là oui, il faudrait évaluer, mais dans ce cas-là, il faudrait imaginer que les partenaires, ça se fait, financent aussi le module en soutenant l'action qui est faite à la fac. **Maintenant, je ne pense pas que ce soit la plus grosse difficulté. La plus grosse difficulté pour l'enseignement clinique, à mon sens, c'est une difficulté qui est d'ordre culturelle, on a pas forcément l'habitude en France de travailler de cette façon-là, et en particulier dans le droit. Donc, je suis très content que cette expérimentation trouve, je crois qu'il y a de plus en plus de fac en France, même si ce n'est pas le succès toujours, il y a une vraie belle perspective qui montre que la difficulté, elle est en train petit-à-petit d'être surmontée, la difficulté d'ordre culturelle.**».

¹⁵⁰ Já vimos esse trecho da fala da professora, na página 153: "(...) consideramo-nos experimentais. A única formalização é o fato de que agora está claramente destacado no Mestrado como uma opção de percurso, como uma disciplina possível. Mas não há outra institucionalização além disso. Além disso, há uma associação de estudantes que foi criada, onde eles oferecem atendimentos e acesso à justiça. Portanto, no início, o que era difícil era o fato de sermos desconhecidos, a própria distância clínica, era encontrar associações que estivessem dispostas a fornecer casos. Assim, isso foi bastante pessoal, cada um trouxe contatos pessoais." Tradução livre de: « (...) On se dise expérimentale. La seule formalisation s'est le fait que ce soit vraiment affiché tel quelle dans le Master maintenant comme un parcours possible, comme une matière possible. Mais il n'y a pas une d'autre institutionnalisation que celle-là. Donc, par ailleurs il y a une association d'étudiants qui était créé et là où ils font des permanences, de accès au droit. Voilà et, en fait, dans le premier temps, c'est qui était difficile c'est qui on était inconnue, le distance même de clinique, c'était trouver des associations qui voulait bien donner des questions. Donc c'était bien personnelle, chacun a amené des contacts personnels. ».

um responsável administrativo especificamente designado para a clínica, e isso era um fator indicativo da ausência de um maior suporte institucional¹⁵¹. De acordo com os dados do campo, essas demandas pareciam ser resolvidas pelos professores que estavam na coordenação, que são também responsáveis pelo trabalho pedagógico, porque orientam dossiês e participam dos seminários teóricos. Thérèse, Jacquot e Mona foram os professores que falaram mais aberta e livremente sobre as questões de estrutura e orçamentária. A fala de Thérés foi uma das mais esclarecedoras:

Natalia: Existe um orçamento para as atividades clínicas?

Thérèse: Bem, por muito tempo não havia. De 2011 a 2017, a atividade de coordenação nunca foi remunerada, não tínhamos salário, nem horas de aula atribuídas. Desde 2017, cada pessoa que coordena recebe uma remuneração de 12 horas de aula, o que significa 12 horas a menos no currículo normal. Quanto à supervisão de um grupo, sempre conseguimos obter alguma remuneração, mesmo que muito baixa, e foi somente a partir de 2015/2016 que conseguimos estabilizar uma remuneração fixa de 12 horas de aula. Na realidade, trabalhamos mais do que 12 horas, temos 8 encontros com os estudantes, o que representa pelo menos 8 horas de presença, além de todo o trabalho durante um semestre. Bem, isso é menos do que o tempo realmente necessário para supervisionar um grupo de estudantes 8 vezes por semestre, pois ainda há muitas horas de trabalho a serem feitas. Mas 12 horas não é escandaloso, estou satisfeita por termos conseguido isso, mas enfim. Além disso, nos últimos anos, cerca de 3 anos, os diretores nos concederam um orçamento de 2500/3000 euros para o EUCLID a cada ano. No entanto, com esse orçamento, precisamos pagar os supervisores externos, ou seja, existem tópicos específicos para os quais não temos as habilidades em Nanterre, e precisamos contratar um advogado especializado ou alguém que não possamos pagar em horas de aula, pois ele não é professor em Nanterre, então precisamos de um orçamento para remunerá-lo, mesmo que seja uma quantia pequena. E nesse orçamento também estão incluídas as despesas relacionadas à cerimônia anual de encerramento, que representa uma parte significativa do orçamento, além de outras pequenas despesas. Na verdade, nem sempre usamos esses 3000 euros, porque para nós o mais importante é poder remunerar os supervisores¹⁵².

¹⁵¹ Atualmente, já existe um responsável administrativo específico para a clínica EUCLID, conforme informações de seu site: <https://ufr-dsp.parisnanterre.fr/formations/euclid>.

¹⁵² Tradução livre: «**Natalia** : Il y a un budget pour les activités cliniques ? **Thérèse** : Alors, pendant longtemps il n'y en a pas eu. De 2011 à 2017, l'activité de pilotage n'a jamais eu aucune rémunération, on n'a pas eu de salaire, pas d'heures de cours. Depuis 2017, chaque personne qui pilote est rémunérée avec 12 heures de cours, donc 12 heures de cours en moins à faire sur le cursus normal. Après, encadrer un groupe, on a toujours réussi à la faire payer, même très peu, et c'est seulement à partir de 2015/2016 qu'on a stabilisé une rémunération forfaitaire de 12 heures de cours. En vérité, on fait plus que 12 heures, on a 8 rendez-vous avec les étudiants, donc au moins 8 heures de présence, plus tout le travail, pour un semestre. **Bon**, c'est moins que ce que ça prend pour de vrai, un encadrant qui voit les étudiants 8 fois dans le semestre, après il a encore pas mal d'heures de travail, enfin, c'est pas scandaleux 12 heures, moi je suis déjà contente qu'on ait obtenu ça, mais bon. À côté de ça, depuis quelques années, 3 ans à peu près, les doyens nous ont donné un budget, 2500/3000 euros pour EUCLID, chaque année. **Mais**, avec ce budget, il faut qu'on paye les encadrants extérieurs, c'est-à-dire qu'il y a des sujets spécifiques pour lesquels on a pas les compétences à Nanterre, et donc on va aller chercher un avocat spécialisé ou quelqu'un qu'on ne pas payer en heures de cours, puisqu'il n'est pas prof à Nanterre, il faut un donc un budget pour le rémunérer, même si c'est pas grand chose. Et puis, dans ce budget, on a aussi les dépenses autour de la cérémonie annuelle de fin d'année, c'est une bonne partie du budget, et différents petits frais. En fait, on les utilise pas forcément ces 3000 euros, parce que pour nous le plus important, c'est de pouvoir rémunérer les encadrants.».

A clínica funcionou durante os seis primeiros anos sem que seus coordenadores fossem remunerados por essa atividade. E só depois dos cinco primeiros anos de funcionamento, os professores orientadores passaram a receber a remuneração fixa, de 12h de curso. Esse dado foi bastante impressionante, e deu um sentido mais concreto à categoria que podemos intitular de *voluntariado docente*. A professora ainda destaca uma outra franja de trabalho da clínica, que não foi abordada por nenhum dos outros entrevistados. Ela fala sobre o trabalho de profissionais que não são da universidade, mas desempenham um trabalho de assessoria que muitas vezes se faz necessário, no caso de os professores não terem a expertise suficiente. Apenas em 2016 se pôde remunerar, ainda que simbolicamente, esses profissionais. A utilização desse recurso, pelo que percebemos, segue uma ordem de prioridades, e escolhas precisam ser feitas pela equipe que está na direção da clínica.

A fala do professor Jacquot confirma, de certa forma, o indicativo de que o custeio da clínica está longe do ideal. Ele explica, sem pudor e com certa naturalidade, que abdicou de sua parte no pagamento, no que tange às horas referentes ao seminário teórico. Ele comenta, ainda, sobre a associação “amigos da clínica EUCLID”, que havia sido criada como uma forma de apoio e subsídio externo. O professor foi o único que fez referência à existência dessa associação¹⁵³:

A professora Mona, na esteira da retrospectiva feita por Thèrèse, também destacou que só há pouco tempo a clínica havia conseguido formalizar a remuneração para professores orientadores dos dossiês e coordenadoras. Ela admite que a formalização foi importante, mas não deixa de salientar que as horas na coordenação são divididas. Em outra parte da entrevista,

¹⁵³ A associação não existe mais e, de acordo com o professor, ela não conseguiu se consolidar. "Natalia: Existem ex-alunos que fazem parte da clínica? Jacquot: Bem, sim e não. Fundamos uma associação chamada 'Association des Amis d'EUCLID', com o objetivo de tentar reunir ex-alunos e organizar coisas em apoio à EUCLID. Na associação, há ex-alunos, mas é preciso admitir que não fazemos muita coisa, a associação existe, mas não está ativa. Natalia: E na supervisão? Jacquot: Bem, a presidente da associação tem uma rede muito desenvolvida no meio das ONGs. E eu queria falar sobre (--), quando mencionei os colaboradores, que não trabalha mais aqui, mas continua cuidando disso. Ela agora está na Universidade de Brest, e é essencial tê-la, já que ela é especializada em direito privado, o que é mais raro para nós. Ela é secretária da associação, eu sou o tesoureiro, e também temos uma ex-aluna que agora é advogada. Natalia: Existe um site da associação? Jacquot: Não, na verdade não fizemos nada além de criar a associação." Tradução livre de : «Natalia : Il y a des anciens étudiants qui font partie de la clinique ? Jacquot : Alors, oui et non. On a fondé une association, qui s'appelle "l'association des amis d'EUCLID", avec l'objectif d'essayer de fédérer les anciens étudiants et d'organiser des choses en soutien à EUCLID. Dans l'association, il y a des anciens étudiants, mais il faut reconnaître qu'on ne fait pas grand chose, l'association existe mais elle n'est pas active. Natalia : Et dans la supervision ? Jacquot : Alors, la présidente de l'association a un réseau très développé dans le milieu des ONG. Et je voulais parler d(--), quand je parlais des intervenants, qui ne travaille plus ici, mais qui continue de s'en occuper. Elle est à l'université de Brest maintenant, et c'est essentiel de l'avoir puisqu'elle est du droit privé, ce qui est plus rare chez nous. Elle est secrétaire de l'association, moi, j'en suis le trésorier, et nous avons également une ancienne étudiante qui est aujourd'hui avocate. Natalia : Il y a un site internet de l'association ? Jacquot : Non, on a vraiment rien fait d'autre que créer l'association. ».

quando eu pergunto sobre a escolha dos parceiros e em que momento ela acontece, ela me revelou que esse trabalho é feito informalmente, no período das férias.

Para a professora, a primeira dificuldade, ou inconveniente com relação à clínica é a questão orçamentária. Ela considera que a clínica, em sendo uma bricolagem pedagógica, precisa de um apoio e um investimento que não são sempre e previamente quantificáveis, nos termos esperados pela universidade. A universidade não conseguiria, de acordo com esse raciocínio, adaptar-se às demandas, muitas vezes informais e não previstas, que a clínica possui. Sendo assim, o *voluntariado docente* se justificaria? O arranjo institucional mínimo, que representou uma estratégia para que a clínica pudesse existir formalmente enquanto um projeto da Universidade, seria justificável, de acordo com as falas de alguns professores, ou mesmo viável a longo prazo?

Pelo que pude perceber das entrevistas, a resposta a essa questão é ambígua. Existem questões culturais locais, como por exemplo a falta de parâmetros, por parte dos professores e da própria universidade, acerca do que essa atividade representa, em termos de trabalho acadêmico e investimento técnico-administrativo.

Diante da pergunta sobre a existência ou não de algum tipo de atividade ou curso voltado à qualificação docente, direcionado ao ensino jurídico clínico e suas metodologias, obtive respostas surpreendentes. Alguns professores demoraram a compreender a que eu estava me referindo e houve quem risse diante da questão:

Natalia: Existem atividades de formação e talvez de qualificação profissional voltadas para os professores da clínica?

Pauline: A formação para os professores, na verdade, não muito (*risos*)¹⁵⁴.

Nas entrevistas de Thérèse e Mona, entretanto, as respostas foram mais abrangentes e revelaram que a formação profissional se desenvolvia como uma partilha de experiência entre os professores, sem qualquer tipo de formalização, como afirmou Thérèse. Já Mona, utilizou uma expressão muito interessante em sua resposta. Ela afirmou que o ensino jurídico só se tornou menos desprezado e mais conhecido por conta de “loucos como nós”, diante da insistência para que fosse reconhecido.

Natalia: E existem atividades de formação e qualificação profissional voltadas para os professores clínicos?

¹⁵⁴ Tradução livre: «**Natalia** : Est-ce qu'il y a des activités de formation et peut-être de qualification professionnelle orienté vers les professeurs de clinique ? **Pauline** : La formation pour le professeur, non pas vraiment (rires).»

Mona: Ah, não, não. Aprendemos na prática, aprendemos fazendo, então não há nada assim. Não está integrado nos currículos honorum de direito, é muito, muito pouco conhecido, até desprezado na França. **Está começando a ser conhecido e valorizado, mas apenas porque há pessoas loucas como nós que insistiram em que fosse reconhecido, mas é só isso. Então, na verdade, não é valorizado de forma alguma**¹⁵⁵.

Os professores da clínica convenceram os diretores dos mestrados e, pouco a pouco, foram ganhando mais espaço institucional que repercutiu, ao final dos seis primeiros anos, no pagamento das horas dos professores e na obtenção de alguns recursos para os pagamentos que a clínica precisa fazer. Os dados das entrevistas apontam que o *voluntariado docente* aparece nos discursos de formas distintas. Para os professores mais novos, ele é de certa forma idealizado, na medida em que não existe uma definição institucional-acadêmica muito clara: a clínica ainda é vista e compreendida por muitos como uma espécie de doação, de assistência às ONGs que precisam daquele tipo de serviço. Já entre os professores com mais tempo de clínica e que participaram de sua fundação, há uma percepção mais crítica sobre a questão do financiamento e como isso impacta nos processos de valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes envolvidos. Por isso, entendemos de onde vem o desabafo da professora Mona, ao se referir aos professores fundadores da clínica EUCLID como os “loucos como nós”.

O estudo de caso da clínica EUCLID, e as categorias que surgiram nas falas dos entrevistados e entrevistadas indicaram os rumos das leituras e das análises do material coletado (entrevistas, observação participante) nas demais clínicas jurídicas francesas que participaram da pesquisa. No próximo capítulo, apresentarei a análise do conteúdo dessas entrevistas com base naquilo que mais se destacou da imersão na clínica EUCLID: i) concepções de que ensino jurídico clínico, na França, estaria entre a marginalidade e a “moda”; ii) as visões sobre a realização da justiça social pela universidade (pelo visto ainda encarada, majoritariamente pelo universo acadêmico, como uma filantropia, ou voluntariado); iii) as dificuldades de se estruturar pedagogicamente uma atividade inovadora quando não se tem recursos (humanos e financeiros) para tanto e iv) a identificação de que, para o corpo discente, as atividades que se voltam para o exterior e que os conectam ao “mundo profissional” impulsiona-os à participação e à autonomia no que tange ao seu percurso acadêmico e pessoal.

¹⁵⁵ Tradução livre: «**Natalia** : Et, est ce qu'il y a des activités de formation et de qualification professionnelle orientée vers les professeurs cliniques ? **Mona** : Heu non, non. On apprend sur le tas en fait, on apprend en faisant donc il n'y a rien de tel, c'est pas du tout intégré dans les cursus honorum de droit, c'est très très peu, c'est méconnu, voire méprisé en France. **Ça commence à être connu et valorisé mais simplement parce qu'il y a des fous comme nous qui ont..., voilà, qui ont insisté pour que ce soit reconnu mais c'est tout. Donc ce n'est pas valorisé du tout en fait.**».

Atividades alinhadas ao objetivo das clínicas, como apontado no capítulo 2, estão regulamentadas e reconhecidas institucionalmente nas faculdades de direito brasileiras há muito tempo. Então, em termos de conteúdo disruptivo e diferente do “tradicional”, as clínicas jurídicas na França podem representar uma inovação muito maior, já que a formação prático-profissional dos juristas sempre foi concebida como algo externo e separado das universidades. Ao mesmo tempo, inquieta-me perceber que, em alguma medida, as observações pontuadas acima poderiam nos servir, especialmente quando pensamos na sensação de isolamento e marginalidade das práticas extensionistas, por exemplo. Na análise de conteúdo das entrevistas com professores e professoras de clínicas brasileiras, deparei-me com essa questão, conforme analisarei na Parte II.

Conclusão da Parte I

Na primeira parte desta tese, apresentei os elementos e as principais características, já identificadas e teorizadas massivamente pela literatura internacional, acerca das clínicas jurídicas. Demonstrei também o marco teórico a partir do qual o surgimento, e o processo de expansão global das clínicas jurídicas, foi analisado: a economia política do conhecimento jurídico e os aportes do pensamento descolonial (**Capítulo 1**). Por meio dessas lentes, explicitarei os dados referentes à primeira parte da pesquisa de campo, que se voltou especificamente a conhecer e identificar as condições e a conjuntura do processo de “chegada” das clínicas jurídicas no ambiente acadêmico brasileiro e francês (**Capítulo 2**).

Os dados produzidos com a pesquisa de campo, no Brasil e França, além de explicitar os motivos, e as condições, para o surgimento do ensino jurídico clínico nessas realidades locais, originaram categorias interessantes para compreendermos os discursos mobilizados em torno da implementação das clínicas jurídicas. No cenário brasileiro, as categorias de “método inovador”, “produção de impactos sociais”, “prática diferenciada” foram as que mais se destacaram. No que tange ao estudo de caso da clínica EUCLID, destacamos o “voluntariado docente”, o “lobby clínico” e a “bricolagem pedagógica”.

Tais categorias oferecem as bases para adentrarmos na segunda parte do trabalho, em que nos dispomos a analisar as condicionantes da expansão do ensino jurídico clínico, tanto localmente, a partir das realidades francesa e brasileira, quanto globalmente, a partir dos aportes que essa comparação pode nos oferecer no que tange à compreensão do movimento das clínicas jurídicas em seu aspecto transnacional.

**PARTE II - Condicionantes da expansão local e global do ensino jurídico
clínico: aproximações e divergências**

PARTE II - Condicionantes da expansão local e global do ensino jurídico clínico: aproximações e divergências

Com base nos elementos e categorias identificadas na Parte I, que oferecem um panorama da conjuntura e das condições materiais de implementação das clínicas jurídicas no Brasil e na França, identifiquei, na Parte II, os aspectos que possibilitam, ou desafiam, a consolidação e a expansão, local e global, do ensino jurídico clínico. Serão apresentados e analisados os dados da segunda fase da pesquisa de campo, na França e no Brasil, de acordo com a cronologia do percurso de pesquisa, que envolveu a realização de entrevistas a professores de clínicas jurídicas francesas e brasileiras. O **Capítulo 3**, portanto, estabelece as discussões sobre as condicionantes e os principais obstáculos, identificados em campo, para a expansão e consolidação das clínicas em âmbito local. A partir daí, com base nos aportes da Parte I (Capítulo 1) acerca do ensino jurídico clínico como um movimento global, estabeleço as aproximações e divergências entre os dois cenários pesquisados, Brasil e França, no intuito de identificar as condicionantes que podem vir a interferir, e/ou contribuir para o processo de expansão e transnacionalização do ensino jurídico clínico (**Capítulo 4**).

Capítulo 3. A *bricolagem pedagógica e institucional* do ensino jurídico clínico: conjuntura e condições de implementação

Neste capítulo apresento os dados relativos às entrevistas realizadas com professores de clínicas francesas e brasileiras. Ao final do capítulo, faço uma análise comparativa entre os elementos que mais se destacaram nos dois cenários para tentar estabelecer, nesse panorama, como as concepções sobre o ensino jurídico clínico são forjadas e em que medida elas podem, ou não, servir de pontes para os diálogos necessários entre a teoria e a prática no ensino do direito, aspectos que serão discutidos no Capítulo 4.

Dentre as variáveis consideradas relevantes para os dois cenários, destaco o investimento, ou o financiamento para as atividades, e a cultura jurídica predominante, ou majoritária, cuja caracterização, realizada pelos professores, possui muitos pontos em comum com aquilo que o autor Luís Alberto Warat definiu como “senso comum teórico” dos juristas. Embora essa categoria tenha sido estabelecida, como já pontuei em outro momento do texto, como uma crítica a um conjunto de elementos, epistemológicos e deontológicos, que aproximam o direito de uma perspectiva elitista e dogmática, ela abrange uma série de nuances,

que puderam ser identificadas nas falas dos docentes como razões, ou motivos que os levaram a se aproximar do universo das clínicas jurídicas.

A sensação de insatisfação com o que é tradicionalmente feito, sobretudo em matéria de ensino, serviu como um catalisador para a implementação das clínicas na França. Porém, existem concepções em disputa e tensões evidentes, sobretudo com relação ao elemento de justiça social e como ele é concebido na diversidade de clínicas francesas que participaram da pesquisa (**Seção 1**). Já no caso brasileiro, o que se destaca das entrevistas realizadas é a identificação das “clínicas” com a prática extensionista, o que de certa forma nos oferece uma outra perspectiva, e um novo questionamento, diante do ensino jurídico clínico concebido como como “prática diferenciada” ou “método inovador” para o ensino jurídico brasileiro (**Seção 2**).

Seção 1. Entre estar na moda e ser marginal: condicionantes culturais e materiais do cenário francês

No território francês, meu acesso às discussões sobre o ensino jurídico clínico, a sua expansão na França e as distintas concepções sobre esse fenômeno se deu a partir do ingresso na clínica EUCLID, na condição de pesquisadora-visitante. A partir dessa referência, consegui realizar os contatos que me proporcionaram entrevistas com outros professores de clínicas, com integrantes da Rede Francófona de Clínicas e, até mesmo, professores de clínicas de outras partes do mundo. Das vivências com a clínica EUCLID, sistematizadas no capítulo anterior, tive acesso aos contatos necessários para que a investigação avançasse, no sentido de compreender o status do movimento de clínicas na França, e até mesmo na Europa, de forma um pouco mais ampla.

As entrevistas com os demais professores de clínicas jurídicas francesas ocorreram conforme a ordem das Tabelas 6 e 7. Foram 7 as clínicas que fizeram parte dessa exploração, sendo 4 de universidades situadas em Paris e 3 de fora. Em alguns casos, foi possível vivenciar um pouco das atividades, acompanhar momentos de atuação da clínica, juntamente com os estudantes. Em outros, consegui realizar apenas a escuta do professor coordenador. No total, entrevistei 9 professores, sendo 5 mulheres e 4 homens.

As entrevistas variavam, de acordo com o contexto e a disponibilidade do/a entrevistado/a. Em geral, consegui realizar pelo menos a primeira e segunda partes do questionário. A primeira parte estava voltada a coleta de informações sobre a clínica em si, como surgiu e forma de funcionamento. A segunda, a entender a concepção de ensino jurídico clínico do docente, qual seria a sua visão sobre os objetivos e os fundamentos desse tipo de prática. Já a terceira parte, voltada a compreender como a clínica, e o professor, enxergavam a Rede Francófona de Clínicas, contou com um número mais reduzido de respostas, pois a maioria dos professores, ou afirmava não ter tempo para responder, ou diziam não saber como responder. Dos nove professores entrevistados/as, 5 teceram comentários sobre o que pensavam da Rede.

Desse universo, apenas 3 responderam todas as perguntas relativas a essa parte do questionário. Apesar de considerarem a Rede um instrumento importante para que as clínicas sejam reconhecidas perante a sociedade, nenhum deles respondeu positivamente à pergunta sobre se a participação na Rede tinha auxiliado no processo de reconhecimento interno da clínica, na respectiva universidade. O que pude perceber foi que os professores entrevistados, apesar de, em sua maioria, reconhecerem a importância e utilidade da Rede em termos de reconhecimento externo/público das clínicas, e de proporcionarem um espaço para fortalecimento e intercâmbio de ideias, não estavam, naquele momento, engajados diretamente na construção daquele coletivo. O principal motivo citado por aqueles que responderam o questionário até o final foi a falta de tempo para participar ativamente da Rede.

Em dois casos especificamente, dos nove, não consegui alcançar nem 20% das perguntas do questionário. Os professores em questão preferiram fazer uma exposição inicial sobre a clínica, seu histórico etc., de forma que quase não houve tempo ao final para que eu realizasse as perguntas. Apenas uma delas foi feita via *Skype*. Todas as outras foram realizadas presencialmente.

A análise de conteúdo do material coletado seguiu um direcionamento, que se deu a partir do estudo de caso da clínica EUCLID. As categorias que surgiram nas entrevistas e nas vivências em campo forjaram a lupa a partir da qual essas entrevistas também foram analisadas. Portanto, essa discussão será menos uma análise descritiva das características e do trabalho realizado em cada clínica e mais a identificação das categorias-chave, encontradas nas falas dos professores, a partir das quais identificamos discussões, contradições e análises importantes.

Diante do modelo de ensino tradicionalmente desenvolvido na formação jurídica francesa, a aprendizagem “*par coeur*”, há uma percepção, em geral, de que essa formação

precisa de mudanças. Conforme minha aproximação com o campo se intensificava, eu percebia de forma cada vez mais clara a real preocupação, por parte das acadêmicas e acadêmicos entrevistados, em não serem vistos como atores em concorrência com a classe advocatícia, ou com o próprio poder público, em sua reponsabilidade frente aos problemas sociais, econômicos e de acesso à justiça. Um dos eventos que acompanhei durante a pesquisa, uma jornada de estudos sobre o ensino jurídico clínico, promovido pela Ordem dos Advogados Francesa em conjunto com a Rede Francófona de Clínicas Jurídicas, que ocorreu em abril de 2019, possibilitou um aprofundamento maior sobre as questões que apareceram nas entrevistas.

De uma certa maneira, o *lobby clínico*, categoria que foi utilizada para descrever os processos de convencimento necessários junto à administração universitária, também poderia ser útil para descrever o que acontecia do lado de fora, na interação com os setores profissionais, especialmente os advogados. Percebi, com as entrevistas e a participação neste evento em particular, que eu estava realizando a pesquisa em um momento relativamente complexo – e delicado – para os atores envolvidos com aquela temática, tanto no contexto da universidade, quanto no prático-profissional.

A relação com a classe advocatícia, embora tenha sido geralmente classificada como um ponto de tensão¹⁵⁶ no processo de expansão das clínicas, não foi o principal elemento levantado pelos professores como obstáculos, ou desafios, para a implementação e consolidação do ensino jurídico clínico. Como veremos das análises, os pontos mais comentados pelos professores, quanto a essa pergunta, centraram-se em dois aspectos: 1) a cultura acadêmica jurídica, que ainda enxerga as clínicas como um voluntariado, ou algo estético e 2) a falta de financiamento, estrutura e reconhecimento institucional.

O universo das clínicas pesquisadas apontou para a existência de duas tendências, em termos de metodologia de trabalho e forma de organização: as clínicas de *saisine indirecte*, que optam por não realizar o atendimento ao público e trabalham com organizações da sociedade civil e o modelo *life client*. A caracterização do movimento de expansão das clínicas na França, feita por alguns docentes, apontava para a existência desses dois eixos, ou modelos e, nas falas de alguns professores, pudemos perceber a existência de uma certa oposição entre essas tendências. Assim, a apresentação e discussão dos dados coletados com as entrevistas seguiu também essa classificação.

¹⁵⁶ Essa tensão apresentou índices de variação significativos. Apenas 01 clínica relatou ter encontrado resistências mais diretas. Ao mesmo tempo, os professores assinalavam que existiam desconfianças, a nível de mentalidade e principalmente por alguns advogados que trabalhavam com pequenas causas. Alguns professores de clínicas de atendimento indireto disseram-me que a opção por trabalhar com as associações também estava ligada a esse fato, pois essa metodologia apresentava uma menor resistência e menos desconfiança.

§1. O modelo *saisine indirecte*: pesquisa socialmente referenciada em um contexto de fragilidade institucional

As primeiras clínicas francesas foram clínicas de “*saisine indirecte*”. Começamos essa análise com alguns elementos da entrevista com Max, a primeira que realizei desde a minha chegada em Paris. A conversa se deu por *Skype*, no dia 29 de janeiro de 2019. Ele era então presidente da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas e participou da fundação da Clínica de Direitos Humanos da Universidade de Caen – Normandia, uma das primeiras clínicas jurídicas francesas, assim como a clínica EUCLID. Em minhas perguntas, eu buscava elementos para melhor compreender o significado do ensino jurídico clínico para a realidade francesa. Assim como algumas respostas que obtive de professores fundadores da EUCLID, ele caracterizou o movimento de clínicas jurídicas ainda como algo muito recente, e chegou a comparar a realidade brasileira com a francesa:

Natalia: Podemos afirmar que o ensino jurídico clínico desempenha um papel transformador no cenário do ensino jurídico na França? Por quê?

Max: É bastante difícil preencher essa imagem. A CLE (*clinical legal education*) é um movimento bastante novo em alguns países, como o Brasil, com projetos em andamento, então podemos ver, para equilibrar, algumas mudanças. Isso gera algumas das promessas. A CLE parece tanto uma moda, algo que poderia durar de 5 a 10 anos, e pronto, ou algo que está ligado a países de direito civil, mais antigos. Estudos de jurisprudência, métodos de jurisprudência nos Estados Unidos. Não estamos ensinando da mesma maneira na França, e assim podemos ver que algumas pessoas estudam essa área que desenha clínicas normais e, portanto, há uma mudança em andamento, mas é difícil no momento insistir em sua importância e como ela se desenvolverá nos próximos cinco anos, é bastante difícil acompanhá-la ainda, para ser justo. Porque a maioria das clínicas é muito nova, acho que agora temos, talvez, 25 na França. Não consigo me lembrar do número exato. E a maioria delas foi criada nos últimos 2 ou 3 anos. Talvez 70 pessoas nas clínicas com 2 ou 3 anos de idade, então é difícil tirar conclusões sobre isso. Mas há, apesar de tudo, cada vez mais pessoas dispostas a confiar nas clínicas, dispostas a fazer algo a respeito. Podemos ver isso na França. Cada vez mais pessoas estão fazendo perguntas e confiando nisso. Por enquanto, é bastante difícil ver exatamente as mudanças¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Tradução livre: “**Natalia:** Can we affirm that CLE has a transformative roll in the legal teaching scenario, in France? Why? **Xavier:** Is quite difficult to fill this image. **CLE is quite a new movement in some countries like Brazil, its on going projects, so we can see, for balance, some changes.** That’s generates quite (...) some of the promises. **CLE looks like either a fashion, something that could be here for 5 – 10 years, and that’s it, or something that is adducted to civil law countries, more ancient. Case law studies, case law methods in US.** We are not doing the same way of teaching in France, and so we can see like some people studying this area that’s drawn normal clinics and so, there is an on going change, but is difficult for the moment to to insist it’s importance and how it will go in the next five years, it’s quite difficult to follow it yet, to be fair.

Sobre os caminhos do movimento de expansão das clínicas francesas, ele também relata que o movimento inicial foi marcado por iniciativas de professores em torno de concepções críticas do direito, como o caso da clínica EUCLID, por exemplo. No entanto, na profusão de novas clínicas, segundo ele, essa não tem sido a regra geral. Segundo Max, no momento, a maioria das clínicas estão focadas no acesso à justiça e na aprendizagem de habilidades profissionais. Quando eu o perguntei sobre o significado da ideia de justiça social, ele afirmou o seguinte:

Natalia: Existem dois conceitos fundamentais na ideia de ensino jurídico clínico, a justiça social e a educação reflexiva. Eu percebo que esse conceito de justiça social não está definido, é um conceito muito aberto. O que você pensa sobre isso e, na França, as clínicas estão mais voltadas para esse acesso à justiça, que é estratégico, ou talvez combinado com litígios estratégicos?

Max: Isso depende. As primeiras clínicas que foram criadas estavam claramente inseridas, sim, em Caen, Nanterre, Science Po, acho que foram essas. (...) **As primeiras clínicas tinham foco em dois aspectos: a educação reflexiva crítica e a justiça social, e você pode ver que agora existem algumas clínicas que não estão realmente focadas na justiça social, mas mais nas habilidades. A boa maneira de ensinar habilidades aos estudantes. Então, não há um único modelo**¹⁵⁸.

Ele destacou a tendência, no ensino jurídico clínico, de distanciamento dos ideais de justiça social e de educação crítica e reflexiva, especialmente a partir dos anos 90. Clínicas mais focadas no desenvolvimento de habilidades profissionais, e não tanto nas estratégias de responsabilidade social, começam a ganhar mais destaque se ampliaram em número.

Meses depois, encontrei o mesmo professor no evento promovido pela Ordem de Advogados francesa, sobre clínicas jurídicas. Esse evento ocorreu em 13 de junho do mesmo ano, e contou com a participação de professores de clínicas de distintas universidades e advogados dos quadros da Ordem. Após as falas, houve um momento para questionamentos, e

Because most of the clinics are very new, I think now we have, maybe 25 in France. I can't remember the exact number. And most of them were created in the last 2 or 3 years. Maybe 70 persons on the clinics with 2 or 3 years old, so its difficult to have some conclusions on that. But there is, though there is more and more people willing to, trusted by clinics, willing to do something on it. We can see that in France. More and more people are asking questions and trusting by that. **For now it is quite difficult to see exactly the changes.**"

¹⁵⁸ Tradução livre: "**Natalia:** There are two fundamental concepts, in the CLE idea, the social justice and the reflective education. I notice that this concept of social justice is not settled, it's a very open concept. What do you think of that and, in France, the clinics are more turned to this access to justice, that is strategical, or maybe combined with strategical litigation..? **Max:** It depends. The first clinics which were created were clearly embedded yes, in Caen, Nanterre, Science Po, I think that. (...) The first clinics, they were focused in two aspects: the critical reflexive education and social justice, and you can see that now, there is some clinics which are not really focused on social justice, but more on skills. The good way to teach skills to the students. So, there is no, there isn't one mode."

eu levantei a mão. Minha pergunta foi justamente sobre o porquê de, na definição de ensino jurídico clínico apresentada pela RCJF, não havia referência ao aspecto da justiça social. Na definição apresentada pelo professor Max, as clínicas eram “*estruturas ligadas a uma instituição de ensino superior e que visem a aprendizagem experiencial do direito - o ensino clínico do direito - pelo trabalho reflexivo de estudantes em casos reais, sob a supervisão de investigadores e profissionais.*”¹⁵⁹.

Percebi que a minha pergunta gerou um certo desconforto nos presentes. O presidente da RCJF respondeu primeiramente, dizendo que, dada a novidade das clínicas jurídicas no cenário jurídico francês, o termo “justiça social” poderia gerar bloqueios nas discussões sobre o assunto, de maneira a afastar iniciativas que não se aproximassem, necessariamente, do objetivo de justiça social. Já o representante do Conselho de formação profissional do CNB (*Conseil National du Barreau*) afirmou, com todas as letras, que o objetivo de justiça social não deveria ser inserido na definição, porque isso poderia se confundir com questões políticas que, segundo ele, caberia ao governo e ao poder público responder. Já o advogado e professor que participou da criação de uma das primeiras clínicas de atendimento ao público da França, na Paris 8, argumentou que o elemento de justiça social não era essencial para definir o ensino jurídico clínico. Segundo ele, as clínicas de *startups*, ligadas ao direito empresarial, por exemplo, não faziam jus ao aspecto de justiça social. Ao mesmo tempo, ele reconhecia o desejo e a necessidade de se intervir, por meio do ensino jurídico clínico, no aspecto de acesso à justiça e do *pro bono*.

Naquele momento da pesquisa, eu já havia concluído todas as entrevistas com professores de clínicas, tanto da EUCLID quanto das demais clínicas francesas. O que percebi das entrevistas também ficou nítido no Colóquio: para muitos, a justiça social significava um carimbo de “*politicamente à esquerda*” para o ensino jurídico clínico. Assim, ao invés de expandir as possibilidades, algo visto como desejável para todos os presentes, esta concepção fechava as portas para uma pluralidade de iniciativas e ideias que, segundo eles, poderiam e deveriam ser incorporadas no conceito de ensino jurídico clínico. Existia uma certa ansiedade, portanto, em não bloquear as propostas que surgiam e se denominavam clínicas: se elas estivessem conectadas com a ideia de trazer a “prática” para o ensino jurídico, de forma a tornar a aprendizagem mais experiencial e reflexiva, poderiam se afirmar como clínicas jurídicas.

¹⁵⁹ Tradução livre: « structures en lien avec un établissement d’enseignement supérieur et visant à l’apprentissage expérientiel du droit – l’enseignement clinique du droit – par le travail réflexif d’étudiants sur des cas réels, sous la supervision d’enseignement chercheurs et des professionnels. ».

As tendências do debate francês pareciam apontar para direções diferentes, com relação às discussões acompanhadas no âmbito da *European Network for Clinical Legal Education* (ENCLE). Durante dois dias, em janeiro de 2019, pude participar de um *workshop* da Rede sobre os *standards* para o ensino jurídico clínico.

Na elaboração dos questionários para os professores de clínicas, o aspecto “justiça social” sempre esteve em evidência, não apenas no estudo de caso da clínica EUCLID. De acordo com a literatura, a geração de impactos sociais compunha um dos fundamentos do ensino jurídico clínico. Impactos sociais poderiam adquirir muitos sentidos, e a noção de justiça social seria um deles. No entanto, estava claro para mim que, apesar da aparente flexibilidade em torno desses conceitos, o ensino jurídico clínico não se restringia ao aprendizado de habilidades técnicas e profissionais. Havia, na noção de clínicas jurídicas, o aporte das relações entre a universidade e a sociedade, sobretudo diante do debate sobre a função social do conhecimento. Função social da universidade, justiça social e impactos sociais são conceitos em disputa. Registrar e perceber as oposições e as disputas em torno dessas categorias são movimentos importantes, pois sabemos que não existe neutralidade em torno dessas questões. No caso da expansão do ensino jurídico francês, pude observar que os princípios que orientaram a formação das primeiras clínicas, sobretudo no que tange à realização da justiça social, estavam sendo ressignificados. Pelo que pude presenciar dessa discussão, durante o seminário promovido pela CNB, a própria expressão “justiça social”, para alguns, carregava em si uma carga simbólica capaz de obstaculizar as possibilidades de ampliação do ensino jurídico clínico na França.

As reações à minha questão sobre justiça social, durante o seminário, seriam também expressões dos modelos em oposição, identificados nas falas dos professores da clínica EUCLID? A realização de justiça social, no processo de expansão das clínicas na França, estaria sendo automaticamente atrelada aos pressupostos da teoria crítica do direito, que apareciam nas falas dos professores fundadores da EUCLID? De outro modo, o que explicaria a reação dos professores presentes no seminário do CNB ao meu questionamento sobre o aspecto da justiça social? Entendo que tais reações não representam a totalidade das opiniões dos professores de clínicas jurídicas francesas. No entanto, elas confirmam a caracterização que foi feita, pela maioria dos entrevistados, sobre as tendências do processo de expansão das clínicas na França: menos voltado às perspectivas de justiça social, mais atrelado ao desenvolvimento de habilidade prático-profissionais e de pesquisa acadêmica aos estudantes. Apesar disso, o que ainda me surpreendia era o fato de a justiça social, que se trata de uma categoria muito ampla e que pode

abrigar práticas completamente distintas, ter sido submetida, conforme os dados da pesquisa indicavam, aos pressupostos da teoria crítica do direito e da visão “politicamente de esquerda”.

O desenvolvimento das clínicas, e a sua diversidade temática e metodológica, na França, estão relacionados a fatores que, nem sempre, dialogam com a perspectiva teórico-crítica que podemos identificar nas origens do programa clínico de Nanterre. Isso já foi explorado na doutrina e teorizado por alguns autores (JAMIN, 2013; OLLARD, 2019; VALETTE, 2019).

Uma das discussões que mais me chamou atenção, ainda nas entrevistas com alguns professores da clínica EUCLID, foi a caracterização do processo de expansão das clínicas na França e a existência de uma certa oposição entre dois modelos, que sistematiza também as tensões entre os aspectos pedagógicos-profissionalizantes, e os objetivos de justiça social das clínicas. Como veremos no próximo tópico, essa oposição também surgiu nas falas dos professores das clínicas de atendimento ao público, ou atendimento direto.

Resgato aqui alguns trechos da entrevista com o professor Jacquot, janeiro de 2019. As ideias com relação a essas diferenças de modelos começam a ser ventiladas pelo professor a partir da minha pergunta sobre se as clínicas jurídicas poderiam modificar a pedagogia dos cursos jurídicos na França. A resposta dele foi negativa, e positiva ao mesmo tempo. Ele disse o seguinte:

Jacquot: Sim e não. Eu acredito que isso pode ter efeitos a longo prazo por duas razões. Primeiro, **o fato de que existe e está se tornando um pouco na moda mostra que os doutorandos e os estudantes em geral estão começando a tomar conhecimento disso, e isso poderia questionar essa forma dogmática de ensino que temos. Isso é um efeito a longo prazo. Tornar visível e disponível pode ajudar a resolver as coisas. Por outro lado, e aqui serei mais pessimista, vejo que, em todos os lugares onde existem clínicas, isso atinge apenas uma parcela muito pequena dos estudantes.** Aqui, por exemplo, são 30 estudantes em 8000. Além disso, acredito que atinge estudantes que já estavam convencidos¹⁶⁰.

Aqui, o sentido conferido à “moda” para adjetivar a expansão das clínicas jurídicas na França foi utilizado por grande parte dos professores. Nessa passagem da entrevista, em que eu o questiono sobre a expansão em si e as possíveis especificidades do movimento de clínicas na França, as respostas indicam duas questões importantes: i) a existência de dois modelos e a

¹⁶⁰ Tradução livre: « **Jacquot** : Oui et non. Je pense que ça peut avoir des effets à long terme pour deux raisons. La première, c'est que le fait **que ça existe, que ça devienne un peu à la mode, ça montre que les doctorants et les étudiants en général commence à savoir, et ça pourrait remettre en cause cette forme dogmatique qu'on a d'enseigner.** Ça, c'est un effet à long terme. Le rendre visible et disponible, ça peut aider à arranger les choses. Ensuite, et là je serai plus pessimiste, c'est que je vois que, partout où il y a des cliniques, ça ne touche qu'une très petite partie des étudiants. Ici par exemple, ce sont 30 étudiants sur 8000. Et en plus, je pense que ça touche des étudiants qui étaient déjà convaincus. ».

tendência de superação do mais atual frente ao mais antigo, e ii) a concepção de que, ainda que estejam “na moda”, em quaisquer dos dois modelos, as clínicas jurídicas ainda são vistas, pelo *mainstream*, como algo que deve ser mantido na marginalidade:

Natalia: Você acha que o movimento das clínicas jurídicas na França está em expansão?

Jacquot: Quantitativamente, sim, porque cada vez mais universidades estão oferecendo clínicas jurídicas, então a ideia está se expandindo. No entanto, qualitativamente, não tenho certeza, porque tudo o que está sendo criado está muito distante do que eram as clínicas jurídicas no início na França.

Natalia: Quais são as especificidades das clínicas jurídicas na França?

Jacquot: Para responder a isso, as clínicas jurídicas francesas teriam que seguir o mesmo modelo, o que não é o caso, então é difícil dizer. Mas se houver um ponto em comum, é a difícil legitimidade das clínicas no cenário universitário francês. Tenho a impressão de que todos, inclusive aqui, tendem a considerar que é apenas uma experiência que realizamos à parte, algo legal e estético, mas que não deve ir além disso. Isso também se aplica à Science Po. É bom ter uma clínica, mas não deve ir tão longe a ponto de mudar o sistema¹⁶¹.

Mesmo inseridas em um espectro mais amplo e geral de marginalidade diante do esquema universitário tradicional francês, as divergências de concepção e as oposições conceituais, identificadas nas falas de alguns dos entrevistados, são dados importantes acerca de como são construídos os significados de ensino jurídico clínico. Tais significados fundamentam os diferentes modelos que, por sua vez, podem vir a desempenhar papéis distintos em um contexto de mudanças no formato, e no conteúdo, dos cursos e da profissão jurídica.

A compreensão de fundo, para os professores entrevistados que estão há mais tempo no movimento de clínicas francesas, consiste no fato de que o processo de popularização das clínicas jurídicas, seguindo uma tendência mais profissionalizante, não representa uma mudança de paradigma, de acordo com a base teórico-crítica que informou o movimento de clínicas jurídicas em seu início, a partir dos cânones de Jerome Frank e do realismo norte-americano. E este não seria um problema individual, de mentalidade e visão dos professores

¹⁶¹ Tradução livre: « **Natalia** : Vous pensez que le mouvement clinique en France est en expansion ? **Jacquot** : Quantitativement oui, parce qu'il y a de plus en plus d'universités qui proposent la clinique du droit, donc l'idée est en expansion, qualitativement je ne suis pas sûr, parce que tout ce qui se crée est très éloigné de ce qui était au départ les cliniques du droit en France. **Natalia** : Quelles sont les spécificités des cliniques du droit en France ? **Jacquot** : Pour ça, il faudrait que les cliniques françaises suivent le même modèle, ce qui n'est pas le cas, donc c'est difficile de dire, mais s'il y a un point en commun, c'est la difficile légitimité des cliniques dans le paysage universitaire français. J'ai l'impression que tout le monde, y compris ici, a tendance à considérer que ce n'est qu'une expérience qu'on mène à côté, c'est sympa et esthétique, mais ça ne doit pas aller plus loin. C'est valable pour Science Po. aussi. C'est bien d'avoir une clinique, mais ça ne doit pas aller jusqu'à changer le système. ».

em si, mas sim o reflexo de um cenário macroestrutural, em que uma visão crítica e reflexiva em torno do direito depende, para se desenvolver, de condições estruturais, culturais e políticas. A fragilidade institucional das clínicas no cenário francês foi outro elemento que mais se destacou das respostas dos professores, quando caracterizavam esse processo de expansão:

Natalia: Você acha que essa expansão do movimento clínico na França pode mudar algo nessa realidade? Você acha que isso fortalece o tecnicismo?

Thérèse: Bem, eu realmente não acredito nisso, independentemente dos programas clínicos que existem e que são muito diferentes. Nesse aspecto, todos eles são muito positivos porque rompem com muitos dos problemas do ensino tradicional, mas a dificuldade é que, muitas vezes, os projetos clínicos permanecem bastante marginais e frágeis. **Mesmo nós, por exemplo, sendo uma das clínicas mais antigas da França, ainda somos frágeis. Infelizmente, isso não redefine o ensino como um todo.**

(...)

Natalia: Quais são as maiores dificuldades no ensino do direito na França para a implementação do ensino clínico?

Thérèse: Acredito que a dificuldade principal é que muitas pessoas ainda não sabem o que é isso, e, portanto, é muito difícil encontrar um lugar institucional para esse tipo de ensino. No fundo, é uma questão de recursos, mas não apenas recursos financeiros, é uma questão de recursos para convencer, para mostrar que isso não é um desperdício, que não é apenas algo estético¹⁶².

Alguns professores analisavam que os rumos do processo de expansão das clínicas francesas indicavam caminhos distintos, afastados das referências teórico-críticas, em termos de projeto político pedagógico para a formação dos juristas. De novidade marginal e sem legitimidade suficiente, as clínicas poderiam, ao mesmo tempo, significar um produto de consumo, algo que agrega valor às instituições de ensino, pois coloca no centro do debate a dimensão “profissionalizante”:

¹⁶² Tradução livre: « **Natalia :** Vous pensez que cette expansion du mouvement clinique en France peut changer quelque chose à cette réalité ? Vous pensez qu'il renforce le technicisme ? **Thérèse :** Alors ça, je n'y crois vraiment pas, et quels que soient les programmes cliniques qui existent et qui sont très différents. De ce point de vue-là, ils sont tous très positifs parce qu'ils rompent avec beaucoup des problèmes de l'enseignement classique, mais la difficulté, c'est que bien souvent les projets cliniques restent assez marginaux, et fragiles. **Même nous, par exemple, en étant une des plus vieilles cliniques de France, on reste fragiles. Malheureusement, ça ne redéfinit pas l'enseignement dans sa globalité. (...)** **Natalia :** Quelles sont les plus grandes difficultés dans l'enseignement du droit en France pour l'implantation de l'enseignement clinique ? **Thérèse :** Je pense que la difficulté majeure, c'est que beaucoup de gens ne savent toujours pas ce que c'est, et donc, du coup, c'est très difficile de trouver une place institutionnelle pour ce type d'enseignement. **C'est au fond une question de moyen, mais pas seulement de moyens financiers, c'est une question de moyen de convaincre, que ce n'est pas un gâchis, que ce n'est pas une chose esthétique. ».**

Natalia: E você acredita que o debate sobre o ensino clínico deve ser levado em consideração hoje, qual é a sua direção nessa discussão? Há um papel nessa discussão?

Mona: Com certeza! Ou seja, o ensino clínico do direito é altamente valorizado pelas pessoas responsáveis pelas reformas estruturais. **Ele é valorizado por várias razões, é interessante porque é uma inovação, porque é o que chamamos de um produto pedagógico inovador, então, do ponto de vista da concorrência entre as instituições, é uma vantagem comparativa**¹⁶³.

É importante destacar que essa diferenciação de modelos não foi homogênea entre os professores da clínica EUCLID. As oposições de modelos e as críticas ao aspecto profissionalizante, identificadas nas falas dos professores fundadores, não se expressaram da mesma maneira nas entrevistas¹⁶⁴. Nas entrevistas dos professores com menos tempo de clínica, por exemplo, a dimensão do contato com a prática e com o mundo profissional apareceu de forma mais acentuada e as leituras críticas sobre o processo de expansão das clínicas e seu aspecto profissionalizante não estiveram tão presentes.

Apesar de o lugar da crítica, no caso da clínica EUCLID, assumir um espaço importante, a discussão sobre os modelos em oposição é colocada em perspectiva diante do quadro geral da expansão das clínicas jurídicas na França. Quando questionados sobre os principais desafios para o ensino jurídico francês, a maior parte das respostas, além de enfatizar o formalismo e o fechamento da cultura jurídica acadêmica, destacava o aspecto orçamentário:

Mona: Sim, claro, ou seja, o ensino clínico é um tipo de ensino que requer tempo, o que implica financiar os professores envolvidos, entre outras coisas, e também implica em transmissão, pois como não há ensino clínico para os professores, não há formação em ensino clínico. Nós somos os primeiros na França, então nós mesmos nunca fomos ensinados sobre clínicas. **Portanto, como dizer, há uma dimensão experimental que precisa ser aceita, e a dimensão experimental, por definição, é pouco quantificável. Não podemos prever antecipadamente o que será necessário, quanto custará, quanto... não podemos dizer. Portanto, do ponto de vista das normas contábeis atuais, isso não se enquadra de forma alguma. Você vê, isso é um obstáculo importante.** Ou seja, a forma econômica e orçamentária do ensino superior hoje, conforme se desenvolve na França, é uma forma que, a

¹⁶³ Tradução livre: « **Natalia :** et vous croyez que le débat sur l'enseignement clinique doit aujourd'hui, quel est sa direction dans cette discussion ? Il y a un rôle dans cette discussion ? **Mona :** Bien sûr ! **C'est-à-dire que l'enseignement clinique du droit est hyper valorisé par les gens qui sont en charge des réformes structurelles.** Il est valorisé pour plusieurs raisons, c'est intéressant parce que c'est de l'innovation, parce que **c'est ce qu'on appelle un produit pédagogique innovant** donc c'est, du point de vue de la concurrence entre les établissements, **un atout comparatif.** ».

¹⁶⁴ Principalmente com relação aos professores com menos tempo na clínica (Pauline e Suzanne), ou que apenas orientavam os dossiês (Jean-Baptiste, Agnès e Sabine).

longo prazo, impede as experimentações pedagógicas. É o mesmo problema que ocorre com a pesquisa e seu financiamento. É a mesma situação¹⁶⁵.

Além da EUCLID, foram três as clínicas pesquisadas que se utilizam da metodologia do “acompanhamento indireto”: a clínica da instituição B; instituição C e instituição P, nessa ordem. Houve, ainda a inserção da clínica F nessa análise, que estava naquele momento incluindo em suas atividades, para além do atendimento ao público, um trabalho mais voltado à pesquisa, no âmbito do mestrado, também com organizações da sociedade civil. Essas clínicas funcionam a nível de Mestrado, com exceção da clínica de B, que aceita estudantes da partir da *licence* 3. Entre as quatro clínicas, também existem muitas variações acerca de como aquelas três dimensões (i. formação prático-profissional; ii. ruptura com o ensino tradicional e iii. promoção da justiça social) articulam-se entre si. No entanto, os elementos em comum, com exceção da clínica da Instituição P, que contou com um planejamento institucional prévio desde o início de seu funcionamento, voltam-se sobretudo para: i. as questões de orçamento e estrutura institucional e ii. a compreensão político-pedagógica do ensino jurídico clínico, com relação à função social do conhecimento e aos objetivos socioculturais da formação jurídica.

Essas clínicas também nasceram a partir da experiência desses profissionais com seus ambientes profissionais. Nesse contato com a prática, ou na forma de se pensar os objetivos desse contato, algumas dificuldades também apareciam, principalmente porque, assim como também verificamos no caso da clínica EUCLID, não existia necessariamente uma “demanda” das ONGs em torno do trabalho das universidades. Essas relações foram se constituindo a partir da construção de articulações, pelos próprios docentes. Por exemplo, no caso da clínica B, a professora tinha feito parte da montagem da clínica EUCLID. Ela contou que já tinha tido experiências profissionais associativas, mas que a principal dificuldade foi encontrar, no caso, e se relacionar com os parceiros externos, na medida em que, institucionalmente, as condições para o funcionamento da clínica eram positivas:

¹⁶⁵ Tradução livre: « **Mona** : Mais oui, c'est-à-dire que l'enseignement clinique est un enseignement qui suppose du temps, qui suppose donc de financer des intervenants, etc, et ça suppose aussi de la transmission, puisque comme il n'y a pas d'enseignement clinique pour les profs, il n'y a pas de formation à l'enseignement clinique, nous sommes les premiers en France donc nous-mêmes n'avons jamais été enseignés à la clinique. **Donc on, comment dire, on est, il y a une dimension expérimentale qu'il faut accepter, et la dimension expérimentale, par définition, elle est peu quantifiable. On ne peut pas à l'avance prévoir ce qu'il faudra, combien ça va coûter, combien... on ne peut pas le dire. Donc du point de vue des normes comptables d'aujourd'hui, ça ne rentre pas du tout dans les clous. Vous voyez, donc ça c'est un obstacle majeur.** C'est-à-dire que la, la forme économique et budgétaire de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui, tel qu'il devient en France, est une forme qui à terme empêche les expérimentations pédagogiques. C'est le même problème que pour la recherche et le financement de la recherche. C'est la même chose. ».

Natalia: Qual a forma de funcionamento da clínica, com relação à organização institucional?

Caroline: Na clínica B, adotamos a mesma forma de funcionamento que a EUCLID, porque quando cheguei à clínica há cerca de um ano e meio, conheci imediatamente uma das minhas colegas que já estava na clínica há bastante tempo e tinha o projeto de montar uma clínica jurídica. (...) O que foi realmente diferente em relação a Nanterre é que aqui são estudantes do terceiro ano, não do quinto ano, mas a parte institucional já estava bem avançada, não precisamos convencer nem nosso decano nem nossos colegas que lideram os M2. Porque aqui, não são M2, é diretamente integrado no currículo do L3, então está aberto a todos os estudantes do terceiro ano da licenciatura e é uma opção para eles. Que na verdade é uma alternativa para eles em relação a um estágio, porque no L3, eles podem fazer um estágio ou fazer a clínica jurídica conosco. Então, apresentamos o programa clínico aos estudantes em um auditório, sabendo que temos cerca de cem alunos no L3, é uma pequena universidade, e um terço deles compareceu, então ficamos bastante satisfeitos, tivemos um pouco mais de um terço, tivemos 36, então foi bem aceito, e depois o trabalho que tivemos que fazer aqui também foi estabelecer contatos com parceiros associativos. Isso, obviamente, começamos do zero, porque não são os mesmos parceiros que em Paris, trabalhamos com associações que são filiais locais, então são pequenas associações, e isso levou um pouco de tempo, como sempre leva um pouco de tempo, na verdade¹⁶⁶.

Em que pese a clínica ter sido prevista no currículo, encontrar os parceiros foi um desafio inicial, maior do que o interesse dos estudantes, pois, de acordo com o seu relato, o corpo estudantil se mostrou bastante interessado, desde o lançamento da clínica. Diante da pergunta sobre os principais obstáculos ou inconvenientes, ela, no entanto, salientou o aspecto ligado à falta de reconhecimento institucional e de orçamento:

Natalia: Quais são as vantagens e desvantagens de realizar um trabalho clínico com estudantes de graduação?

¹⁶⁶ Tradução livre: « **Natalia** : Sur la clinique, quelle est la forme de fonctionnement en ce qui concerne l'organisation institutionnelle ? **Caroline** : Alors, on a adopté la même forme que EUCLID, parce que moi, quand je suis arrivé il y a maintenant un an et demi, j'avais tout de suite rencontré une de mes collègues, qui était-elle depuis pas mal d'année déjà et qui avait le projet de monter une clinique juridique. (...) Donc, ce qui a été vraiment différent avec Nanterre, c'est que là, il s'agit d'étudiants de 3ème année, et pas d'étudiants de 5ème année, mais du coup, la partie institutionnelle était déjà pas mal avancée, on a pas eu besoin d'aller convaincre, ni notre doyen, ni nos collègues qui dirigent des M2. Parce que là, c'est pas des M2, c'est directement dans la maquette d'un L3, donc c'est ouvert à tous les étudiants de Licence 3 et c'est une option pour eux. Qui est en fait pour eux une alternative à un stage, parce qu'en L3, ils peuvent soit faire un stage, soit faire de la clinique juridique avec nous. Donc, on a présenté le programme clinique aux étudiants dans un amphî, sachant qu'on en a une centaine en L3, c'est une petite Université, et on en a eu un tiers qui est venu, donc on était assez content, on en a eu même un peu plus d'un tiers, on en a eu 36, donc ça a bien pris, et après le travail qu'on a du faire avec l'Université ça été aussi de nouer des contacts avec des partenaires associatifs. Donc ça, évidemment, on est parti de 0, parce que ce n'est pas les mêmes partenaires qu'à Paris, on travaille avec des associations qui sont des antennes locales, donc des petites associations, et ça été un peu long, c'est toujours un peu long en fait. ».

Caroline: Para nós, acredito que seja interessante. As vantagens que vejo são a forma de ensino, os contatos com as associações e também um sentimento de utilidade, pois dedicamos nosso tempo para ajudar as associações de forma gratuita. As desvantagens para nós são que isso não é muito reconhecido em nosso departamento, então temos a sensação de estar fazendo trabalho voluntário. É ótimo, é legal fazer trabalho voluntário, mas às vezes pode ser um pouco demais, porque temos muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. É muito pouco reconhecido em nosso departamento, se você quiser saber.

Natalia: Não é valorizado pela universidade?

Caroline: Digamos que é valorizado pela universidade, mas eles não têm horas para nos dar. Eles não têm créditos, não têm orçamento, então não têm horas disponíveis. Eles nos atribuem algumas horas, mas muito poucas. Por exemplo, eles nos dão uma hora para todo o ano¹⁶⁷.

Ainda que esteja prevista no currículo, a clínica é vista como uma espécie de trabalho social, ou voluntariado, tanto por parte das estruturas institucionais, administrativa, quanto da parte dos demais docentes. Na clínica C, encontramos questões similares. A professora destacou que, no primeiro ano da clínica, houve um processo similar àquele narrado pela professora da instituição B. No entanto, com o decorrer dos anos e dos resultados que vinham sendo entregues pela clínica, a situação se inverteu: eram as associações que buscavam a clínica, e seus coordenadores faziam a escolha das propostas priorizando, surpreendentemente, o aspecto pedagógico. Em se tratando de uma clínica que realizava o atendimento indireto com foco nas demandas de ONGs e de organismos públicos, eu imaginava que, assim como no caso de Nanterre, as escolhas poderiam também ser mediadas pelo impacto social ou relevância social das demandas. Mas, como vimos, essa também é uma questão variável no âmbito das clínicas que se utilizam desse tipo de metodologia:

Natalia: Como as ONGs foram escolhidas nos primeiros anos?

Rafaelle: Você faz bem em perguntar, porque funcionamos de forma diferente agora, mas no início, éramos nós que abordávamos, na verdade, as ONGs mais ativas, oferecendo nossos serviços. Hoje em dia, é o oposto que acontece, eles

¹⁶⁷ Tradução livre: « **Natalia** : Quels sont les avantages et les inconvénients de réaliser un travail clinique avec des étudiants de Licence ? **Caroline** : Pour nous, je pense que c'est intéressant. Les avantages que je vois, c'est la manière d'enseigner, c'est les contacts avec les associations, et c'est aussi un sentiment d'utilité, parce que nous aussi on prend de notre temps pour aider des associations à titre gratuit. **Les inconvénients pour nous, c'est que ce n'est pas très bien reconnu dans notre service, donc on a quand même le sentiment de faire du bénévolat. C'est super, c'est chouette de faire du bénévolat, après, ça dépend du travail qu'on a, parfois c'est peut-être un peu trop, parce qu'on a beaucoup de choses à côté. C'est très peu reconnu dans notre service, si vous voulez. Natalia** : C'est pas valorisé par l'Université ? **Caroline** : Disons que c'est valorisé par l'Université, mais ils n'ont pas d'heures à nous donner. Ils n'ont pas de crédits, ils n'ont pas de budget, donc ils n'ont pas d'heures. Donc, ils en mettent, mais très peu. Ils nous mettent une heure pour toute l'année, par exemple. ».

é que vêm até nós, e escolhemos com base nos temas, se será formativo para os estudantes. Bem, também há um trabalho em grupo, onde discutimos os temas, os temas que não queremos abordar.

Natalia: Vocês analisam o potencial pedagógico de cada caso?

Rafaele: Sim, é por isso que estou dizendo que é essencialmente o caso que é determinante. É para permitir que os estudantes aprendam¹⁶⁸.

Poucos minutos depois, nas questões sobre o orçamento, a professora foi bastante franca e direta:

Natalia: É o mesmo orçamento para as horas de ensino, mas o trabalho clínico não se limita a isso, não é?

Rafaele: Bem, na verdade não, mas somos pagos dessa maneira. Estamos, de fato, muito abaixo das horas que são efetivamente dedicadas.

Natalia: E esse orçamento é suficiente para o trabalho clínico?

Rafaele: É suficiente desde que os professores aceitem trabalhar mais do que são pagos, na verdade. Talvez isso nem sempre funcione¹⁶⁹.

Essa entrevista foi interessante porque, mesmo na condução de uma clínica de *saisine indirecte*, existiam muitos aspectos na fala da professora, principalmente na sua resposta sobre concepção de ensino jurídico clínico, que eram compatíveis com as visões apresentadas nas respostas dos professores das clínicas de atendimento direto. Principalmente no que tange ao aspecto do contato com o real e o mundo profissional que o ensino jurídico clínico representa:

Natalia: Na concepção do ensino clínico, em sua opinião, qual é o papel fundamental do ensino clínico do direito?

Rafaele: Em minha opinião, é a primeira experiência, para nossos estudantes, de trabalho *in concreto*, é a primeira vez que eles são confrontados com problemas jurídicos não simplificados, com problemas jurídicos reais. Isso permite colocar em prática os conhecimentos que lhes foram transmitidos anteriormente. Parece-me tão óbvio que tenho dificuldade em

¹⁶⁸ Tradução livre: « **Natalia :** Comment ont été choisies les ONG pendant les premières années ? **Rafaele :** Vous faites bien de poser la question comme ça, parce qu'on fonctionne plus comme ça, mais au début, c'est nous qui avons démarché en fait, les ONG les plus actives on va dire, en leur proposant nos services. Aujourd'hui, c'est l'inverse qui se passe, c'est eux qui viennent vers nous, et on choisit en fonction des sujets, est-ce que ça va être formateur pour les étudiants. Bon, il y a aussi un travail de groupe, où on discute les sujets, les sujets qu'on ne veut pas. **Natalia: Est-ce que vous analysez le potentiel pédagogique de chaque cas ?** **Rafaele :** Oui, c'est pour ça que je vous dis que c'est essentiellement le cas qui est déterminant. C'est pour permettre aux étudiants d'apprendre. ».

¹⁶⁹ Tradução livre: « **Natalia :** C'est le même budget pour les heures d'enseignement, mais le travail clinique, ce n'est pas juste ça ? **Rafaele :** Et bien non, effectivement, mais on est payé de cette façon. On est effectivement bien en-dessous des heures qui sont réellement dispensées. **Natalia :** Et ce budget est suffisant pour le travail clinique ? **Rafaele :** C'est suffisant tant que les professeurs acceptent de travailler plus que ce qu'ils sont payés, en vérité. Peut-être que ça ne marchera pas toujours. ».

explicar. É um currículo muito mais prático do que na Universidade, que não é prático de forma alguma, há os trabalhos dirigidos, que pretendem ser práticos, mas ainda são muito teóricos. Enquanto aqui, eles se encontram como se estivessem em seu primeiro cargo, ou em um estágio em um escritório ou associação, então é muito formativo¹⁷⁰.

Essa comparação que a professora realiza, dos estudantes em sua primeira experiência de trabalho, nos remete às declarações dos estudantes da clínica EUCLID, quanto aos ganhos que vislumbraram com a prática. Observamos que, ainda que o aspecto da justiça social esteja de alguma forma presente, na definição dos parceiros e nos tipos de casos escolhidos, o valor conferido ao “contato com a prática profissional” aparece nas falas como o principal resultado, ou objetivo, do ensino jurídico clínico.

Na resposta que me foi dada pela coordenadora da clínica B, também encontramos o mesmo sentido:

Natalia: Sobre a sua concepção do ensino clínico do direito, agora. Quais são as características e o papel fundamental do ensino clínico do direito?

Caroline: Bem, para mim, **é um ensino que é prático. Na minha concepção da clínica, é um ensino que é generalista, transdisciplinar e que me interessa em termos de profissionalização.** Porque os estudantes são obrigados a entregar algo. Profissional, para que seja útil, na verdade.

Natalia: Você está falando apenas da área do direito, não de outras disciplinas?

Caroline: Sim, estou falando apenas do direito. Misturando as disciplinas do direito. Mais uma vez, é algo que não fazemos na faculdade¹⁷¹.

Na observação da clínica EUCLID, eu pude também compreender que esse contato com a prática, obtido por meio da articulação com as ONGs, desenvolvia nos estudantes, principalmente a capacidade de elaborar pesquisas jurídicas. Essa dimensão da pesquisa foi bastante enfatizada nas clínicas de atendimento indireto, tanto pelos professores, quanto pelos

¹⁷⁰ Tradução livre: « **Natalia** : Sur la conception de l'enseignement clinique, à votre avis, quel est le rôle capital de l'enseignement clinique du droit ? **Rafaelle** : **A mon avis, c'est la première expérience, pour nos étudiants, de travail in concreto, c'est la première fois qu'ils sont confrontés à des problèmes juridiques non simplifiés, à des problèmes juridiques réels.** Ça permet de mettre en œuvre les connaissances qui leur ont été dispensées avant. Ça me paraît tellement évident que j'ai du mal à vous l'expliquer. **C'est un cursus beaucoup plus dans la pratique qu'à l'Université, qui elle ne l'est pas du tout, il y a les travaux dirigés, ça se voudrait pratique, mais c'est encore très théorique. Alors que là, ils se retrouvent comme s'ils étaient dans leur premier poste, ou dans un stage dans un cabinet ou une association, donc c'est très formateur.** ».

¹⁷¹ Tradução livre: « **Natalia** : Sur votre conception de l'enseignement clinique du droit, maintenant. Quelle sont les caractéristiques et le rôle capital de l'enseignement clinique du droit ? **Caroline** : **Alors, pour moi, c'est un enseignement qui est pratique.** Dans ma conception de la clinique, c'est un enseignement qui est généraliste, qui est transdisciplinaire qui m'intéresse, et professionnalisant. Parce que les étudiants sont obligés de rendre des choses. Professionnel, que ce soit utile, en fait. **Natalia** : Vous parlez seulement du domaine du droit, pas d'autres matières ? **Caroline** : Oui, je parle seulement du droit. Mélangés les matières du droit. Encore une fois, ce que l'on ne fait pas à la fac. ».

estudantes, no caso da EUCLID. A clínica F também possui um eixo de clínica de pesquisa, conforme destacou sua professora coordenadora¹⁷². Naquele momento, elas estavam na fase experimental do projeto de, a partir de um caso clínico, elaborar um tema para um projeto de pesquisa. A ideia das professoras consistia em demonstrar que se pode, em vez de partir da teoria e tentar chegar às necessidades práticas, detectar o que existe nos casos práticos que pode ser teorizado, ou mais aprofundado. Naquele momento, elas estavam coordenando um seminário de formação, no intuito de envolver os demais professores dos mestrados na discussão metodológica sobre ensino jurídico clínico. Como a clínica tinha iniciado suas atividades como sendo uma clínica de atendimento direto ao público, foi interessante perceber como outras questões passaram a ser discutidas, inclusive a respeito da pesquisa e de como se fazer investigações com potencial de produção de algum impacto para a sociedade, a partir da interação com os “casos reais”.

Observamos que essas discussões, no caso do programa de clínicas da clínica P, nortearam o processo de fundação do próprio curso de direito, o que representa, nitidamente, um ponto fora da curva no que tange ao processo de desenvolvimento das clínicas na França. Antes que eu pudesse iniciar com o questionário, o professor entrevistado preferiu fazer uma explanação inicial sobre o histórico da clínica. Como ele tinha pouco tempo, quase não sobrou espaço para que eu fizesse algum questionamento. Apesar disso, na sua explanação havia pontos interessantes, que pude explorar e articular com as discussões mais gerais.

O professor fez questão de apontar, logo no início da entrevista, que havia um *background* teórico, alinhado às perspectivas críticas acerca do ensino jurídico, assim como na clínica de Nanterre:

Mathieu: A clínica aqui, então, tem muitos pontos em comum com o que é feito em Nanterre. Somos amigos de Nanterre nesse sentido, pois criamos uma clínica aqui que tem algo de um projeto não profissional, mas intelectual. A ideia é a seguinte, escrevi coisas sobre o assunto, não vou repetir o que está no livro, mas há realmente a ideia de contextualizar a aprendizagem do direito¹⁷³.

¹⁷² “O segundo aspecto é o que chamamos de clínica de pesquisa. Isso significa que, no início do ano, escolhemos um tema sobre o qual os estudantes vão trabalhar. Eles estudam o contexto do tema, identificam o problema jurídico, buscam profissionais e atores do mundo socioeconômico ao seu redor, realizam entrevistas, questionários. Em seguida, escrevem um relatório, que é o que você verá amanhã. Com base nesse relatório, eles organizam um seminário no qual convidam os profissionais que encontraram para reagirem aos resultados obtidos e às recomendações que irão apresentar.” Tradução livre: « Deuxième aspect, c'est ce qu'on appelle la clinique recherche. C'est à dire qu'on prend un thème en début d'année, les étudiants vont travailler sur le contexte du thème sortir le problème juridique, aller voir autour d'eux des professionnels, des acteurs du monde socioéconomique, faire des entretiens, des questionnaires. Et puis on rédige un rapport et c'est ce que tu verras demain sur ce rapport. Et à partir de ce rapport, ils font, ils organisent un séminaire où ils invitent les professionnels qu'ils ont rencontrés à réagir par rapport aux résultats qu'ils ont obtenus et aux recommandations qu'ils vont faire. ».

¹⁷³ Tradução livre: « **Mathieu** : La clinique ici, alors, il y a pas mal de points communs avec ce que fait Nanterre, on est des amis avec Nanterre, dans le sens où on a créé une clinique ici, qui a quelque chose d'un projet pas professionnel justement,

Ao apresentar aspectos da sua trajetória acadêmica e das influências que obteve de seus estudos em Harvard, de professores que articulavam um trabalho de assistência jurídica à perspectiva filosófica de Jacques Derrida, o professor dedicou um longo tempo da sua fala para apontar as finalidades político-pedagógicas da prática proposta, no sentido de se combater o aspecto formalista do ensino do direito e de se voltar para os contextos sociológicos, políticos e ideológicos que compõem o fenômeno jurídico.

Assim, ele afirmava que as clínicas foram criadas de forma totalmente voluntária, a partir de um movimento, também de convencimento que, ao contrário do que vimos nas outras faculdades francesas, não precisou necessariamente de muitas estratégias de *lobby clínico*. O projeto para se “descompartmentalizar” o ensino do direito, a partir das clínicas jurídicas, foi rapidamente aceito pelos criadores da Escola de Direito. Assim, em um diálogo que também envolveu os estudantes e demais professores, os programas clínicos foram pensados em termos de se criar uma “clínica à francesa”. Essa expressão foi utilizada pelo professor para descrever o intuito de se estabelecer uma clínica que trabalhasse com parcerias, e tudo o que representasse acesso à justiça a partir de parcerias institucionais, e não no esquema de “portas abertas”, que envolvesse o atendimento direito de casos individuais. As “clínicas à francesa” não estariam “abertas à demanda externa”, apesar de ele também identificar que existem clínicas francesas que trabalham nessa perspectiva.

Percebemos que a dimensão do acesso à justiça e da promoção de justiça social ainda são temas que geram diferentes percepções nos entrevistados. Ao falar sobre a clínica de responsabilidade social e direitos humanos das empresas, ele destacou que já havia surgido a ideia de se criar uma clínica de “business law”, que tivesse apenas uma perspectiva profissionalizante e não fosse conectada com o aspecto da promoção de demandas de interesses público, que para ele consiste em um dos fundamentos de origem da clínica:

Mathieu: (...) Também trabalhamos com instituições públicas, como a prefeitura de Paris, em questões mais ambientais, com startups que queriam inventar novos modos de governança que permitissem a participação dos usuários. Portanto, coisas com parceiros privados, mas que tenham interesse público. Muitas pessoas sugeriram que criássemos uma clínica, uma "business law clinic", que teria uma função mais profissionalizante, onde poderíamos ajudar startups, o que atrairia muito nossos estudantes. No entanto, decidimos manter a ideia original da clínica.

mais d'un projet intellectuel. L'idée est la suivante, j'ai écrit des choses sur le sujet, je ne vais pas répéter ce qu'il y a dans le livre mais, il y a vraiment l'idée de contextualiser l'apprentissage du droit. ».

Natalia: Desde o início, o projeto dos estudantes era assim, do tipo "escola de direito de negócios", ou a posição era mais crítica?

Mathieu: Era um meio-termo, ou seja, houve alguns estudantes que disseram: "queremos fazer, queremos estar com incubadoras, queremos trabalhar com startups", mas há muitas pessoas que vêm para a clínica em busca de significado. **Se estão em busca de uma visão crítica do direito, não tenho certeza, mas pelo menos estão em busca de significado, e queremos dar a eles a oportunidade de fazer algo, não apenas para lhes dar boa consciência, mas porque acreditamos que isso vai ensiná-los a ver o direito um pouco mais como na vida real. E é diferente de um estágio, pois eles são supervisionados, têm um espaço pedagógico em uma aula onde pedimos que eles reflitam, não é a mesma coisa.** Alguns deles, mesmo que posteriormente trabalhem em escritórios de advocacia, lembram-se disso e têm vontade de fazer trabalho *pro bono*, idealmente inventam novas maneiras de praticar. E estamos começando a ver pessoas que estão... ex-alunos, ex-participantes da clínica, que realmente querem mudar um pouco a maneira como as coisas são feitas, e há aqueles que encontram uma vocação, vão trabalhar com uma ONG, pensavam que iriam trabalhar em um escritório de advocacia, mas mudam de rumo. E há aqueles que continuam trabalhando um pouco com direitos humanos, e assim por diante. Não há problema. Mas sempre é feito com um parceiro externo¹⁷⁴.

A sistemática do programa de clínicas P é bastante diferente das demais clínicas analisadas. O professor coordenador possui suas atividades totalmente voltadas à gestão e organização da clínica, e os cursos e seminários que ministra estão todos relacionados aos temas dos programas da clínica. Para a orientação das equipes de trabalho, há o apoio de profissionais, estudantes de doutorado e técnicos, que acompanham os estudantes. As clínicas estão inseridas no percurso formativo e há um orçamento e carga horária de trabalho específica destinada ao

¹⁷⁴ Tradução livre: « **Mathieu :** (...) On a travaillé aussi avec des institutions publiques, la mairie de Paris sur des choses plus environnementales, avec des "start-up" qui voulaient inventer des nouveaux modes de gouvernance qui puissent permettre à des usagers de participer. Donc, des choses avec des partenaires également privés, mais qui soient d'intérêt général. On nous a beaucoup suggéré de monter une clinique, qui serait une "business law clinic", et qui aurait vraiment une fonction professionnalisante, on aurait pu aider des "start-up", ça aurait beaucoup plus à nos étudiants, mais on s'est dit qu'on voulait garder l'idée d'origine de la clinique. **Natalia :** Dès le début, le projet des étudiants était comme ça, du type "business law school", ou bien le positionnement était plus critique ? **Mathieu :** C'était entre les deux, c'est-à-dire qu'il y a eu quelques étudiants qui ont dit : "on veut faire, on veut être avec les incubateurs, on veut faire des "start-up"", mais il y a quand même beaucoup de gens qui viennent dans la clinique qui sont en quête de sens. Alors, sont-ils en quête de vision critique du droit, je ne suis pas sûr, mais au moins ils sont en quête de sens, et on veut leur donner une possibilité de pouvoir faire quelque chose, pas forcément pour leur donner bonne conscience, mais d'abord parce qu'on pense que ça va leur apprendre à voir le droit un peu plus comme dans la vraie vie. Et c'est différent d'un stage, parce qu'ils sont supervisés, ils ont un espace pédagogique dans un cours où on leur demande de réfléchir, c'est pas pareil, et il y en a certain chez qui ça leur permet de, même si ils vont dans les cabinets après, ils s'en rappellent, ils ont envie de faire du "Probono" après, et ils inventent, dans l'idéal, des nouvelles manières de pratiquer. Et on commence à y arriver, on voit des gens qui sont en train de ..., des anciens diplômés, des anciens qui sont passés par la clinique, qui ont envie vraiment de changer un peu la manière dont on fait les choses, et puis il y en a qui trouve une vocation, ils vont travailler avec une ONG, ils pensaient qu'ils allaient travailler dans un cabinet d'avocat, et puis ils changent. Et il y en a pour qui c'est, ils vont faire un peu de droits de l'homme, et puis après ils continuent. C'est pas grave. Mais donc, c'est toujours avec un partenaire externe. ».

desenvolvimento dos trabalhos, o que não acontece nas demais instituições, em que a clínica é um “algo a mais”, a que alguns professores se dedicam¹⁷⁵.

Apesar dessas diferenças em termos de estrutura, algumas questões se encontram, como vimos, com relação ao debate sobre o lugar da crítica no ensino jurídico clínico, como isso se articula com a noção de justiça social e, ainda, como as clínicas “custam caro”, de forma que a expansão para todos os estudantes do curso precisaria ser pensada em termos de não se perder a qualidade da experiência pedagógica:

Natalia: Hoje em dia, a clínica é obrigatória?

Mathieu: Não, estamos pensando sobre isso, mas agora temos turmas com mais de duzentos alunos e, para implementar isso, precisaríamos de recursos diferentes. Como você entendeu, o sistema é o seguinte: colocamos alguns profissionais aqui, alguns estudantes de doutorado ali, há os cursos co-requisitos e funciona assim. Mas se quiséssemos fazer isso para todos, teríamos que permitir que os alunos, como nos Estados Unidos, participassem da clínica apenas por um semestre. No entanto, para isso, precisaríamos de pessoas que fossem permanentes, que pudessem trabalhar. Se você está trabalhando em um litígio ou em um projeto, você tem alunos que ficam aqui por três meses, mas três meses não são suficientes para um projeto. Para atendimentos jurídicos, sim, mas para um projeto, temos muitos projetos e três

¹⁷⁵“Em resumo, nosso modelo é mais inspirado no modelo americano, em que o curso e os projetos ocorrem simultaneamente ao longo do ano acadêmico. Os estudantes começam em setembro e terminam em maio. Em cada uma de nossas clínicas, há cerca de quinze a vinte estudantes, às vezes um pouco menos, organizados em equipes. Por exemplo, na clínica de direitos humanos, temos cerca de vinte estudantes e quatro ou cinco projetos por ano. Temos um conselho científico que pré-seleciona os projetos. No início, era eu quem selecionava, mas agora temos um conselho científico real, com colegas da escola de direito que lecionam na clínica. Todos os professores não são permanentes, eles têm outros trabalhos e vêm lecionar na clínica porque queríamos ter aulas clínicas ministradas por profissionais. Cada um de nossos programas clínicos tem um professor que ministra duas horas de aula por semana, como um curso clínico sobre responsabilidade social, outro sobre direitos humanos e globalização econômica, e outro sobre acesso aos direitos. Nossa clínica também realiza atendimentos jurídicos indiretos em centros de justiça e direito. Na clínica de migração, temos parcerias com ONGs, e nossos estudantes vão até lá e recebem... Essa é tipicamente a atividade realizada pelas clínicas, mas também estabelecemos parcerias com atores privados ou públicos, principalmente ONGs, onde desenvolvemos ferramentas, relatórios, memorandos para defesa de causas, entre outros. Às vezes, também realizamos pesquisas aplicadas, conduzimos estudos de campo, entrevistamos várias pessoas e, em seguida, recomendamos mudanças legislativas ou soluções interessantes. Portanto, há um aspecto prospectivo na clínica.” Tradução livre: « Nous, en fait, c'est plus le modèle américain, c'est-à-dire que le cours et les projets, c'est en même temps, c'est des projets sur toute une année universitaire. Les étudiants, ils commencent en septembre, ils finissent en mai, et ils sont, dans chacune de nos cliniques, il y a une quinzaine d'étudiants, peut-être vingt, parfois un peu moins, et on les mets par équipe. C'est-à-dire, par exemple dans la clinique droits de l'homme, il y a une vingtaine d'étudiants, et il y aura quatre ou cinq projets par an. On a un conseil scientifique qui présélectionne les projets. (...) C'est très important, au début c'était moi, maintenant on a un vrai conseil scientifique, avec des collègues de l'école de droit, ceux qui enseignent dans la clinique. Alors ce sont tous des professeurs qui ne sont pas permanents, ce sont des gens qui ont un autre travail, et qui viennent enseigner dans la clinique, parce qu'on voulait des cours cliniques qui soient des cours qui soient donnés par des gens qui sont des praticiens. (...) Donc, on a système qui est aussi une question de moyen, donc on a des gens qui donnent deux heures par semaine. Pour chacun de nos programmes cliniques, ils donnent un cours clinique, un sur la responsabilité sociale, un autre sur les droits de l'homme et la globalisation économique, un troisième sur l'accès aux droits. (...) notre clinique en fait elle fait indirectement des permanences juridiques dans les maisons de la justice et du droit. Dans la clinique migration, on a des partenaires, ce sont des ONG et nos étudiants y vont et reçoivent ..., ça c'est typiquement le genre de choses que font les cliniques, on le fait aussi, mais beaucoup de choses, ce sont des partenariats avec des acteurs privés ou publics, surtout des ONG, et là on va faire plutôt un outil, un rapport, un "mémoire" pour un plaidoyer, etc. Mais parfois, on fait aussi de la recherche appliquée, on va faire une étude de terrain, on va interviewer plein de gens, et on va ensuite préconiser soit des changements législatifs, soit des solutions intéressantes, etc. Donc, il y a un aspect prospectif parfois dans la clinique. »

meses não são suficientes. Portanto, por enquanto, não, mas a ideia é aumentar o número de alunos da escola de direito. Se pudermos chegar a cinquenta por cento, seria bom. É por isso que estamos criando uma nova clínica, vamos tentar torná-la cada vez mais atraente para que haja cada vez mais estudantes. **Mas, como eu disse, minha preocupação é que, em termos de homogeneidade da qualidade, incluindo a reflexão teórica e crítica, é difícil controlar. Se crescermos muito em detrimento da experiência educacional e do impacto social, não será positivo. Já discutimos isso, dei minha opinião e disse que, por enquanto, não quero isso. Prefiro ver como as coisas evoluem e, se um dia, quem sabe, mas seriam necessários recursos financeiros, pois as clínicas são caras.** Se quisermos fazer bem, acredito que seja necessário investimento. Então, é uma visão geral da situação¹⁷⁶.

A entrevista finalizou com essa pergunta, pois o professor não tinha mais tempo. Ainda tentamos realizar um outro encontro, mas infelizmente não foi possível. Das clínicas de acompanhamento indireto, percebi que o potencial para se pensar o direito de forma descompartmentalizada advém, sobretudo, do contato com sujeitos e atores da sociedade civil que vivenciam conflitos sociojurídicos, ou que estão envolvidos em questões que tocam temas de interesse público. Para muitas professoras entrevistadas, a dimensão de justiça social estava justificada na escolha por se trabalhar com ONGs, no sentido de que o tipo de parceiros era o que definia o elemento de justiça social como um dos centros, ou prioridades, da clínica.

Ao mesmo tempo, nas entrevistas em que pude fazer a questão sobre se os impactos sociais eram medidos, ou avaliados, tanto nas clínicas *life client*, quanto nas de atendimento indireto, as respostas variaram entre, ou demonstrar interesse sobre o tema, mas dizer que não existiam, ou elencar os espaços de publicidade, ou visibilidade da clínica. Muitos encararam essa pergunta com estranhamento, e eu tinha que reformulá-la algumas vezes. Da mesma forma

¹⁷⁶ Tradução livre: « **Natalia** : Aujourd'hui, la clinique est obligatoire ? **Mathieu** : Non. On y réfléchit, mais on a des promotions qui sont maintenant à plus de deux cents élèves, et pour le faire, il faudrait qu'on ait des moyens différents. Vous avez compris, le système, c'est : on met un peu de praticiens là, on met des doctorants là, il y a les cours corequis et ça marche comme ça, mais si on voulait le faire pour tout le monde il faudrait qu'on puisse, que les étudiants puissent, comme c'est le cas aux Etats-Unis, passer par la clinique juste un semestre. Mais pour ça, il faudrait qu'on ait des gens qui soient permanents en fait, qui puissent travailler, si vous travaillez sur un contentieux ou sur un projet, vous avez des étudiants qui sont là pendant trois mois, mais ça suffit pas trois mois pour un projet. Pour des permanences juridiques, oui, mais pour un projet, on a beaucoup de projet, ça suffit pas. Donc, pour l'instant non, mais l'idée, c'est d'augmenter le nombre d'étudiants de l'école de droit, si on pouvait arriver à cinquante pour cent, ce serait bien, donc c'est pour ça qu'on crée une nouvelle clinique, on va essayer de la rendre de plus en plus attractive et qu'il y ait de plus en plus d'étudiants. Mais comme je vous dis, mon soucis à moi, je sais déjà qu'au niveau de l'homogénéité de la qualité, y compris dans la réflexion théorique et critique, c'est difficile à contrôler, donc si on grandit trop au prix de la perte de l'expérience pédagogique, mais aussi de la plus-value en terme d'impact social, parce que si c'est juste pour faire On s'est posé la question, moi, j'ai donné mon avis, j'ai dit que pour l'instant, je voulais pas. Je préfère qu'on voit un peu comment ça évolue, et si un jour, pourquoi pas, mais il faudrait des moyens financiers, ça coûte cher les cliniques. Si on veut faire ça bien, je pense que voilà. Donc, c'est un peu un tour d'horizon. ».

com relação à pergunta sobre se as ONGs chegavam a participar do processo avaliativo dos estudantes. As respostas a essa questão foram todas negativas.

Assim, ainda que o parceiro seja inserido no processo de ensino-aprendizagem, ele também ocupa o lugar de “recebimento” de um serviço que é prestado pela clínica. Isso nos leva a problematizar em que medida o diálogo entre universidade e sociedade acontece, de maneira a integrar outras fontes e formas de conhecimento no processo de compreensão e percepção do fenômeno jurídico. Ao mesmo tempo, percebemos que predominou, na percepção geral dos professores, a concepção de que o ensino jurídico clínico possui como objetivo primordial a capacidade de proporcionar ao estudante o contato com a prática e com a dimensão de formação prático-profissional. A maioria das respostas sequer menciona o elemento de justiça social como prioridade, mesmo no universo das clínicas de atendimento indireto que, como vimos, fazem um trabalho voltado às ONGs de defesa de direitos humanos.

§2. O modelo *life client*: entre formação prático-profissional e justiça social?

Os incômodos com relação aos esquemas tradicionais da formação jurídica estão presentes em todos os casos pesquisados, e acreditamos que essa vontade de “ver o real” esteja relacionada a esse aspecto. Esse desejo de fugir dos esquemas tradicionais, não representa, necessariamente, o alinhamento com projetos intelectuais críticos, ou que se destinem a uma reflexão político pedagógica mais profunda sobre o ensino jurídico e seus objetivos centrais. Existem, como vimos, muitas variações de sentido, e de intensidade, dessa crítica. As clínicas de atendimento direto pesquisadas foram as seguintes: clínica da instituição G (Michel), clínica F (Simone e Daniele), clínica H (Richard e Marie) e clínica D (Nicholas). Citamos, como exemplo, a fala do professor Michel, diretor das clínicas jurídicas da instituição G, por exemplo. A entrevista com o professor durou menos de 20 minutos. Ele precisou atender o celular algumas vezes durante a entrevista e não houve possibilidade de avançar muito nas questões.

Natalia: Aqui na Universidade G, quais são os métodos mais inovadores?

Michel: A clínica.

Natalia: Mas quais são os métodos?

Michel: A própria clínica já é um novo método.

(Interrupção - ligação telefônica)

Natalia: Então, sobre o reforço científico, você falou sobre...?

Michel: *(ele retorna com impaciência)* São colóquios.

Natalia: Então, na sua opinião, quais são as características e os papéis fundamentais do ECD?

Michel: A aliança íntima entre teoria e prática¹⁷⁷.

A clínica G surgiu a partir da mobilização dos estudantes, no modelo de atendimento ao público. Ela é totalmente gerida pelo corpo estudantil e a chegada do professor representou, pelo que pude perceber, em uma tentativa de deixar a clínica menos informal e mais próxima da estrutura da universidade. Nesse mesmo universo, temos o exemplo da clínica F, que iniciou seus trabalhos com o foco no atendimento ao público, por meio de um financiamento voltado para a inovação no ensino superior, o projeto IDEX¹⁷⁸. No momento em que fiz a pesquisa, as professoras coordenadoras estudavam, em conjunto com professores da área da pedagogia, sobre como integrar a clínica na matriz curricular, para que funcionasse totalmente financiada pela universidade e, ao mesmo tempo, pudesse ofertar projetos que fossem além do atendimento ao público:

Simone: Bem, conduzimos tanto os projetos que também nos permitiram continuar, ou seja, o fato de termos prosseguido com os projetos possibilitou **mostrar à universidade que estávamos aqui e que não éramos apenas um serviço de informação jurídica**. No entanto, agora é preciso avançar e focar na organização e governança da clínica¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Tradução livre: « **Natalia** : Ici à (---), quels sont les méthodes les plus innovants ? **Michel** : La clinique. **Natalia** : Mais quels sont les méthodes ? **Michel** : La clinique elle-même est déjà une nouvelle méthode. *(Interruption – appel téléphonique)* **Natalia** : Alors, sur le renforce scientifique, vous avez parler sur...? **Michel** : *(il retourne avec beaucoup d'impatience)*. Ce sont des colloques. **Natalia** : Donc, selon vous, quels sont les caractéristiques et les rôles capitales de l'ECD ? **Michel** : L'alliance intime entre la théorie et la pratique. ».

¹⁷⁸ “O Parlamento alocou 57 bilhões de euros para três programas de investimento no futuro, sendo mais da metade destinada ao ensino superior, pesquisa e inovação. A lei de 2013 sobre o ensino superior e pesquisa incentivou a criação de polos universitários e de pesquisa de dimensão nacional e internacional. 18 locais receberam uma certificação de excelência, sendo 9 IDEX e 9 I-SITE. Strasbourg, Aix-Marseille e Bordeaux foram definitivamente certificados como IDEX, enquanto Saclay, PSL e Sorbonne Université estão aguardando confirmação. Grenoble, Nice e Lyon completam essa seleção, e esses IDEX têm como objetivo se tornar universidades pluridisciplinares de classe mundial. (FRANÇA, 2017)”. Tradução livre: « Le Parlement a alloué 57 milliards d'euros pour trois programmes d'investissement d'avenir, dont plus de la moitié pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation. La loi de 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche a encouragé la création de pôles universitaires et de recherche de taille nationale et internationale. 18 sites ont reçu un label d'excellence, 9 IDEX et 9 I-SITE. Strasbourg, Aix-Marseille et Bordeaux sont définitivement labellisés IDEX, tandis que Saclay, PSL et Sorbonne Université sont en attente de confirmation. Grenoble, Nice et Lyon complètent cette sélection, et ces IDEX ont vocation à devenir des universités pluridisciplinaires de rang mondial (FRANCE, 2017). ».

¹⁷⁹ Tradução livre: « **Simone** : Voilà, on mène à la fois les travaux qui nous ont permis aussi de continuer, c'est à dire le fait d'avoir poursuivi les projets ont permis de montrer à l'université qu'on était là et qu'on n'était pas qu'un service d'information juridique et mais en même temps, voilà, il faut maintenant, il faut qu'on avance et que sur l'aspect organisation ou gouvernance de la clinique. ».

A partir da análise das entrevistas de professores de *life client clinics* francesas, compreendemos que existem nuances e perspectivas distintas no que tange aos objetivos geralmente elencados para se fazer ensino jurídico clínico. São eles: 1) a formação prático-profissionalizante, o ensino de competências profissionais e acadêmicas, inclusive a familiaridade com a pesquisa jurídica; 2) a necessidade de reformulação do ensino jurídico, para que o estudante compreenda o fenômeno jurídico de forma integrada, complexa e crítica; 3) o envolvimento do estudante com causas e questões sociais, que os mobilizem em torno da discussão sobre a função social do conhecimento e as estratégias de promoção da justiça social. Essas três dimensões possuem sentidos bem distintos e, no universo de clínicas entrevistadas, identificamos que elas não estão necessariamente articuladas entre si.

Pelo que percebemos em campo, muitas iniciativas não conta de problematizar esses três elementos. Elas nascem sobretudo de iniciativas individuais que, inclusive, se vinculam ao universo profissional dos docentes envolvidos, nas suas articulações com atores de fora do mundo universitário. O professor Michel, da clínica G, por exemplo, relatou que o seu envolvimento com ensino jurídico clínico se deu a partir da sua experiência na área de arbitragem. A professora Simone, da clínica F, falou sobre a iniciativa IDEX e como isso a mobilizou para tentar “inaugurar” uma clínica. Ela, assim como o professor Richard, da clínica H, recebeu recursos do IDEX e conseguiu financiar o início das atividades da clínica. Já o professor Nicholas, da clínica D, fez referência à sua atuação como advogado e à vontade de inserir a dimensão prático-profissional na formação universitária, além do fato de a universidade estar situada em uma região bastante pobre da cidade, em que se via a relevância da prestação de serviços de informação jurídica gratuitos.

Foi perceptível nas entrevistas com esses professores, também, nas entrelinhas de alguns discursos, a preocupação com a possibilidade de que essas interações com o “mundo real” pudessem vir a moldar a formação jurídica. Embora não tenha surgido diretamente, essa problematização surgiu de forma indireta, em algumas das entrevistas com os professores das clínicas de formação prático-profissional. Vejamos a fala do professor Richard, coordenador da Clínica H. Essa é uma das quatro clínicas que faz atendimento ao público, a chamada “*saisine directe*”. A clínica surgiu da iniciativa desse docente, que buscou financiamento para a atividade por meio do projeto IDEX.

Fui muito bem recebida na clínica H. Richard, o professor coordenador, embora tivesse uma atividade agendada 30 minutos depois do horário marcado comigo, fez questão de que sua

colega, a coordenadora pedagógica da clínica, que foi especialmente contratada para esse fim, realizasse o restante da entrevista. Marie tinha sido contratada com os recursos do projeto IDEX e, segundo Richard, seria muito difícil que a clínica “alcançasse tanto sucesso em tão pouco tempo” sem o trabalho administrativo, e pedagógico, realizado por ela.

Richard possui experiência advocatícia na área de direito bancário. Ele me revelou que, logo no início, havia possibilidades, e convites, para que a clínica trabalhasse a serviço dos escritórios de advocacia e de organizações patronais. Entretanto, ele decidiu pelo “atendimento ao público”. Apesar de não se identificar politicamente com a esquerda, como também me revelou, ele percebia que as clínicas tinham o que chamou de “dimensão social e cidadã”:

Natalia: Entendo. E em relação à decisão de abrir a clínica ao público, isso estava relacionado ao objetivo do projeto IDEX ou foi uma escolha independente?

Richard: Sim, durante as discussões que tivemos com nossos colegas, também temos uma parceria com uma organização patronal que é menos ativa, menos forte do que outras parcerias, na verdade. Alguns sugeriram oferecer nossos serviços a escritórios de advocacia, organizações patronais. No setor bancário, por exemplo, temos muitos contatos, somos especializados nessa área. De qualquer forma, **é um projeto social de prestação de serviços à comunidade, que já estava presente no espírito do movimento clínico.** Então, eu defendi essa posição, não houve discussões acaloradas, não foi muito complicado. Havia duas opções, escolhemos uma e pronto. A escolha de abrir ao público foi feita porque o projeto foi concebido como um projeto social, um serviço à comunidade. Isso é importante para mim. Não houve disputas, mas eu realmente insisti nisso¹⁸⁰.

Assim, apesar de a clínica H não estabelecer um tipo de critério socioeconômico relacionado ao acesso à justiça, existia algum tipo de direcionamento acadêmico que, como ele afirmava, estava voltado para a prestação de um serviço gratuito para a população. Ao comentar da dimensão da formação prática e profissional, o professor disse o seguinte:

Richard: É para os dois. É um pouco ambíguo, pois eles estão aprendendo na prática, mas também estão aprendendo por meio da prática. **Eu também me preocupo em garantir que eles não se tornem apenas soldados servindo**

¹⁸⁰ Tradução livre: « **Natalia** : D'accord. Et pour cette choix d'ouvrir la clinique au publique, c'était pour. C'était quand même lié au but de projet IDEX ou c'était un choix ? (...) **Richard** : Voilà. Lors des discussions qu'on avait avec nos collègues. On a un partenariat aussi avec une organisation patronal moins vivace. Moins fort que d'autres partenariats en réalité. Donc certains disaient plutôt proposer nos services aux cabinets d'avocats, aux organisations patronales. Dans le secteur bancaire par exemple, on a pas mal de contacts, on est assez forts, c'est bien mes spécialités, on est bon sur ce secteur là. (...) En tout cas, c'est un projet aussi social de service de la communauté à l'origine déjà dans l'esprit du mouvement clinique. Donc moi j'ai défendu cette position là, j'ai j'ai pas vu, on ne s'est pas battu, ça a pas été très compliqué. Il y avait deux options, on en a choisi une et puis voilà, voilà le choix d'ouvrir au public, c'est parce que le choix a été fait alors qu'il y avait des alternatives, le choix a été fait de proposer la clinique comme étant un projet social, comme un service de la communauté. Donc c'est important pour moi. J'ai pas fait, j'ai pas eu, il n'y a pas eu de dispute, mais j'ai vraiment insisté pour ça. ».

aos escritórios, mas também aprendam a entender o papel do direito na sociedade. Isso pode soar como um discurso mais à esquerda, mas é mais um discurso social¹⁸¹.

Apesar de reconhecer a importância do “discurso social”, ele termina salientando a importância do papel de profissionalização da clínica. Ele aponta que, desde a fundação, recebe relatos de estudantes, inclusive aqueles que ele classificou como “menos favorecidos” e que não têm redes de contatos no mundo jurídico, que conseguiram um estágio a partir do momento em que registraram a passagem pela clínica em seus currículos.

Ainda que o aprendizado de competências profissionais tenha ganhado mais destaque na fala do professor, é possível perceber que a existe algum nível de preocupação com os objetivos mais amplos, acadêmicos e sociais. Ao mesmo tempo, não fica muito claro na entrevista como é feito esse diálogo entre o aprendizado das competências profissionais e a reflexão sobre o conhecimento jurídico e seu papel na sociedade, de uma perspectiva sociológica ou, ainda, crítica.

Percebemos esse mesmo aspecto na entrevista com as professoras da clínica F. Assim como no caso da clínica da Universidade G, elas começaram com um financiamento relevante do projeto IDEX. Acompanhei as atividades da clínica durante dois dias, entre os dias 21 e 22 de maio de 2019. Isso fez com que fosse administrativamente possível organizar o trabalho de atendimento ao público da clínica. Para elas, o atendimento ao público possui menos ainda a “dimensão social” que foi contextualizada pelo professor Richard. No caso da clínica F, a escolha pela clínica estava relacionada à possibilidade de proporcionar aos estudantes o contato com os casos reais. Conforme salientado por Daniele, a professora contratada para ser coordenação pedagógica e administrativa, o objetivo da clínica é “ eminentemente pedagógico”, como vemos nessa passagem:

Natalia: E esses casos clínicos, são casos desse serviço de informação. E eu tenho uma pergunta, todos os casos do serviço de formação são de pessoas desfavorecidas?

Daniele: Não, nem sempre. (...) Consideramos que, no que diz respeito à informação jurídica, não está necessariamente ligada a um nível econômico, pois o acesso à informação não está necessariamente ligado a um nível econômico. Às vezes, temos pessoas que têm um bom nível econômico, mas que não possuem conhecimento jurídico e linguagem muito complexos. Além

¹⁸¹ Tradução livre: « Richard : C'est pour les deux. C'est un peu ambigu, c'est qu'à la fois ils apprennent à la pratique, mais ils apprennent par la pratique, mais ils apprennent aussi. **Moi, je fais attention aussi à ce qu'ils ne soient pas forcément des petits soldats au service des cabinets et qu'ils apprennent aussi à comprendre ce que le droit fait dans la société. Alors ce qui peut être un discours plutôt de gauche, mais c'est plus un discours social.** ».

disso, no processo judicial, na França, existe a assistência jurídica. Então, uma vez que se entra em um processo, o Estado assume. Você combina essas coisas. É claro que há um público muito marginalizado. (...) Mas também temos pessoas que vêm com questões relacionadas a futuras sucessões e possuem três casas. Mas isso também foi interessante para nós, para os estudantes se confrontarem com uma variedade de situações.

(...)

Daniele: Na verdade, a grande maioria das pessoas que vêm são um pouco acima do limite para obter assistência jurídica. **Então, eles não têm um advogado gratuito, mas também não são muito abastados. Então, no geral, temos muita classe média na clínica, com alguns que são muito ricos, mas não são a maioria, e alguns que são muito vulneráveis. Por exemplo. É assim. Mas o objetivo também é para nós, se você quiser, o que pudemos observar e tentamos refletir sobre isso no ensino clínico, é que valorizamos muito a liberdade de reflexão dos estudantes e não queremos direcionar demais suas reflexões na direção que gostaríamos. Às vezes, já observei em algumas clínicas que já existiam uma tendência política muito marcante, e isso nos incomoda em relação aos estudantes, preferimos que seja o próprio estudante que faça emergir a reflexão que ele deseja fazer e não lhe dizer "vamos refletir sobre isso"**¹⁸².

Foi interessante observar como essa única pergunta suscitou uma longa explanação das professoras, em que se discutiu, inclusive, que a clínica não tinha um “lado político” demarcado. Portanto, diante de uma possível escolha entre o “social” e o “pedagógico”, elas estavam alinhadas aos objetivos pedagógicos:

Daniele: Além disso, vamos dizer, assumimos que **nosso primeiro objetivo é pedagógico. Isso não significa que não levamos a sério o objetivo de acesso à justiça, mas somos uma clínica universitária. E se nos pedirem para fazer uma classificação, o primeiro objetivo é a pedagogia. É o ensino do direito por meio de situações reais.** Isso não significa que não vamos prestar atenção ao que fazemos em termos de acesso à justiça e ao respeito que temos pelas pessoas que participam desse projeto. Mas elas estão

¹⁸² Tradução livre: « Natalia : Et ces cas cliniques, ce sont les cas de ce service d'information. Et j'ai une question tous les cas de services de formation, ce sont les cas des personnes défavorisés ? Daniele : Non, pas forcément pas forcément. (...) On considère que sur de l'information juridique, ce n'est pas forcément lié à un niveau économique car l'accès à l'information est pas forcément lié à un niveau économique. On a parfois des personnes qui ont un bon niveau économique, qui n'ont pas non plus le langage juridique est très très et très complexe. Et ensuite en procédure, il existe en France l'aide juridictionnelle. Donc une fois qu'on rentre en procédure, l'état revient. Tu vas combiner ça. Après, c'est sûr qu'il y a un public très marginal. (...) Mais on a aussi des gens qui viennent par rapport à des questions de futures successions et qui ont trois maisons. Mais c'était intéressant pour nous aussi, pour les étudiants qui se confrontent à l'ensemble. (...) Daniele : Et en fait, la grande majorité des personnes qui viennent est plutôt un peu au dessus du seuil de l'aide juridictionnelle. Donc ils n'ont pas d'avocat gratuit mais pas très aisé. Alors on a beaucoup de middle class au final à la clinique avec quelques uns qui sont très aisés, mais c'est pas du tout la majorité et quelques uns qui sont très fragiles. Par exemple. Voilà. Mais le but est aussi pour nous, si tu veux, ce qu'on a pu voir et on a essayé de réfléchir à ça dans l'enseignement clinique, c'est que on est très attachés à la liberté aussi de réflexion des étudiants à pas trop non plus pousser leur réflexion dans le sens que nous on souhaiterait. Est ce que parfois sur on a. Moi j'ai pu observer sur sur certaines cliniques qui étaient déjà qu'il y avait quand même un côté politique très marqué, quand en plus ce. Personnellement je vais sans doute partager mais ça nous dérange au niveau des étudiants, on on préfère que ce soit l'étudiant qui lui même fasse émerger la réflexion qu'il souhaite faite et pas lui dire tiens on va, on va réfléchir là-dessus. ».

cientes, quando vêm, de que estão participando de um projeto pedagógico também.

(...)

Simone: Mas essa é uma escolha que foi feita e que também está relacionada ao fato de termos sido financiados. Somos duas, não temos esse aspecto um pouco associativo. É assim que tínhamos o financiamento. E como o objetivo é realmente a pedagogia. É verdade que há a vitrine da sociedade, da universidade em relação à sociedade, mas também é porque as pessoas vêm pelos estudantes, porque são estudantes, não é apenas acesso à justiça como poderia ser em uma associação. Enfatizamos muito esse aspecto pedagógico¹⁸³.

Essa entrevista foi a que mais me fez refletir sobre as diferentes abordagens, e significados, em termos de ensino jurídico clínico e como ele pode representar anseios - e objetivos - completamente distintos, quando nos deparamos com o estudo de caso da clínica de Nanterre, por exemplo. Ainda na conversa com as professoras da clínica F, elas me contavam como estavam empenhadas em sair da esfera do simples “atendimento ao público”, no sentido de complexificar as estratégias de ensino e aprendizagem que a clínica poderia oferecer, para o curso de direito como um todo, especialmente no âmbito dos mestrados. A clínica realizava um trabalho híbrido: de atendimento ao público e de pesquisa.

O atendimento ao público envolve cerca de 400 atendimentos por ano e 150 estudantes, o que, segundo a professora Simone é algo fora da curva para as demais clínicas jurídicas francesas. Pude acompanhar dois desses atendimentos feitos pelos estudantes, naquele dia. Tratava-se de um primeiro encontro, cujo tema era direito dos contratos, já que se tratava de uma dúvida sobre um contrato de aluguel. Acompanhei dois estudantes e, durante o atendimento, nenhum professor estava presente. O primeiro atendido era um homem branco, de meia idade. Os estudantes começavam com uma explicação sobre como a clínica funciona: deixam bem claro que se trata de aconselhamento e orientação jurídica, que será fornecida em

¹⁸³ Tradução livre: « **Daniele** : Après, on va dire, on assume même que **notre premier objectif est pédagogique. Ça ne veut pas dire que l'objectif d'accès aux droits, on va pas le prendre avec sérieux, mais on est un, une clinique de l'université. Et si on doit nous demander de faire un classement, le premier objectif, c'est la pédagogie.** C'est l'enseignement du droit au travers effectivement de situations réelles. Ça ne veut pas dire qu'on ne va pas faire attention à ce qu'on fait au niveau de l'accès au droit et et ou contraire au respect qu'on a avec les personnes qui viennent participer à ce projet. Mais elles sont conscientes, quand elles viennent, qu'elles viennent dans un projet de pédagogie aussi. (...) **Simone** : Mais c'est un choix qui a été fait et qui est aussi lié au fait qu'on a été financé. On est deux, il n'y a pas ce côté un peu associatif, un peu. Voilà comment on avait le financement. Et comme le but, c'est quand même cette pédagogie. **Alors c'est vrai qu'il y a la vitrine de la société, de l'université par rapport à la société, mais c'est quand même aussi, et d'ailleurs les gens viennent pour les étudiants parce que ce sont des étudiants, c'est pas de l'accès au droit comme pourrait être une association.** On insiste beaucoup sur cet aspect pédagogique. ».

1 semana depois do primeiro encontro. Em seguida, repassam um formulário, para ser assinado pelo atendido, atestando que reconhece o tipo de atendimento e que concorda com os termos.

Tratava-se de um caso de divisão de bens em um divórcio. Depois de explicar os detalhes, os estudantes fazem cópias dos documentos do atendido. Nesse momento, o homem pergunta se deve procurar um advogado. Ele relata que procurou a *Maison de Droit*¹⁸⁴, mas que não teve sucesso e não conseguiu um atendimento. A resposta do estudante foi de que aquilo se tratava de um atendimento voluntário, para que os estudantes aprendessem a tratar de um caso prático. Os documentos seriam lidos e um resumo, que seria revisado por um professor, seria entregue ao atendido.

Aqueles encontros são chamados de “permanências” e os estudantes fazem, em média, uma permanência por mês, em temas que eles mesmos podem escolher. A experiência me lembrou muito o sistema dos núcleos de prática jurídica brasileiros, na medida em que a prática se foca no atendimento de casos individuais e em questões de baixa complexidade. No entanto, os atendimentos nos NPJs ocorrem mediante supervisão de um professor ou de um advogado.

A partir de alguns casos mais complexos que advêm do atendimento ao público, ou mesmo de casos que mobilizam temas que possam desencadear discussões mais profundas, de âmbito sociológico ou econômico, os estudantes, a nível de mestrado, podem realizar pesquisas, no estilo do que é realizado em Nanterre.

Naquele momento, as professoras estavam mobilizando vários setores da universidade, inclusive outros cursos, em torno de discussões e formações acerca do ensino jurídico clínico. O financiamento do projeto IDEX terminaria dentro de dois anos e, portanto, mobilizar a universidade para arcar com a clínica era primordial. Aí, mais uma vez, as estratégias em torno de um *lobby clínico* estavam presentes. Foi interessante perceber que, nesse movimento de consolidação institucional, as professoras estavam buscando integrar outros cursos, principalmente por meio da participação de pedagogos e de pessoas que poderiam contribuir para o debate sobre metodologias participativas e como inserir esses aportes nos currículos.

Nas clínicas de atendimento ao público, o acesso ao “direito da vida real” se traduz muitas vezes no acesso a casos reais, o que nem sempre possibilita o acesso a casos e situações

¹⁸⁴ "Os centros de justiça e do direito (MJD) são estruturas descentralizadas destinadas a garantir uma presença judicial próxima, contribuir para a prevenção da delinquência, assegurar o acesso dos cidadãos à justiça e promover métodos alternativos de resolução de disputas do cotidiano. Desde janeiro de 2021, fazem parte da rede de pontos de justiça (termo que engloba todas as estruturas de justiça próxima - MJDs, centros de acesso ao direito, postos de justiça...). Criadas por decreto do Ministro da Justiça após a assinatura de um acordo com todos os atores locais (autoridades locais, representantes das instituições judiciais, representantes das autoridades locais), estão sob a autoridade do procurador da República e do presidente do tribunal judiciário onde estão estabelecidas. Os centros de justiça e do direito têm principalmente o objetivo de aproximar a justiça do cotidiano dos cidadãos que têm dificuldade em acessá-la. O atendimento é gratuito, anônimo e confidencial." (tradução livre). Ver mais em: <https://www.vie-publique.fr/fiches/268688-justice-de-proximate-les-maisons-de-justice-et-du-droit-mjd>.

complexas, que envolvam uma reflexão mais profunda dos estudantes em torno do direito e do fenômeno jurídico. Para as professoras, apesar de reconhecerem o serviço de atendimento ao público como uma estratégia interessante, elas aparentavam querer “ir além”, no intuito de discutir como ampliar o potencial pedagógico e formativo daquela iniciativa.

Nas quatro *life client clinics*, percebemos que o contato com o real aparece sobretudo vinculado ao desejo de proporcionar aos estudantes uma formação prático-profissional. Esse discurso aparece mais articulado à dimensão pedagógica e menos à dimensão de justiça social. No caso da clínica F, ficou nítido que a dimensão da formação profissional, por mais que esteja relacionada à perspectiva pedagógica, não encontra muitas conexões com o objetivo de promover a função social da universidade. Esse aspecto, como vimos, é situado, em grande medida, como uma oposição à dimensão pedagógico-profissional.

Daniel Bonilla Maldonado (2018), durante o II Fórum Nacional de Clínicas, ao falar sobre o *conceito transnacional de clínicas jurídicas*, explicitando que não se tratava de um movimento “claramente organizado”, destacou três componentes fundamentais desse conceito: i) são instituições acadêmicas que perseguem dois fins fundamentais: a finalidade pedagógica – desenvolvimento de habilidades; e a finalidade voltada à justiça social – uso do direito como ferramenta de transformação social; ii) constroem meios para alavancar os fins, ou seja, na clínica se aprende fazendo e a clínica seria uma forma de materializar a educação experiencial e, por fim, iii) são formas através das quais se materializam os objetivos muito diversos, amplos e com vários matizes metodológicos.

Como os dados apontam, as construções de sentido sobre a expressão “justiça social” muitas vezes não se vinculam a uma perspectiva de “direito como ferramenta de transformação social”. Ao mesmo tempo, para o professor Nicholas, que fundou a clínica da universidade D, o fato de as clínicas representarem a realização de um trabalho gratuito, ou de uma prestação de serviço, portanto, deve estar ligada ao aspecto da justiça social porque, de outra forma, seria uma forma de se atentar contra o monopólio da profissão de advogado:

Nicholas: (...) Eu entendo que a clínica jurídica está ligada ao objetivo de justiça social. Existem duas razões para isso. A primeira razão é que, caso contrário, isso poderia nos levar a um problema, ou seja, na profissão de advogado, surgiria a questão de uma ameaça ao monopólio. Por que procurar, por que fornecer gratuitamente o que é... E a segunda questão, a questão da justiça social para a clínica, para mim, reside principalmente em (---), onde a justiça social não apenas envolve ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade, mas também permitir e promover a integração dos estudantes, a justiça social também está presente nisso. A problemática não se coloca da mesma forma, então, a Sciences Po é um mau exemplo porque eles têm uma

política social efetiva, mas em outras universidades onde os benefícios sociológicos dos estudantes são muito uniformizados. Em Saint-Denis também são muito uniformizados, mas não no sentido de (...), mas a justiça social também está presente e eu defendo isso¹⁸⁵.

Esse argumento também apareceu nas falas das professoras da clínica F, no contexto da discussão sobre a prioridade da dimensão pedagógica. A função social estaria, de acordo com essa visão, também relacionada à possibilidade de beneficiar os estudantes:

Simone: Não se trata apenas do acesso à justiça, é. É realmente a ideia de que os estudantes também estão em uma posição de beneficiários, porque se as pessoas não viessem procurá-los, eles não teriam esses casos clínicos para trabalhar, essas situações autênticas nas quais eles trabalham. Então é realmente uma troca mútua¹⁸⁶.

Assim, percebemos que diante das três dimensões que caracterizam o discurso dos professores de clínicas francesas, em termos de concepção (i. contato com a prática profissional, ii. insatisfação com o sistema usual de ensino, iii. vinculação com temas de justiça social) as dimensões i. e ii. foram as mais citadas diante da pergunta sobre as principais características do ensino jurídico clínico. Isso foi observado também no contexto das clínicas de *saisine indirecte*, mas, como vimos, há divergências marcantes com relação à centralidade que a dimensão “justiça social” ocupa no que tange às razões de existir da clínica. Nas *life client clinics*, por outro lado, ainda que a última dimensão não apareça com tanta expressividade, observamos que há um movimento, identificado em pelo menos duas clínicas (clínica H e clínica F), em torno das repercussões pedagógicas do contato com a prática. Surgiram, nessas entrevistas, por exemplo, discussões mais profundas sobre o sistema de avaliação e sobre metodologias ativas. Esses dois casos contaram com o financiamento do projeto IDEX o que, de acordo com os próprios docentes, foi o que possibilitou uma margem mais ampla de atuação - e de reflexão sobre a própria prática - na dinâmica da clínica. Esse dado indica que a questão estrutural-financeira é uma condicionante fundamental para a metodologia clínica, sobretudo com relação

¹⁸⁵ Tradução livre: « **Nicholas** : Moi je veux bien que la clinique c'est attaché au but de justice sociale. Pour deux raisons. La première raison c'est que, sinon ça nous va à nous poser un problème, c'est-à-dire dans la profession d'avocat, effectivement va poser, on va se poser la question d'une attente à un monopole. Pourquoi le chercher, pourquoi délivrer gratuitement ce qui est, voilà...Et puis la deuxième question, la question justice sociale pour la clinique, à moi je germe notamment à Saint Dennis, la justice sociale c'est non seulement aider les personnes en situation de vulnérabilité, mais c'est aussi permettre et favoriser l'intégration des étudiants, la justice sociale elle est là aussi. La problématique ne se pose pas de la même manière, alors, Science Po est un mauvais exemple parce qu'ils ont une politique effectivement sociale, mais dans d'autres universités dans lesquelles concrètement les profit sociologique des étudiants sont très uniformisés. À Saint Dennis aussi, sont très uniformisés, mais pas dans le sens effectivement de (...), mais la justice sociale elle est là aussi et je tiens. ».

¹⁸⁶ Tradução livre: « **Simone** : On n'est pas que de l'accès au droit, on est. C'est vraiment l'idée que les étudiants aussi sont en position de bénéficiaire, parce que si les gens ne venaient pas les voir, ils n'auraient pas ces cas cliniques sur lesquels travailler, ces situations authentiques sur lesquelles ils travailleraient. Donc c'est vraiment donnant-donnant. ».

à capacidade de desenvolver e consolidar metodologias e práticas pedagógicas que possuam resultados mensuráveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, de um lado, e nos impactos sociais produzidos pela clínica, no que tange aos atores e parceiros da sociedade civil envolvidos.

Ainda assim, houve entrevistas em que a formação prático-profissional pareceu ser entendida quase como um resultado imediato do contato do estudante com esse aspecto “real”, sem estivesse vinculada a um fazer pedagógico. Na clínica G, por exemplo, não há avaliação dos estudantes e o professor coordenador se ocupa apenas do “reforço científico e do apoio da universidade”.

Natalia: São créditos?

Michel: Sim, créditos. Eu não me lembro exatamente quantos.

Natalia: E qual é o formato de avaliação dos estudantes?

Michel: Nós não os avaliamos, não há avaliação. São eles próprios que nos dirão quantas horas trabalharam, o que fizeram, e ganham pontos, que não são muitos, mas são atribuídos automaticamente se estiverem envolvidos e trabalharem na clínica.

Natalia: E há uma maneira de verificar a presença e o trabalho realizado?

Michel: É bastante auto regulado, ou seja, é o presidente da clínica que vai nos informar¹⁸⁷.

A visão do professor sobre os tipos de casos que a clínica pode, e deve, acessar, também me marcou. Quando eu o perguntei sobre o fato de os advogados enxergarem a clínica como um tipo de concorrência, ele me disse que, apesar de a clínica realizar um serviço gratuito, os casos eram de pessoas de um “nível jurídico baixo”, o que seria diferente de possuir casos mais institucionais, como de empresas, por exemplo:

Natalia: Porque eu percebi que há uma espécie de competição, os advogados podem ver a clínica como uma forma de concorrência?

Michel: É verdade que oferecemos um serviço gratuito, enquanto eles cobram. A verdade é que eles não querem esses casos, são casos

¹⁸⁷ Tradução livre: « Natalia : Ce sont des crédits ? Michel : Oui, des crédits. Je ne sais plus combien exactement. Natalia : Et quel est le format d'évaluation des étudiants ? Michel : On ne les évalue pas, il n'y a pas d'évaluation. C'est eux-mêmes qui vont nous dire combien d'heures ils ont travaillé, ce qu'ils ont fait, et ils gagnent des points, qui ne sont pas nombreux, mais qui sont accordés automatiquement, s'ils sont impliqués et qu'ils travaillent dans la clinique. Natalia : Et il y a un moyen de vérifier la présence, le travail effectué ? Michel : C'est assez autorégulé, c'est-à-dire que c'est le président de la clinique qui va nous informer. ».

problemáticos, as pessoas não têm dinheiro, e têm um nível jurídico bastante baixo. Quando temos um cliente institucional, é outra história.

Natalia: Qual é a diferença?

Michel: Bem, quando trabalhamos com instituições, por exemplo, eu não sou favorável a fornecer consultoria jurídica para uma empresa. Isso é papel dos advogados.

Natalia: Esse tipo de orientação fornecida pelos estudantes é sempre supervisionado pelos professores?

Michel: Sim, é isso. E a Ordem dos Advogados é favorável a esse tipo de prática. Aliás, a Ordem dos Advogados publicou um relatório, há dois anos, sobre o futuro da profissão jurídica, que enfatiza que as clínicas devem ser apoiadas e incentivadas. Há uma referência no meu artigo¹⁸⁸.

Essa visão me fez refletir sobre como, de alguma maneira, a explicação acerca do tipo de pessoas atendidas pela clínica, as pessoas de “nível jurídico baixo”, que são diferentes de casos “institucionais” ou de empresas, como dito pelo professor, poderia significar que um status econômico e social mais alto implicaria um conselho ou uma análise jurídica mais elaborada, que seria de competência exclusiva dos advogados. Além da questão sobre quem pode ou não pagar, existe nesse caso a discussão acerca de quem aceita, e por que aceita, ter seu caso analisado por estudantes, que estão em fase de formação, ainda que essa orientação seja supervisionada e revisada por professores, ou advogados em esquema probono.

Nesse sentido, ingressamos no debate sobre as formas de acesso à justiça e no fato de que, apesar das inúmeras políticas de democratização no acesso ao Judiciário, a discussão sobre a qualidade do serviço jurídico prestado ainda é determinada por critérios econômicos e sociais. Assim, a reflexão sobre a regulamentação das clínicas jurídicas no currículo das faculdades de direito torna-se ainda mais importante (VALETTE, 2019), no sentido de que elas se inserem na sociedade como mais um espaço de prestação de informação jurídica.

Os dados apontam para um grande desnível entre a conexão do aspecto prático-profissional com suas consequências pedagógicas. Para que essa mediação aconteça é preciso haver espaço para a troca entre docentes, estudantes e os “outros” (clientes, ONGs, parceiros).

¹⁸⁸ Tradução livre: « Natalia : Parce que j'ai remarqué qu'il y a une sorte de compétition, les avocats peuvent voir la clinique comme une forme de concurrence ? Michel : Il est vrai qu'on fournit un service gratuit, qu'eux font payer. La vérité, c'est que ces dossiers-là, ils n'en veulent pas, ce sont des dossiers à problèmes, les gens n'ont pas d'argent, et c'est d'un niveau juridique assez faible. Quand on a un institutionnel, c'est autre chose. Natalia : Quelle est la différence ? Michel : Et bien quand on travaille avec l'institutionnel par exemple, moi, je ne suis pas favorable à ce qu'on fournisse une consultation juridique à une entreprise. Ça, c'est le rôle des avocats. Natalia : Ce type d'orientation que donnent les étudiants, c'est toujours supervisé par les professeurs ? Michel : Oui, c'est ça. Et le barreau est favorable à ce genre de pratique. D'ailleurs, le barreau a rendu un rapport, il y a deux ans, sur l'avenir de la profession du droit qui dit bien que les cliniques doivent être soutenues, encouragées. Il y a la référence dans mon article. ».

Isso depende sobretudo, do engajamento dos docentes, que possuem o papel fundamental de fazer as relações entre o real e o teórico, para que os estudantes, a partir de uma situação em que se sentem autônomos, possam aprofundar – e qualificar – sua reflexão sobre o fenômeno jurídico.

Outro dado observado em campo, com as clínicas de modelo *life client*, foi a presença de estudantes da *licence* que estão em seu terceiro ano. Todas as clínicas *life client* aceitavam estudantes a partir da *licence 3*. Das clínicas de *saisine indirecte*, apenas uma delas admitia estudantes de L3, todas as outras voltavam-se para estudantes de Master 1 e/ou Master 2. Observei que nessas clínicas há um estímulo para que estudantes de L3, de mestrado e de doutorado trabalhem em equipe. Nas entrevistas com professores das clínicas da Instituição F e H, houve um destaque para esse aspecto, no sentido de que essa possibilidade de se trabalhar com níveis diferentes, embora exija um acompanhamento pedagógico mais direcionado, serve como um estímulo para os estudantes. Ao mesmo tempo, isso vem exigindo dos professores um cuidado a mais no que tange à avaliação, o que muitos identificaram como um elemento desafiador do trabalho clínico. Perceber a existência de clínicas na *licence* foi uma relativa surpresa para mim. Para grande parte dos professores que eu havia entrevistado, especialmente da clínica EUCLID, estabelecer uma clínica para os estudantes de *licence* demandaria muito apoio institucional e financiamento por parte da Universidade.

A discussão sobre os desafios pedagógicos, sobretudo em termos de avaliação, foi um dos elementos utilizados pela professora da clínica F para nos explicar por que era tão difícil conquistar mais professores para o ensino jurídico clínico. Ela diz o seguinte:

Natalia: E sim, esse projeto sobre a trajetória educacional, é apoiado pela universidade?

Simone: Sim, é a mesma coisa, é um apoio, chama-se Step. Step significa Soutien à la Transformation et à l'Expérimentation Pédagogique (Apoio à Transformação e Experimentação Pedagógica). Eu sei, é para dizer. É um apoio a todas as inovações pedagógicas, que é financiado tanto pelo IDEX quanto pela universidade.

Natalia: Entendo.

Simone: Mas, aqui. Havia um projeto que durou um ano, chamado Ibis, porque tínhamos o IDEX, mas no País Basco também havia uma espécie de IDEX que permitia projetos menores que nos permitiam solicitar financiamento local. E agora temos três anos, faremos três anos de apoio. Começou em setembro do ano passado. Mas é claro que é graças a isso também. Se quisermos realizar reuniões, fazer experimentos. A alternância. Tudo isso tem um custo. É certo que tem um custo humano, mas também financeiro. O grande problema é realmente envolver os professores, porque

envolver os estudantes não é muito problemático. É envolver os professores e tentar fazê-los sair dos métodos tradicionais de palestras em auditório, aulas práticas. Porque para alguns, tenho a impressão de que estamos brincando.

Daniele: E que não é sério.

Simone: Sim, é social.

Natalia: Como trabalho voluntário?

Simone: Exatamente. Enquanto o grande desafio é mostrar a eles que é pedagogia e que os estudantes às vezes aprendem dez vezes mais rápido lidando com um caso clínico do que se fizéssemos uma aula de 3 ou 4 horas sobre um tema¹⁸⁹.

Assim, mesmo as clínicas profissionalizantes são vistas como “voluntariado”. Mesmo diante de um contexto desfavorável, há uma espécie de “saída” da zona de conforto, que movimenta a ação desses docentes. O objetivo profissionalizante não vem deixando de proporcionar, no caso de algumas clínicas, reflexões mais profundas sobre a prática pedagógica e os objetivos da formação jurídica.

No que tange ao aspecto da justiça social, muitos discursos emergiram, que podem nos ajudar a entender o significado desse elemento para o contexto das clínicas francesas. Em primeiro lugar, há nos discursos dos professores, não apenas nas clínicas *life client*, na medida em que observamos esse argumento nas falas de professores de clínicas de *saisine indirecte*, a compreensão de que o aspecto de justiça social consiste, necessariamente, na prestação do serviço de assistência jurídica/jurisdicional. Conforme muitos professores defenderam, essa seria uma obrigação do poder público e uma forma de substituir o poder público na prestação do serviço de auxílio na prestação jurisdicional. De acordo com essa visão, o direito de acesso à justiça é um serviço público, que deve necessariamente ser prestado pelo estado. Na medida em que as universidades ingressam nessa seara, a mensagem que se passa é de que o estado não

¹⁸⁹ Tradução livre: « Natalia : Et oui, c'est ce projet sur le parcours pédagogique, c'est au soutien de l'université ? Simone : Alors c'est pareil, c'est un soutien, ça s'appelle on s'appelle Step. Step est Soutenu à la Transformation et à l'Expérimentation Pédagogique. Je sais, c'est pour dire. C'est un soutien à tout ce qui est innovation pédagogique, qui est financé à la fois par l'IDEX toujours et l'université. Natalia : D'accord. Simone : Mais là. Il y avait eu un projet qui avait duré un an, qui s'appelait Ibis, ce qui était parce que nous on avait l'Idex, mais au niveau du Pays basque, il y avait aussi une sorte d'IDEX que c'est donc qu'il avait fait des petits projets qui nous permettaient de demander des financements locaux. Et là on a trois ans, on fait trois ans de soutien. Il a commencé au mois de septembre l'an dernier. Mais c'est sûr que c'est grâce à ça aussi. Si tu veux qu'on peut faire des réunions que tu vas faire des expérimentations. L'alternance. Tout ça, ça a un coût. Effectivement, c'est un coût humain, mais aussi financier. Le gros problème, c'est quand même d'intéresser les enseignants parce que intéresser les étudiants, c'est pas très problématique. C'est d'intéresser les enseignants et d'essayer de les faire sortir des méthodes classiques de cours en amphî, les TD. Parce que pour certains j'ai un peu l'impression qui ont est trains de jouer. Daniele : Et qui c'est pas sérieux. Simone : Ouais, c'est du social. Natalia : Comme du bénévolat ? Simone : Voilà. Alors que le grand enjeu c'est de leur montrer que c'est de la pédagogie et que les étudiants apprennent parfois dix fois plus vite en traitant un cas clinique que si on leur fait un cours de 3 h 4 h sur un thème. ».

precisaria mais “dar conta” dessa demanda social. Esse argumento surgiu com bastante frequência para justificar, inclusive, a forma “especial” ou “diferenciada” com que as clínicas se desenvolvem na França, a partir da escolha pela metodologia do *saisine indirecte* em algumas clínicas.

Nesse discurso, é interessante identificar a segmentação entre a ideia de prestação de acesso à justiça e a noção de formação jurídica mais qualificada, menos teórica, portanto, que a clínica inspira. Isso encerra, também, uma visão simplificada da noção de acesso à justiça, como se se tratasse apenas de acesso ao Judiciário. Percebemos também que, na grande maioria das entrevistas, não houve conexão entre clínicas jurídicas e a discussão sobre a responsabilidade social das universidades, por exemplo. Apenas em dois, dos oito casos essa questão foi trazida pelos professores. Acreditamos que esse seja um indicativo da baixa relação dos acadêmicos de direito com as discussões mais amplas sobre a função social do conhecimento acadêmico e da pesquisa jurídica.

Ao mesmo tempo, a ideia de justiça social também é compreendida, como vimos, como uma forma de “direcionamento ideológico”, como se fosse um elemento capaz de retirar dos estudantes a capacidade de analisarem uma situação “por eles mesmos”. Apesar disso, ao se referirem ao caso da clínica D, todos os professores reconheceram a importância de que a universidade estabelecesse relações com seu entorno, já que o contexto urbano em que se localiza a Universidade justificava, na visão deles, o fato de ela ser voltada ao público mais pobre.

Além de, efetivamente, existirem visões e posicionamentos diferentes acerca do papel das universidades – e do conhecimento jurídico – na sociedade, acredito que a existência dessas percepções pode estar relacionada a outros fatores. Na medida em que se consolidam como iniciativas individuais – e ainda marginais – nas universidades, os esforços internos para conseguir manter e desenvolver a atividade são tão intensos, e demandam tamanho investimento de tempo e de energia desses professores, que o diálogo em torno das concepções de ensino jurídico clínico, em termos de projetos e concepções pedagógicas de universidade, é praticamente inexistente. As clínicas dão vazão ao desejo de “algo mais” por parte de docentes e discentes, mas ainda não conseguem abarcar as discussões de fundo que, em certa medida, podem vir a provocar.

A falta de investimento com relação ao trabalho dos professores - e o tipo de acompanhamento que conseguem oferecer aos estudantes - pode representar um obstáculo, na medida em que não há tempo, nem espaço, para se pensar nas implicações pedagógicas, e

sociais, sobretudo, desse movimento de abertura. O apoio institucional, e financeiro, para o funcionamento da clínica só foi evidenciado em uma das universidades pesquisadas. Em todas as demais, o *lobby clínico* precisou acontecer para que algum tipo de reconhecimento, e estrutura, existisse. Os professores não possuem tempo, nem estrutura, para potencializar o processo formativo que poderia se desencadear a partir do contato com o caso real, seja ele advindo de uma ONG ou mesmo de uma pessoa que busca orientação jurídica.

A “descompartmentalização do conhecimento jurídico”¹⁹⁰, citada por alguns professores, tanto das clínicas de *saisine directe* quanto *indirecte*, parece demandar a mobilização de aspectos formativos, pedagógicos e institucionais que, como vimos não estão disponíveis para a maioria dos professores dispostos a desenvolver o ensino jurídico clínico. Ao mesmo tempo, para os estudantes, a mera oportunidade de se ver inserido em um processo formativo minimamente diferente, e que proporcione alguma melhoria no que tange ao contato com o mundo profissional, parece ser altamente desejável. Isso se reflete no caso da clínica G, totalmente gerida por estudantes, por exemplo.

Na próxima Seção, vamos apresentar os dados surgidos com as entrevistas realizadas aos professores de clínicas brasileiras.

¹⁹⁰ A expressão “*décloisonner les études juridiques*” (descompartmentalizar os estudos do direito) foi utilizada em duas entrevistas, pelo professor Mathieu e pelo professor Richard. Casualmente, um representante das clínicas de atendimento indireto, ou de pesquisa, e outro das clínicas de atendimento direto ao público.

Seção 2. A metodologia clínica como extensão universitária: o processo de curricularização da extensão universitária no Brasil e o lugar da inovação

As entrevistas com professores de clínicas jurídicas brasileiras envolveram o processo de seleção já descrito na Introdução. Além do mapeamento das clínicas jurídicas existentes, dividido por região, e das dez respostas obtidas com o formulário para preenchimento *online*, conseguimos entrevistar seis professores de clínicas, sendo cinco do sexo feminino e um, masculino. Foram quatro docentes de instituições de ensino públicas e dois de particulares.

O questionário semiestruturado foi bem distinto daquele utilizado com os professores das clínicas francesas. Como a pesquisa já estava em um processo mais avançado quando essas entrevistas foram realizadas, já se tinha em mente quais eram os principais aspectos a indagar, que guardavam relação com os objetivos do estudo e com os debates que já tinham emergido da primeira fase da pesquisa de campo, diante da participação em eventos e seminários sobre ensino jurídico clínico no Brasil.

Assim, as perguntas não se voltam a caracterizar ou descrever como atuam as clínicas jurídicas que fizeram parte da pesquisa. As questões indagadas tocavam nos seguintes pontos: i) como a/o docente entrou em contato com a temática das clínicas; ii) quais os principais temas desenvolvidos pela clínica e como se dá o trabalho com os estudantes; iii) qual a relação institucional da clínica com a universidade, se as atividades fazem parte da estrutura curricular; iv) se houve alguma resistência ao projeto da clínica na universidade; v) quais as características fundamentais do ensino jurídico clínico e se as clínicas podem ser consideradas uma inovação para o ensino jurídico brasileiro; vi) se as clínicas se diferem da extensão (especialmente das AJUPs) e dos NPJs e vii) se existe alguma forma de avaliação dos impactos exteriores (impactos sociais) produzidos pela clínica.

Com relação ao “primeiro contato” dos professores com a ideia de clínicas jurídicas, foi interessante perceber a relação com experiências acadêmicas internacionais, em cursos de pós-graduação e/ou especialização nos Estados Unidos. Outra professora nos indicou que seu primeiro contato tinha se dado no Brasil, por meio da participação no II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, ocorrido em 2018. Já uma das entrevistadas nos relatou que tinha tido contato com essa expressão na seleção para a vaga do curso de que fazia parte, pois as clínicas estavam

inseridas no projeto pedagógico. Na fala da entrevistada Joana, percebemos que o contato ocorreu em uma experiência de *moot court* internacional:

Sobre as clínicas, eu tive contato com o nome clínica quando eu tinha um grupo de estudos sobre a área internacional de direitos humanos especialmente, sobre direito internacional de direitos humanos e a gente começou a participar daqueles simulados né, em Washington, da American University, e os colegas que eu até tenho hoje, professores de outras clínicas dos EUA e Canadá também começaram a me perguntar se o que eu tinha, que era esse grupo de estudo à época, não era uma clínica. E eu nunca tinha ouvido falar nesse nome, né. Clínica Jurídica. E eu falei, não sei, o que que é uma clínica? E assim eu comecei a me inteirar do que seria assim, pelo menos para essas pessoas, clínicas jurídicas. E obviamente eu via o universo diverso que as pessoas já chamavam naquela época de clínica jurídica. Mas isso como a nossa clínica de direitos humanos é de 2007, né, foi a primeira clínica que a gente institucionalizou né, com esse nome no Brasil, eu acho que isso deve ter sido em 2005 e 2006, que eu tomei conhecimento do nome.

Apenas duas das professoras relataram que as clínicas já vinham previstas nos documentos institucionais do curso para os quais foram contratadas/selecionadas como docentes, e eram disciplinas concebidas e voltadas para o desenvolvimento da prática jurídica. Assim, consideramos que nesses casos a prática a partir das clínicas tinha sido pensada “de cima para baixo”, considerando o fato de ser uma noção já inserida no processo de fundação desses cursos. Foi interessante também perceber que se tratava de instituições de ensino de tipos distintos: uma pública, e outra particular.

Com relação às demais entrevistadas, todas as iniciativas de clínicas foram originadas em um movimento “de baixo para cima”: a partir dos contatos individuais dos professores com o tema, seja no Brasil, seja fora, e a conquista paulatina de maior espaço, e estrutura, nos cursos.

Em que pese os dados do campo indicarem a tendência de que as iniciativas individuais vão buscando uma maior institucionalização, o significado de ensino jurídico clínico ainda comporta iniciativas que não se alinham a esse padrão, e não demonstram estar interessadas nesse alinhamento. O termo “clínicas jurídicas” ainda pode representar, com base nessa análise, uma certa abertura para uma pluralidade de iniciativas e arranjos institucionais que, voltadas para o contato com o real, o mundo profissional ou a prática, refutam os esquemas pedagógicos dogmáticos e formalistas dos cursos de direito.

Ao mesmo tempo, nas falas das professoras entrevistadas há elementos que apontam para o fato de que, as clínicas, ou o debate sobre elas nos cursos de direito de que fazem parte, provocaram uma reflexão acerca dos contatos possíveis entre a formação prático-profissional dos estudantes e a extensão. O fenômeno recente da curricularização da extensão aprofundou

um debate que já vinha se apresentando no contexto da expansão das clínicas jurídicas no Brasil: a construção do conhecimento acadêmico a partir do diálogo com a sociedade, o diálogo extensionista. Nesse sentido, foi interessante perceber em que medida uma proposta concebida como inovadora para o ensino jurídico brasileiro passa a se aproximar de pressupostos e orientações que já faziam parte, em alguma medida, do léxico do ensino superior brasileiro, mas que foram historicamente marginalizadas pelo *mainstream* acadêmico e universitário.

§1 Os paradoxos existentes na previsão institucional para o ensino jurídico clínico e a condição marginal de sua prática: abismo entre lei e realidade no Brasil

Em todas as entrevistas realizadas, as docentes afirmavam que a clínica possuía uma previsão institucional na universidade. Sem que houvesse nenhum tipo de *lobby clínico*, as atividades que os projetos de clínicas previam, no caso das entrevistadas e dos entrevistados, encontravam respaldo na estrutura curricular dos cursos de direito. O formato mais utilizado para essa formalização, como também identificamos na primeira fase da pesquisa de campo brasileira, foi via projetos de extensão.

Ainda assim, os dados das entrevistas apontaram para o fato de que a previsão institucional não implica necessariamente a valorização da atividade, principalmente em termos de recursos e estrutura para sua realização.

Existe um paradoxo no âmago desse debate, sobretudo quando se analisa como o discurso da inovação foi mobilizado no processo de incorporação da nomenclatura do ensino jurídico clínico para o Brasil.

Quando perguntados sobre o aspecto inovador das clínicas jurídicas, ou do ensino jurídico clínico, os professores apresentaram exemplos que variavam desde a litigância estratégica em direitos humanos junto ao STF, por exemplo, até a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, bem como a utilização de metodologias ativas, que conferem autonomia aos estudantes no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, em todas as entrevistas percebemos que os professores vislumbraram nesse tipo de projeto uma possibilidade de romper com o formalismo do ensino jurídico superior e dos esquemas tradicionais de sala de aula. Em que pesem essas aproximações, existem divergências significativas em termos do que significa o “ensino jurídico clínico” e como ele é realizado nas diferentes instituições de ensino pesquisadas. Apesar da tendência de projetos de pesquisa e extensão que vão tentando conquistar mais espaço e estrutura para seu

funcionamento dentro das universidades, existem processos e experiências que se afastam desse “padrão”. Observamos que esse modelo foi o que se refletiu em três das clínicas pesquisadas.

Em dois casos, contudo, o processo de implementação das clínicas ocorreu “de cima para baixo”, já que essas estruturas estavam previstas nos projetos pedagógicos e nos documentos de fundação dos respectivos cursos, por exemplo. Um deles, de uma instituição particular, foi criado em 2010 e o outro, de uma universidade pública, em 2017.

Outra exceção importante foi a entrevista com um professor coordenador de uma clínica que não considerava a sua experiência um exemplo de “ensino jurídico clínico”, pois entendia o trabalho, realizado com doutorandos do curso de direito e voltado à litigância estratégica em direitos humanos junto ao STF, como um espaço de exercício, ou treino, para a prática advocatícia, sem que houvesse aulas, grupos de estudo ou atividades com um viés de acompanhamento pedagógico ou orientação formal. A clínica de direitos humanos Alfa foi fundada em 2014, pelo professor Leonardo, e possui um histórico relevante em termos de atuação em direitos fundamentais junto ao Supremo Tribunal Federal. A entrevista com o professor durou cerca de 15 minutos e foi a entrevista mais rápida que realizei no decorrer da pesquisa. Logo no início, enquanto eu explicava o tema da investigação, o professor fez um esclarecimento bastante interessante:

Leonardo: Tá. Agora deixa eu te explicar. Eu não faço ensino jurídico clínico. Eu faço uma clínica. Meu foco é totalmente em advocacia. Não é de ensino jurídico. Tá? Meu tipo de clínica é totalmente diferente de todas as outras que tem. A gente não tem aula, não tem nada. É nosso foco é advogar no Supremo.

A ideia de advogar no Supremo surgiu a partir de dois elementos muito marcantes da trajetória do professor: i) sua atuação profissional, pois ele foi membro do Ministério Público Federal, no cargo de procurador-geral da República, até 2013 e, ii) seu pós-doutorado nos Estados Unidos e a vivência obtida com a clínica de direitos humanos da Universidade de Yale. Havia, portanto, o interesse em desenvolver um tipo de atividade, que de alguma forma já havia feito parte da vivência profissional do professor, com o envolvimento dos estudantes de direito, sobretudo ao nível da pós-graduação. Não se tratava de um grupo de pesquisa, porque, segundo o professor, tratava-se de uma atividade no estilo de um “escritório de advocacia”.

O arranjo encontrado, pelo professor e pela universidade, para institucionalizar a iniciativa, deu-se via projeto de extensão. Mas até mesmo esse procedimento, de acordo com ele, parecia uma questão menor para o andamento das atividades. Quando perguntado sobre as dificuldades ou obstáculos institucionais, o professor respondeu o seguinte:

Natalia: Se houve algum tipo de empecilho para a consolidação da clínica, em uma perspectiva institucional, por ser uma coisa nova?

Leonardo: Foi muito fácil, sempre teve apoio. Eu não uso muito a estrutura da faculdade. Então, quando a gente vai fazer sustentação oral em Brasília, eu pago com meus recursos, inclusive se é estudante eu pago para eles irem. Porque eu sei que a (...) é uma burocracia danada. Teve uma época que a gente já teve coisa de pedir bolsa, e tal. **Mas era tanta burocracia que eu cheguei à conclusão de que não valia a pena. Então, muito a parte, depende muito, para ser muito franco depende muito de as pessoas estarem querendo, de eu estar querendo. As reuniões muitas vezes são no meu escritório, quando não são por zoom porque não tem muito espaço adequado na universidade. Entendeu? Então o nível de institucionalização é muito baixo.** Eu acho que a qualidade do trabalho que a gente faz é muito alta, tanto que, assim, os ministros todos do Supremo falam "ah, a clínica", as vezes eu sou provocado por ministros "ah, vocês tem que entrar nisso" e tal e coisa. Só que é muito precário do ponto de vista do desenho institucional. Se você perguntar quais são os atos que criaram? Tem uma portariuzinha lá que ninguém nunca mexeu depois, o nome das pessoas deve estar até errado, de gente que já saiu. Entendeu? É muito focado na atividade fim mesmo.

(...)

Natalia: E a universidade, ela demanda alguma coisa nesse sentido? (*acerca da avaliação dos impactos sociais*)

Leonardo: Não, é uma relação de muito distanciamento. O que eu quero da universidade é só que ela não me atrapalhe.

Como vemos, o status econômico e o capital intelectual e político do professor, em termos de articulações e relações com o meio jurídico, foram elementos cruciais para que a clínica se desenvolvesse e, nesse caso, “não precisasse” da estrutura da universidade. Em que pese se tratar de um quadro bastante excepcional, esse caso, ao mesmo tempo, caracteriza e ilustra as profundas camadas de desigualdades no contexto do ensino jurídico brasileiro e, ao mesmo tempo, as estruturas que podem vir obstaculizar a realização de projetos e iniciativas “novas”. A falta de apoio institucional e de recursos, nesse caso, não representou um problema para este professor. E, para ele, essa “falta” chegou inclusive a ter ainda uma certa conotação positiva, pois a universidade poderia vir a “atrapalhar” o andamento do projeto. No caso analisado, em termos de autonomia, liberdade de trabalho e de criação, a própria estrutura da universidade pode vir a representar um empecilho no sentido da realização de projetos que não se encaixam, de imediato, nas estruturas tradicionalmente conhecidas como “ensino, pesquisa e extensão”.

Essas contradições não são evidentes, mas precisariam aparecer nos debates sobre do ensino jurídico brasileiro. Quando perguntado sobre se considerava o ensino jurídico clínico uma inovação e o que diferenciava a clínica jurídica diante das demais iniciativas (núcleos de prática jurídica, projetos de extensão e assessoria jurídica popular), o professor atribuiu à sua clínica a realização de um “trabalho diferenciado”:

Leonardo: Eu não tenho muito como falar, eu acho que é uma inovação, claro. O ensino jurídico brasileiro ele é muito formalista. Né? É muito professor lá na sala de aula, aula expositiva e tal, acho que isso claro que é ensinar a fazer coisas práticas e com a perspectiva de transformação social, de usar o direito pra coisas é enfim que sejam socialmente valiosas, sobretudo no campo de direitos, né? Eu acho isso muito bacana. Agora a assim, não é a minha prática, entendeu? (...). Eu acho que a gente leva um trabalho inovador e com uma qualidade diferenciada, especialmente pro Supremo. Por exemplo, a clínica que trouxe pro Brasil a ideia do estado de coisas inconstitucional. Né. Se você pegar as dez ações mais importantes de direitos humanos da última década, a gente tinha advogado em metade delas. Tanto que assim, hoje, praticamente todos os movimentos sociais nos procuram para fazer alguma coisa. Acho que é um pouco assim, meio de qualidade do trabalho, né assim. Eu coordeno e um monte de doutorando que estuda esse assunto, gente que tá muito mergulhada nesse assunto. (...) é sempre um perfil de aluno que ao mesmo tempo progressista, gosta de direitos humanos e CDF, entendeu, que todo mundo sabe que é um trabalho que demanda e que não vai contar hora para nada e que não vai levar grana. Mesmo assim tem um monte de gente que quer fazer.

Em outro momento, o professor me esclareceu que não há bolsas no projeto, e, ainda assim “tem um monte de gente que quer fazer”. A perspectiva de atuar diretamente com a advocacia constitucional é bastante sedutora para a maioria dos estudantes porque envolve, sobretudo, o contato com o “crème de la crème” do Judiciário brasileiro, os ministros do STF. Nos termos de qualidade e potencial de trabalho, a litigância estratégica desenvolvida pela clínica Alfa junto ao STF destaca-se no cenário brasileiro. Ao mesmo tempo, as condições para que isso aconteça envolvem elementos, como vimos, que estão muito mais relacionados com a trajetória individual de seu coordenador do que com a perspectiva de um projeto institucional, que relacione a clínica ao restante do funcionamento do curso, em uma perspectiva prático-profissional e pedagógica.

As atuações voltadas ao acompanhamento de casos complexos junto ao STF são visíveis em outras clínicas jurídicas brasileiras, sobretudo a partir da proposição de *amicus curiae*.

Vimos essa tendência com o trabalho desenvolvido na CDH|UFPR e a partir da relação das clínicas brasileiras com o tema da litigância estratégica, em estudos também já publicados (SCHIOCCHET; CASTILHO, 2022).

Ainda que esse tipo de atuação represente uma novidade, quando provocadas por organismos universitários brasileiros, como clínicas jurídicas, ela não deixa de representar uma forma de atuação, ou uma metodologia de trabalho, utilizada no intuito de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem importante para sua formação acadêmica e profissional. Aprender o que se faz necessário, em termos de pesquisa jurídica, *lobby* etc., para que uma ação constitucional tenha um julgamento procedente no Supremo Tribunal Federal, nesses termos, poderia – e deveria – fazer parte do currículo das disciplinas de Prática Jurídica em Direitos Humanos. No entanto, essas qualificações, ou ferramentas, ainda se apresentam como um certo privilégio daqueles atores que possuem meios para acessar esse tipo de conhecimento, tanto em termos de professores, quanto de alunos.

Em algumas entrevistas, professores nos revelaram que, antes de conhecerem as clínicas, participarem dos espaços de debates ocorridos no Brasil etc., viam-nas com um certo estranhamento, pois o nome “clínicas jurídicas” remetia a uma espécie de elitização. Não apenas pelo fato de se tratar de uma expressão nova, mas sobretudo por conta de suas origens no ensino jurídico norte-americano, ou até mesmo por nos remeter ao campo da medicina.

Essa preconceção, para alguns, foi um motivo de desconfiança inicial e, para outros, despertou ainda mais curiosidade. O fato é que, para aqueles que não tiveram experiências internacionais em clínicas jurídicas, o contato com o movimento de clínicas jurídicas brasileiras, sobretudo os Fóruns de 2017 e de 2018, foi crucial para que a aproximação, e a identificação com a prática dos atores que estavam promovendo esses encontros, ocorresse.

Jéssica foi uma das professoras que destacou a relevância desses eventos nacionais, ocorridos em 2017 e 2018. Ela foi um dos exemplos em que o curso de direito para o qual foi contratada já previa as clínicas jurídicas em seus documentos de fundação. Na época em que foi aprovada no concurso, o curso ainda estava em seu processo inicial e ainda não havia iniciado. Mais professores foram contratados e, em 2018, o curso de direito entrou em funcionamento. A professora, contratada para a disciplina de direitos humanos, também havia sido selecionada para instalar a clínica de direitos humanos, que, de acordo com as diretrizes da instituição, seria o equivalente à disciplina de prática jurídica.

A professora nos contou que, até então, não conhecia a expressão “clínica jurídica”. Então, diante do questionamento sobre se o ensino jurídico clínico poderia ser considerado uma

inovação para o ensino jurídico brasileiro, ela fez referência à sua experiência no contato com as clínicas e como, inicialmente, apesar no estranhamento, identificou-se com o processo que estava em andamento, no Brasil, de formação e consolidação de clínicas jurídicas, especialmente no campo dos direitos humanos. Para ela, a “chegada das clínicas” não indicou algo efetivamente novo, porque muitas práticas já vinham sendo realizadas anteriormente, que se assemelham à proposta das clínicas:

Olha é tão difícil, né pensar assim. É difícil pensar nessa chave, né? Assim porque as clínicas não acontecem no nada, no vazio assim, né? Não é que caiu no que a gente de repente importou uma ideia e não tinha nada acontecendo, e isso provocou uma grande transformação. Eu penso que que não é assim, que assim as pessoas já estavam dentro das Universidades fazendo coisas, como você mesmo disse né? Dentro do NPJ, dentro da AJUP, balcões de direitos, da educação popular, assim isso já vinha acontecendo, né? Desde a partir do período da Constituição de 88 assim, a tentativa, né? De se de fazer atividades nas quais estudantes sejam envolvidos em iniciativas de busca de acesso à direitos. Então, então tem isso assim, né? Agora eu acho que é muito interessante. **E aí muitas vezes muitas vezes me questionava sobre o uso desse nome Clínica, né? E às vezes é um nome que as pessoas me dizem às vezes que remetem uma coisa um pouco elitista, né? E de fato assim, se você pensar de fato a gente pode entender assim, né? Porque Clínica vem e vem desse ambiente da Medicina e que a gente pode talvez. E a gente compreende, né? Quando a gente ouve essa crítica ela faz é uma crítica que faz sentido. Por que adotar esse nome, né? Porque você está fazendo. Por que que não chamar de uma outra coisa, né? Mas me parece que que a rede né que se forma em torno. Desse conceito né a organização de pessoas que têm propostas concepções de ensino e concepções de extensão e preocupações semelhantes que vai se organizando em torno, né?** E agora sim nesse momento já o uso desse nome, né? Faz com que a gente a nossa prática ela entra no meio dessa rede de práticas de pessoas que já vem, conjuntamente, pensando sobre esse modo de ensino, extensão, pesquisa, né? Então eu acho que tem essa grande vantagem, né. Da gente entrar dentro dessa linha, né?

De nomenclatura importada vista com uma certa desconfiança, as clínicas, na visão de Jéssica, passaram a simbolizar um movimento que, apesar de se apresentar como extremamente amplo e diverso, sinalizam para a necessidade de valorização de iniciativas que são historicamente marginalizadas no ensino jurídico, como a extensão, por exemplo. De acordo com Jéssica, o movimento de expansão e criação de clínicas jurídicas brasileiras contribuiu para que muitos projetos e iniciativas ganhassem um “reforço” para sair de um lugar marginal, que muitas vezes era ocupado apenas por iniciativas individuais, conduzidas por um pequeno número de professores, ou um grupo de estudantes. Ela reforçou que, nos últimos 10 anos, o movimento de clínicas e a formação de uma articulação nacional em torno do tema contribuíram

para que as instituições de ensino passassem a reconhecer a importância de trabalhos de pesquisa e de extensão para o ensino superior em direito, de forma geral.

Em termos do sentido da inovação nas clínicas jurídicas brasileiras, foi interessante também refletir, a partir da fala dela, que as características inovadoras podem estar mais relacionadas aos movimentos, e reflexões, que determinado tema desencadeia no cenário do ensino jurídico do que significar, propriamente, um tipo de prática ou de atividade nunca desenvolvida nas faculdades de direito. Os pontos de semelhança das clínicas com o que já vinha sendo desenvolvido, seja nos núcleos de prática jurídica, nos projetos de extensão ou nas AJUPs não retiraria, de acordo com essa análise o aspecto inovador dessas atividades no cenário do ensino jurídico brasileiro.

Apesar de ter sido concebida “de cima para baixo”, a clínica de direitos humanos coordenada pela professora contou com muitos desafios de ordem institucional. Obstáculos relacionados, principalmente, à falta de docentes no curso de direito que pudessem contribuir para planejar e gerenciar os projetos da clínica, que correm paralelamente às demais atividades da professora, em sala de aula e na pesquisa. Essa sobrecarga de trabalho foi destacada na entrevista, e surgiu em outros relatos. O baixo número de professores contratados para o curso (15 docentes, em março de 2023) fazia com que os professores tivessem que dar conta de atividades administrativas e de gestão, além da carga horária de disciplinas. Ela nos contou que a clínica de direitos humanos conseguiu efetivamente “sair do papel” quando, com o lançamento de um edital de seleção para professores visitantes, a equipe contou com a contribuição, durante dois anos, de uma professora com uma vasta experiência em atuação e pesquisa com movimentos sociais e direitos humanos. Nesse sentido, segundo a professora, a clínica se aproximou de uma prática “*na linha da assessoria jurídica popular, porque a gente trabalha de um jeito muito próximo*”.

A gente trabalha de um jeito muito próximo com o movimento (*social*), né? Assim não é um grande movimento não, é uma associação de familiares. Mas é um trabalho próximo que a gente poderia né? Chamar um trabalho de assessoria jurídica. E no caso (*chacina do*) Castelinho menos porque a gente tem a intermediação da Defensoria, no contato com as vítimas. Mas também, né? Assim, é um caso, né? Que assim não é um trabalho que pensa em casos individuais, né? É um caso é um trabalho que pensa mais politicamente a atuação, né? A gente está pensando uma situação. Dentro de um projeto um posicionamento político e isso tem muito, muita relação com que a assessoria jurídica popular e agora, né? (...) E aí assim necessariamente a gente, a gente vê como referência essas experiências que são de educação popular em direitos, aí um pouco a gente vai né quebrando essas fronteiras rígidas entre as coisas entre NPJ, clínica e assessoria jurídica.

Quebrar as fronteiras entre NPJ, clínica e assessoria jurídica popular me chamou atenção na fala da professora, porque pressupõe a existência dessas delimitações que, segundo a percepção da professora, se mostram muito rígidas. Essa contatação aproxima-se do que evidenciamos em alguns momentos e situações observadas durante a pesquisa no campo brasileiro.

No segundo caso de clínica em que a implantação já vinha prevista no plano político-pedagógico do curso, observamos que os desafios se concentram, sobretudo, na dimensão cultural: sobre como professores, e estudantes, lidam com a necessidade de integrar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem do direito, diante de uma cultura em que o universo acadêmico e profissional é tão fragmentada. Na universidade em questão (Ômega), os problemas não estão relacionados à falta de recurso e estrutura porque se trata de uma instituição de ensino particular de padrão financeiro elevado, quando comparada às demais instituições de ensino brasileiras.

Nesse caso, as clínicas foram pensadas como algo além de espaços para abrigar a prática jurídica. O curso conta com uma abordagem metodológica diferenciada para todas as disciplinas, não apenas as práticas. De acordo com a Manuela, a professora entrevistada, a chamada “metodologia clínica” foi utilizada como referência para se pensar o modelo de ensino, que nesse caso se estrutura com base em metodologias ativas, que se baseiam em estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, diálogo socrático, simulações etc. A “clínica” significa nesse caso, também, uma abordagem metodológica transversal a todas as disciplinas do curso de direito, para além daquelas em que se busca desenvolver, especificamente, a formação prático-profissional.

Logo no início da conversa, a professora elencou que, apesar da estrutura disponível, ela considerava desafiador desenvolver as clínicas (aqui entendidas como as disciplinas de formação prático-profissional) enquanto componentes curriculares obrigatórios do curso, que devem ser ofertadas para todos os estudantes.

(...) por ser obrigatório todos os alunos necessariamente curso, até aqueles que não adorariam estar num curso, numa clínica, né? Que não tem esse perfil, de alunos que querem se engajar em extensão, né? Então a gente tinha que trabalhar com diferentes perfis de alunos e alunas. Também tinha a questão do volume obrigatório. Tinha que fazer rodar, né? Então sempre foram seis clínicas. Hoje, a gente tem 7 (...) **porque querendo ou não querendo, havendo ou não havendo uma boa parceria, um bom caso concreto, a gente tinha que fazer, realizar a clínica, né?** Então às vezes as parcerias eram bem, eram bem efêmeras né? Acabavam. Depois, em outras, ficaram

mais contínuas então, acho que são, eu diria várias dificuldades da Clínica no modelo obrigatório, né? E também a gente nem sempre tem professores no perfil, né de clínicas. É que a gente está falando aqui de **professores que tem que dedicar um tempo, não é mais ou menos, mas diferente, né? É uma dedicação diferente de um curso mais teórico, né?** Então também tem esse desafio de buscar professores que tem um perfil mais prático, né que tem experiência prática em diversas áreas que são diversas clínicas então.

Interessante observar que na resposta da professora, o perfil de “alunos de clínica” assemelha-se ao perfil de “alunos da extensão”, ou seja, alunos que identificam a importância de se pensar a formação para além da sala de aula, ou da pesquisa. Os outros dois aspectos salientados pela professora: dificuldade em consolidar parcerias com atores externos e encontrar professores com experiência prática e, ao mesmo tempo, com interesse de se dedicar de uma forma diferenciada à docência refletem as consequências de uma formação superior, seja na graduação ou na pós-graduação, que desvaloriza as práticas extensionistas. O desenvolvimento de habilidades concentradas no ensino e na pesquisa, apesar de serem extremamente relevantes para a docência, não são suficientes quando se demanda por práticas pedagógicas capazes de integrar, nas disciplinas e nas demais atividades proporcionadas pelo curso, a relação com a sociedade, a partir do trabalho com casos e situações reais.

Ao responder à pergunta sobre em que as clínicas inovam, com relação ao ensino jurídico brasileiro, ela destacou que, além do aspecto de romper com a tradição formalista dos cursos de direito, as clínicas baseiam-se na necessidade de fomentar o protagonismo estudantil, descentralizando o processo de ensino e promovendo uma horizontalidade na relação entre professores e estudantes. Apesar disso, a professora nos conta que para que essa inovação efetivamente aconteça, é preciso que haja quase um “*alinhamento dos planetas*”, nas palavras dela: existem muitos elementos e fatores em jogo que, como vimos, implicam em desafios que, nem no caso de um programa de clínicas com estrutura institucional e recursos para acontecer, são facilmente superados.

Então acho que nesse sentido a clínica assim é muito inovadora nesse aspecto de trazer mais horizontalidade, trazer mais um diálogo efetivo, né? Que os alunos têm de fato voz e possibilidade de intervenção de tomada de decisão. Então acho que nesse sentido sim. Eu diria tá? Eu acho que a gente sempre tem o mundo ideal, né? (..) a gente também sentiu as dificuldades e puxa, no fundo, no final, o que a gente teve, agora sendo muito muito transparente, assim, a gente não tinha o resultado que poderia ter né? (...) **Então de fato a gente precisa de uma configuração ideal de docentes engajados, que tem esse perfil e essa vontade de juntamente com estudantes. Alguma coisa e fazer uma intervenção do outro lado a gente tem que ter alunos alunas que gostam do tema que estão lá dispostas a engajar muitas horas, né? E**

não naquele perfil de ficar contando quantas horas quantos créditos e pronto, né? Aquela coisa mais mercantilista. E a gente tem que ter para essa configuração ideal, a presença de parceiros e instituições parceiras ou até de indivíduos. Alguma causa né? Que a gente chama de causa, que seja possível de ser trabalhada, que permita uma intervenção. Então tem que ser uma conjunção assim quase um alinhamento dos planetas, né? Então nem sempre a gente teve isso e de fato a gente reconhece, mas a gente tenta pensar em estratégias para minimizar, né?

No caso das clínicas que possuem o histórico de implementação “de baixo para cima”, o exemplo mais recente foi o da clínica de direitos humanos da universidade Beta. A professora coordenadora também nos revelou que, inicialmente, as clínicas lhe passaram um certo sentimento de desconfiança:

Comecei a trabalhar com clínicas de direitos humanos depois que eu fui para um seminário de clínicas jurídicas. O interessante é que eu recebi num grupo de whatsapp uma divulgação do seminário de clínicas jurídicas e **o que me chamou atenção foi o nome. Me causou na verdade um estranhamento. Por não conhecer, né, me causou uma resistência ao nome clínica como se a gente tivesse importando algo que não fosse do nosso campo.** Então a minha sensação de estranhamento inicial foi essa. Então, pelo nome, eu fui pesquisar né, o que era. E quando eu pesquisei achei interessantíssimo, a metodologia clínica, e fui participar desse Seminário.(...) Então como a gente tentava alinhar o ensino, a pesquisa e a extensão, a gente foi dando pequenos passos para que isso acontecesse. O primeiro passo foi a criação do projeto de extensão. E aí a universidade sendo mega compartimentada, a gente criou um grupo de pesquisa (...) Em um terceiro momento, a gente consegue cadastrar esse projeto de extensão como um programa, ele ainda é ele ainda é submetido a um edital interno, mas sendo um programa a gente consegue participar de editais com financiamento maior, ter um número maior de bolsistas, e a gente também não precisa estar todo ano fazendo recadastramento. a gente tem um prazo maior, mas ainda é necessário recadsatrar. aí passamos para uma terceira fase, e isso aconteceu há mais ou menos 15 dias. No ano passado eu submeti ao colegiado do curso a proposta de criação da disciplina clínica de direitos humanos, essa disciplina acaba tendo uma vertente de curricularização da extensão, e aí a gente consegue unir a ponta que tava faltando, porque a clínica na universidade ela não era uma disciplina, mas será a partir do próximo semestre.

Os passos, conforme descreveu a professora que envolveram a criação da clínica de direitos humanos da universidade Beta começaram a partir da institucionalização de um projeto de extensão. Em seguida, a professora criou um grupo de pesquisa com um tema mais amplo, “direitos humanos e discursos contra hegemônicos”, que estava vinculado aos temas desenvolvidos no projeto de extensão, também coordenado por ela. Os trabalhos da clínica

envolvem sobretudo o *advocacy* em colaboração com a sociedade civil e pesquisa (de campo, bibliográfica etc.) em direitos humanos, a partir de demandas envolvendo violações de direitos humanos das mulheres e questões de gênero. A clínica também conta com o apoio voluntário de advogados e demais profissionais externos. Apenas recentemente, há cerca de 15 dias, segundo a professora, a “ponta que estava faltando” tinha sido integrada: o colegiado do curso havia aprovado a sua proposta para oferta da disciplina “clínica de direitos humanos”, uma disciplina com a vertente de curricularização da extensão que entraria em atividade em 2023.2.

No próximo tópico, analisaremos a tendência, verificada nas entrevistas, de aproximação das clínicas com as práticas extensionistas, principalmente a partir das mudanças normativas com o foco na curricularização da extensão. A partir dos dados das entrevistas, vimos como a existência das clínicas passa também a contribuir com, e problematizar, as discussões sobre: i) a valorização da extensão universitária no currículo dos estudantes de direito e ii) as possíveis relações entre extensão e a formação prático-profissional dos estudantes.

§2. Prática e extensão nos limites da redefinição curricular: existem diálogos possíveis?

Em três dos casos pesquisados, as coordenadoras de clínicas nos evidenciaram como as clínicas passaram a ser espaços privilegiados para se pensar no processo conhecido como curricularização da extensão, sobre o qual já discutimos no capítulo 2. Os cursos superiores brasileiros foram obrigados a disponibilizar 10% de sua carga horária para o desenvolvimento de práticas extensionistas. Conforme também já discutimos, a desvalorização da extensão na formação universitária é um elemento que compõe a cultura acadêmica tradicional e, nesses termos, a Resolução que impõe a curricularização da extensão nos cursos pode representar ganhos importantes, mas também pode vir a consolidar as antigas, e majoritárias, formas de se classificar as atividades de extensão nos cursos, como “tudo aquilo que não é ensino nem pesquisa”.

As respostas das professoras apontam que, nos casos das clínicas que coordenam, o esforço esteve justamente em posicionar-se de forma crítica às tentativas de se “pasteurizar” e pulverizar a extensão. A professora Manuela caracterizou esse processo como a montagem de um quebra-cabeça, porque as clínicas, antes pensadas como elementos curriculares voltados à

formação-prática, no caso específico do seu curso, agora tinham de ser apresentadas, também, como práticas extensionistas. Esse debate nos leva a pensar na discussão mais geral sobre o que significam e como são caracterizadas as clínicas, principalmente com relação ao caráter de suas atividades. Na medida em que integram, ou tentam integrar ensino, pesquisa e extensão, principalmente a partir do contato com a sociedade, em que medida a dimensão da formação prática estaria alijada desse processo?

(...) a gente teve então uma nova resolução falando, olha agora 10% da carga horária é extensão e a gente pensou, puxa, a prática, em muitas faculdades, né, especialmente aquelas que acontecem nos núcleos de prática jurídica, né e também nas clínicas que já existem Brasil afora. Elas são sempre, assim, eu diria 90% do tempo é extensionista, né? Então, elas têm práticas de extensão e não dá para a gente tirar o componente de formação prática, né? Porque aquilo, se não for prática, eu não sei o que é né, fazer um atendimento, no NPJ. Então eu sempre, desde 2019, a gente tem feito essas discussões e eu tenho conversado com muita gente de fora de outras instituições públicas privadas. E eu tenho, assim, essa vontade de comprar a briga, no bom sentido né, de falar, puxa, a gente não ia estar burlando nenhuma regra se a gente validasse uma mesma ação que é uma clínica como extensão e também como prática jurídica, né? (...) E as pessoas entendem, mas elas dizem: olha, ainda é muito novo, a gente ainda não sabe como o avaliador, né do MEC, vai entender quando olhar um currículo assim. Então ainda é mais seguro separar, né. Separar o que é a carga horária de prática do que é a carga horária de extensão. Ainda que o que tá aqui seja um pouco daquele e vice-versa. Aí eu falei eu entendo, então assim fizemos. Embora eu continue achando que as clínicas poderiam ser as duas coisas.

Observamos que, de acordo com a professora, a prática jurídica pode significar o desenvolvimento de habilidades que vão além da mera prestação de serviços à comunidade e que promovam a aplicação, o compartilhamento ou a produção de conhecimentos com o conjunto da sociedade, de forma horizontal e dialogada. No caso do curso de direito em questão, a prática efetivamente vinha sendo pensada sob esses fundamentos, no sentido de se realizar um trabalho complexo e dinâmico com o conjunto da sociedade. Sabemos que, em muitos núcleos de prática brasileiros, a realização do serviço de atendimento ao público não se desenvolve nesse sentido e não consegue explorar as potencialidades da ação enquanto prática extensionista, sobretudo porque a ausência de perfil extensionista nos professores de direito é uma realidade.

Essas dificuldades de integração também apareceram no relato da professora Camila, coordenadora da clínica de direitos humanos da Beta. Apesar de parecer empolgada com a novidade que a disciplina “clínica de direitos humanos” representava, ela destacou que, em que pese a disciplina ter sido aprovada, os demais “núcleos” (projeto de extensão e grupo de pesquisa) da clínica precisariam continuar em atividade:

Na proposta da disciplina a gente tenta alinhar o ensino, a pesquisa e a extensão, e é uma disciplina que ela tem uma parte da carga horária teórica e uma parte da carga horária prática. O que eu consegui também, e é uma característica da disciplina, ela é nova pela redução do número de alunos. No geral são 40 alunos, 45, na turma. Essa disciplina terá 21 alunos. Embora a gente tenha conseguido essa curricularização, eu ainda preciso ter o projeto de pesquisa cadastrado e preciso ter também o projeto de extensão cadastrado, para formalização disso na universidade e principalmente para que eu consiga recursos e para que eu consiga alguns bolsistas.

O projeto da disciplina de clínica foi visto, de acordo com o relato, como uma possibilidade de se efetivar a curricularização da extensão. A continuidade dos outros eixos da clínica, e das outras estruturas de funcionamento, pode indicar que, por mais que as universidades estejam tentando se adequar às novas regras, inserir uma nova disciplina de “clínica jurídica” como forma de tornar a extensão um componente curricular, sem a previsão de mais recursos voltados ao desenvolvimento daquelas atividades-fim, não implica em uma real valorização das atividades de docentes que tentam integrar ensino, pesquisa e extensão. Esse exemplo nos leva a pensar sobre como a institucionalização das clínicas, ao lado da curricularização da extensão, vêm sendo realizadas e em que medida elas podem representar, ou não, a conquista de melhores condições e estrutura de trabalho para os professores envolvidos nessas atividades.

De acordo com a professora Jéssica, no curso de direito Delta, as disciplinas de clínica de práticas jurídicas foram pensadas inicialmente para serem organizadas pelo Núcleo de Prática Jurídica. Algumas dessas disciplinas seriam extensionistas, outras seriam de práticas simuladas. O projeto político pedagógico do curso manteve essa estrutura, apesar de algumas reformas posteriores que foram motivadas, em primeiro lugar, pelas modificações trazidas com a Resolução n. 03/2017, que retira do NPJ a obrigatoriedade e exclusividade na oferta da carga horária de formação prático-profissional e, em segundo, pela necessidade de implementar a curricularização da extensão, a partir de 2018. Nessa contextualização, a professora aponta que,

na sua visão, as clínicas e a prática jurídica organizadas pelos núcleos de prática nunca foram essencialmente distintas:

(...) Eu acompanhei nos encontros das Clínicas, aquele debate sobre a diferença entre prática jurídica e em clínica, né pensando no modelo de prática jurídica como atendimento, assistência, né? Atendimento individual e assistência e tal, mas por exemplo a GV já tinha uma experiência de que era um núcleo de prática jurídica em que trabalhava com o modelo de clínica, e assim eu nunca entendi que tinha uma incompatibilidade conceitual entre a existência de um núcleo de prática jurídica e você fazer a prática num modelo mais de assessoria jurídica, de atuação em caso de impacto no modelo que a gente costuma fazer na clínica. que não é incompatível com conceito. Clínica não é necessariamente incompatível com NPJ. Então assim, então eu vi aqueles debates, mas assim para mim, não achava que tinha muito sentido.

Em seguida, a professora fala sobre o debate, também referido pela professora Manuela, sobre a possibilidade de a prática jurídica ser, ao mesmo tempo, extensão. Essas questões, naquele momento, segundo ela, não tinham respostas, nem nos espaços de discussão mais gerais, acerca das políticas de extensão para a universidade. No entanto, a opção que se mostrou viável, no contexto do curso, foi a de renunciar à perspectiva de formação-prático profissional pelo NPJ, o que passou a ser autorizado pelo Ministério da Educação desde 2017, por meio da Resolução n. 03/2017, que ampliou as possibilidades de acesso à formação prático-profissional para os estudantes. O peso dado à formação prática precisou ser sopesado com as demandas pelo aumento da carga horária de extensão e as horas de formação prático-profissional via estágio externo, e não via disciplinas curriculares, passou a ser maior. A partir dessa reforma, ela também destaca que o acento das disciplinas de prática ficou muito mais voltado ao caráter extensionista:

(..) Então tem a depois da reforma que foi do ano passado, do projeto pedagógico, são duas disciplinas, 120 horas cada uma, mas dentro da sala de aula mesmo são 60 horas que são que são disciplinas que chamam “clínica de prática jurídica” e que devem ser necessariamente vinculadas aos projetos de extensão para servir como o veículo da curricularização da extensão. A gente também tem uma carga horária de extensão para ser cumprida fora dessas disciplinas, né? O restante. Mas a maior parte é dentro das disciplinas.

Ela reflete sobre o processo de escolha que envolveu a definição das disciplinas de clínicas jurídicas como forma de se garantir a curricularização da extensão. Entre espalhar a obrigatoriedade da extensão para todas as disciplinas do curso, correndo-se o risco de se reproduzir a prática conservadora habitual dos cursos jurídicos, na qual a extensão pode ser “qualquer coisa” ou “tudo o que não é ensino ou pesquisa”, o corpo docente definiu que seria mais interessante tentar garantir que as atividades extensionistas fossem realizadas e pensadas em conjunto com as disciplinas de clínicas, por professores que têm o perfil.

(..) A gente não queria uma solução que por exemplo, que pulverizasse as horas de extensão. Tinha uma possível solução que era cada disciplina, 10 horas de extensão 10% da carga horária de todas as disciplinas devem ser extensão. Só que a gente entendeu que isso ia desalinhar da extensão, né? Porque aí a pessoa ia fazer uma visita, um debate e pronto, cumpriu a carga horária, e que isso não é o que a gente entenda, dentro do nosso curso. É manifesto que a extensão é um eixo estruturante do curso. Então a gente não pode perceber que a pessoa vai fazer um debate, né fazer uma visita e cumpriu a extensão. Tem que fazer a extensão, feito o que a gente entende que é a extensão, né que é uma ação dialógica. De fora da Universidade, né? Como qual se pretendem realizar ações, né que devem para fora da Universidade o que na verdade que sejam construções produto desse diálogo, né? Que sejam durante todo o processo de diálogo um pouco, atravessando as fronteiras a universidade para a sociedade, e atuando nessa forma para fora dos muros da Universidade. Não como uma prestação de serviço, mas como uma conjunção dialogada e que olha para fora da Universidade, buscar para fora do universo.

Então, atualmente, os professores estão se organizando de forma a estabelecer que o projeto de extensão Clínica de direitos humanos seja uma espécie de guarda-chuva, em que possam atuar vários docentes capazes de vincular suas ações de extensão às suas disciplinas. Segundo a professora, ter muitos projetos de extensão é uma *“coisa trabalhosa, estruturar um projeto de extensão, fazer os relatórios, manter o projeto ativo, e tá todo mundo sobrecarregado. Então você pode fazer isso, pendura a disciplina, faz atividades, pode criar linhas diferentes, né. Todo mundo que quiser fazer isso pode fazer.”*

Esses projetos estariam vinculados à clínica de direitos humanos, portanto. Um dos pontos negativos dessa medida, conforme também destacado pela professora, consiste na pouca oferta de bolsas, algo que também pudemos interpretar da fala da professora Camila, da clínica Beta. Ainda que tivesse aprovada a disciplina de clínica jurídica com metade de sua carga

horária de extensão, ela precisava manter o projeto de extensão, porque era a única maneira de continuar mantendo os recursos, com bolsistas vinculados à clínica.

Os dados das entrevistas apontam para como o “ensino jurídico clínico” passou a significar, e simbolizar, nos casos analisados, o fazer extensionista, que já era previsto desde antes de 2018 na legislação brasileira, mas que só agora estão sendo formalmente consolidadas como componentes curriculares obrigatórios. Esses elementos nos mostram como o debate sobre integração entre ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica ainda é desafiador para a academia jurídica brasileira, mesmo quando há, potencialmente, a possibilidade de se ampliar a visão e a formação extensionista a partir das disciplinas e das atividades que privilegiem a formação prático-profissional.

Capítulo 4: As clínicas jurídicas como um movimento global: condicionantes geopolíticas e os significados de ensino jurídico clínico nos contextos locais

Os dados da segunda fase da pesquisa de campo, apresentados no Capítulo 3, além de dialogarem com as categorias identificadas na Parte I do estudo, complementam o panorama sobre o processo de expansão das clínicas jurídicas. Neste capítulo, realizamos uma análise crítica dos achados, de maneira a salientar a diversidade, e os pontos de contato, entre os contextos locais, brasileiro e francês (**Seção 1**). Além de refletirem sobre as condicionantes para a sustentabilidade e a expansão do ensino jurídico clínico, e ilustrarem aspectos já teorizados pela literatura¹⁹¹, esses dados nos oferecem uma oportunidade para estabelecer análises mais amplas sobre o processo de expansão da metodologia clínica a nível global: o que ele representa e o que pode vir a representar (**Seção 2**)

Seção 1. Aproximações e divergências conceituais: observação dos aspectos encobertos no processo de difusão do conhecimento jurídico

A comparação entre os dados coletados no campo das clínicas jurídicas, no Brasil e na França, nos permitiu identificar várias nuances acerca: i) da metodologia clínica como uma

¹⁹¹ A pesquisa confirma dois aspectos importantes já sugeridos pela literatura internacional sobre clínicas jurídicas. O primeiro, de que esses programas, desenvolvidos nas faculdades de direito, podem ajudar os estudantes a obterem habilidades práticas e advocacia essenciais para a prática jurídica. O segundo, relacionado ao potencial para fornecer uma plataforma sobre a qual setores marginalizados da comunidade possam acessar aconselhamento jurídico gratuito (Mkwebu, 2016, p. 62). Dentro desse universo, a análise desenvolvida pelo autor apontou para a existência de 20 categorias, ou fatores fundamentais, que auxiliam ou impedem a criação e expansão de programas clínicos: 1. Atitudes do corpo docente de direito mais tradicional 2. Visões de que o ensino jurídico clínico é não testado e não ortodoxo, 3. Resistências do mundo profissional, 4. Política de oferta de serviços jurídicos; 5. Ensino jurídico clínico como uma forma de imperialismo; 6. O movimento global de ensino jurídico clínico como uma fonte de conhecimento; 7. Laços comunitários com a universidade; 8. Relação entre clínica e o Judiciário; 9. Colaboração das clínicas jurídicas com distintos interessados; 10. Aquisição e status de funcionários (*staff*); 11. Disponibilidade ou falta de recursos humanos; 12. Problemas socioeconômicos, culturais e políticos; 13. Tensão entre educação e prestação de serviços; 14. Integração da clínica no currículo; 15. O foco na pesquisa acadêmica e a pedagogia clínica; 16. Interferências governamentais, políticas e externas; 17. Políticas para o ensino superior; 18. Relações de poder entre estudantes e professores; 19. Tipos de estudantes selecionados para a clínica; 20. Entusiasmo estudantil ou falta dele. O mapeamento dessas categorias resultou em no surgimento de eixos (recursos, institucional e relacionais/contextuais), que por sua vez nortearam sua análise de conteúdo. Apesar de ter sido possível identificar na literatura os principais fatores impeditivos e favoráveis à criação e desenvolvimento das clínicas, o autor argumenta que um dos pontos críticos e que requerem atenção no campo consiste na ausência de pesquisas empíricas sobre ensino jurídico clínico em uma escala mais ampla, que vá além dos relatos de experiências pessoais (2016, p. 114). Na esteira desse posicionamento crítico diante dos achados da revisão sistemática, ele destaca alguns pontos cruciais para a discussão sobre a criação e sustentabilidade de clínicas jurídicas, que demandam uma reflexão mais profunda: i) aspectos relacionais: parcerias e interessados; ii) fatores relativos aos recursos: da criação à sustentabilidade e finanças; iii) aspectos contextuais: clínicas como um veículo de justiça social ou como uma pedagogia (Mkwebu, 2016, p. 116).

ferramenta pedagógica que transcende, ou não, o dogmatismo, ou que inova o ensino jurídico tradicional; ii) do caráter pontual, artesanal e individual das iniciativas, ainda quando estão previstas na estrutura institucional dos cursos; iii) das dificuldades em termos de aportes estruturais/institucionais para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico e iv) das tensões existentes entre o aspecto pedagógico e a realização da justiça social. Esses foram os aspectos que mais se destacaram nas entrevistas e nos espaços de discussão acompanhados. Nessa seção, exploro esses elementos em dois momentos. No primeiro tópico, analiso os dois primeiros itens, que se destinam a identificar como, em cada uma das realidades observadas, a percepção e o conteúdo do sentido inovador das clínicas foram construídos, a partir de diferentes perspectivas. No segundo, analiso como se manifestam, nos dois contextos, a ausência de aportes materiais satisfatórios para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico nas universidades analisadas, bem como as discussões sobre as necessidades de se priorizar, ou não, o aspecto pedagógico sobre a estratégia de promoção da justiça social.

§ 1. As promessas de inovação contidas nas clínicas: escolhas individuais, institucionais e políticas

Como pudemos observar com os dados do campo francês, o movimento de clínicas jurídicas é, de fato, uma experiência nascente no cenário do ensino jurídico universitário. O estudo de caso da clínica EUCLID ressaltou isso, sobretudo quando identificamos como a memória institucional da clínica, no que tange ao histórico de sua implantação, está concentrada nos relatos orais dos professores que fizeram parte do processo.

O aspecto da informalidade, e da oralidade, em termos de memória institucional, merece atenção, conforme já destaquei em outro momento. A trajetória da clínica está concentrada em pessoas, nos relatos e informações que os fundadores adquiriram com o passar dos anos. Conforme pude depreender das entrevistas, o tempo para pensar sobre o que se faz, sistematizar os processos, avaliá-los, analisá-los e repassá-los aos novos integrantes praticamente não existe. As informações estão concentradas nas pessoas que viveram a experiência. Avalio que esse é um dos principais desafios para que as clínicas deixem de significar algo puramente experimental, ou algo que dependa da iniciativa individual de determinados professores.

Esse é um dado bastante relevante, pois foi possível sentir, especialmente nas entrevistas com os professores mais novos, que o trabalho de orientação dos dossiês representava também

a satisfação de desempenhar uma atividade acadêmica que fugia do “padrão” e que abria espaço para abordagens mais criativas, mais arejadas, no cotidiano docente. Enquanto, para os professores com mais tempo de clínica, o peso de manter uma iniciativa quase sem aportes institucionais, além de toda a função já exercida regularmente na universidade, surgia nas respostas e nas expressões. Apesar disso, em torno das práticas, sentidos e concepções de ensino jurídico clínico, uma das justificativas que pude identificar no discurso dos professores, tanto dos mais novos quanto dos mais antigos, era o prazer que aquele tipo de trabalho despertava¹⁹². Na busca por conferir sentido também ao seu próprio fazer pedagógico, os professores engajaram-se na construção de uma iniciativa coletiva, que pudesse responder aos elementos conjunturais, às demandas profissionalizantes sob as quais se encontrava o ensino jurídico francês à época, e atualmente.

No entanto, existem mais elementos, para além das vontades individuais dos docentes, que atuam para a continuidade das atividades da clínica. Embora esse fator seja estruturante, como observamos com as *redes e iniciativas individuais*, ele não é o único, haja vista as relações, inclusive institucionais, que foram sendo estabelecidas ao longo dos anos. Essa teia de relações, entre professores, estudantes e organizações parceiras consolidou processos que repercutiram no meio acadêmico, e fora dele. Um exemplo dessas repercussões está na fala de uma das estudantes entrevistadas, Lyse, quando ela afirmou ter conhecido vários estudantes que se matricularam no mestrado em direitos humanos em Nanterre por desejarem participar da clínica EUCLID¹⁹³.

A procura dos estudantes pelo Mestrado de Nanterre, atraídos pela clínica EUCLID, demonstra que, apesar de o impulso inicial ter sido dos docentes, os desdobramentos dessa iniciativa ultrapassaram a esfera individual e alcançaram novos patamares. Isso consiste em um indicativo de que a clínica alcançou uma projeção exterior relevante, ainda que as condições, com relação à estrutura e visibilidade institucionais, não fossem as melhores. Esse dado também aponta para como o trabalho coletivo de professores, a experiência de acreditar e construir, apesar das adversidades, algo diferente do usual, em termos pedagógicos, gerou frutos e

¹⁹² Esse aspecto apareceu também na entrevista com Jacquot. Embora se trate de um professor mais antigo, na Universidade e na clínica, quando falávamos sobre concepção de ensino jurídico clínico, em sua resposta ele ressaltou o seguinte: “(...) Pour être vraiment très critique, je dirais que les cliniques en France, comme Nanterre, Caen, Sciences Po. est un peu différente, c'est **essentiellement pour faire plaisir à quelques profs qui ont les moyens de se faire plaisir comme ça**. Alors, tant mieux si ça fait plaisir à quelques ONG et à quelques étudiants, mais si nous, on n'avait pas ces envies, ces initiatives individuelles, et si demain, ceux qui s'en occupent n'ont plus le temps, la clinique va disparaître très vite. ».

¹⁹³ « **Lyse** : A la base, je ne savais pas que ça existait à Nanterre **quand je suis arrivée, et j'ai rencontré des étudiants qui étaient venus là justement pour ça**. Dans mon cas, je savais que le mémoire allait être difficile pour moi, j'avais peur de m'ennuyer, donc j'ai cherché quelque chose de pratique, et pour moi la clinique est devenue une entrée dans le monde du droit, j'y ai vu quelque chose de très concret et personnellement, j'ai besoin de choses concrètes. ».

desencadeou modos de condução e de organização da estrutura universitária que antes eram impensados. Da total experimentação, a clínica galgou meios e recursos próprios, e conseguiu consolidar-se, apesar das dificuldades ainda existentes, e destacadas pelos docentes.

A *bricolagem pedagógica*, como vimos, deu-se sobretudo internamente, entre os próprios docentes, na medida em que foram os próprios professores os responsáveis pela transmissão dessa metodologia, em um movimento de autônomo formação, de si próprios, e coletiva. Alguns até mesmo se intitularam “loucos” por se lançarem em um terreno desconhecido e, de certa forma, inóspito com relação a esse tipo de iniciativa. Além das questões que tocam a cultura acadêmica francesa, que foram elencadas, em maior ou menor grau, em todas as entrevistas, o contexto profissional e social, do universo das profissões jurídicas na França, ainda era referenciado pelos professores com certa ressalva. A prática das clínicas ainda era vista, em determinados espaços, com desconfiança. A percepção de certa sensação de ameaça, por parte dos advogados franceses, com relação à proposta das clínicas surgiu nas entrevistas e foi sentida em várias oportunidades da pesquisa, nas entrevistas com os professores da EUCLID e das demais clínicas. Embora seja também importante ressaltar que essa sensação variava de acordo com as entrevistas, como já destaquei no Capítulo 3. Esse foi mais um elemento que chamou atenção para o fato de que, no território francês, seja universitário ou profissional, as clínicas jurídicas representavam realmente algo distinto e nada usual para aqueles ambientes.

Certos/as entrevistados/as abordaram essa questão mais detalhadamente do que outros/as. No caso da clínica EUCLID, esse elemento também pesou para a escolha de se trabalhar com uma clínica de pesquisa, e não de atendimento direto. Ao optarem por uma clínica de pesquisa e estabelecerem parcerias com as ONGs, os professores, além de garantirem a realização da responsabilidade social, afirmavam estarem realizando um trabalho muito mais voltado à pesquisa científica do que à prestação direta de serviços de orientação jurídica, o que poderia causar espanto - e atritos - com a classe advocatícia. Ao mesmo tempo, vimos que outras iniciativas, mesmo seguindo o modelo de atendimento direto (*life client clinic*), contaram com o apoio da ordem de advogados local, sem maiores resistências. Apesar dessa diversidade, era possível identificar nas entrevistas, e nos eventos acompanhados, que o desconhecimento, e as naturais desconfianças em torno dos limites e alcances do ensino jurídico clínico, estavam presentes na conjuntura francesa no momento em que a pesquisa foi realizada (fim de 2018 e primeiro semestre de 2019).

Esses elementos vão conformando um cenário em que o ensino jurídico - e as estratégias em torno de sua dinamização, como as clínicas - vão sendo moldadas, limitadas ou expandidas, a partir da capacidade de diálogo e de articulação dos atores locais. Apesar de a pesquisa ter se desenvolvido em 2019, atualmente, pelo menos de acordo com a análise da literatura (PITCHO, 2019; AUREY; PITCHO, 2021), é possível perceber que alguns passos foram dados na direção da construção de espaços de interlocução e debate entre esses atores.

Com a clínica EUCLID, observei que o compromisso com as demandas de um agente externo, voltadas às questões de interesse público, movimentou as estruturas tradicionais e os esquemas de ensino hierárquicos do sistema universitário francês. Mais do que isso, as interações que surgiram por meio da inserção de elementos externos à universidade fizeram com que, tanto professores quanto estudantes, ocupassem papéis diferentes e assumissem posições que não lhes eram habituais nesse sistema. Apesar da consciência de que o pioneirismo da clínica EUCLID forjou-se em um contexto de debate intelectual e político sobre concepção de ensino, o que é a exceção diante da maioria das clínicas pesquisadas, esses são elementos que, não apenas demarcam as origens do movimento de clínicas na França, mas também contribuem para identificar os fatores que condicionam, ou estimulam, a sua continuidade.

Com as categorias de *voluntariado docente*, *lobby clínico* e *bricolagens pedagógicas*, entendemos que a consolidação de uma clínica demanda, sobretudo, um processo de “*learning by doing*” dos próprios docentes, dentro de um contexto institucional em que esse tipo de prática, ainda, é visto como marginal, ou um elemento de “estética” no contexto do ensino universitário. Esse fato exige dos professores um gasto de energia voltado a encaixar a clínica nos sistemas de produtividade tradicional e usual, o que se torna bastante desafiador, pois a metodologia de trabalho demanda outros critérios, tanto de avaliação quanto de produção, que, como vimos, demandam tempo e reflexão coletiva.

Por isso, muitos professores disseram nas entrevistas que a inserção das clínicas nos primeiros anos de faculdade, na *licence*, parecia algo desafiador. Durante os dois últimos anos da formação, os anos de *Master I* e *II* os estudantes já estariam mais preparados para desempenhar papéis que demandassem uma responsabilidade com um agente externo, conforme muitos afirmaram. Embora tenhamos identificado muitas clínicas em que as atividades aconteciam na *licence*, aquelas que se utilizavam das estratégias de produção de pesquisa para um parceiro externo geralmente estavam localizadas na pós-graduação, e não nos anos iniciais. Esse foi um dos elementos que me chamou atenção nas respostas dos

professores¹⁹⁴, tendo em vista a tensão, identificada na fala de muitos, entre entregar um resultado de qualidade para a “sociedade” (parceiro externo, seja ele ONG ou indivíduos)¹⁹⁵ e estimular a autonomia dos estudantes no percurso de aprendizagem.

As dúvidas com relação ao nível de maturidade e autonomia para que os estudantes entrem em contato com a prática, estabeleçam uma relação de proximidade com parceiros externos ou, ainda, saibam como criticar o direito também preocupam os estudantes. Esse é um dado intrigante em uma realidade na qual os alunos e alunas não são chamados a opinar sobre o processo de aprendizagem. Todos eles titubearam em suas respostas à pergunta sobre se a clínica deveria ser ofertada na *licence*. Nas falas, identifiquei que o que pesava não era apenas o volume de trabalho, mas a responsabilidade de se saber trabalhando, em nome da universidade, para uma organização externa.

Assim, no caso das estudantes, o medo de não dar conta e de falhar com relação à entrega do produto esperado, caso a clínica fosse ofertada durante a graduação, poderia ser reforçado pelos comportamentos e posições que elas assumem na hierarquia do ensino jurídico: de sempre escutar e de não possuírem capital intelectual suficiente para questionar e/ou intervir. O sistema de ensino poderia reforçar a crença de que apenas no M2 as estudantes são aptas ou dignas de criticar o conhecimento jurídico ou mesmo de realizar algum tipo de trabalho prático, que tenha alguma repercussão externa/social¹⁹⁶. Nas entrevistas, diante da pergunta sobre o nível de

¹⁹⁴ Destaquei a reflexão da professora Sabine porque ela expressa bem os desafios dos docentes com relação ao tipo de trabalho que a clínica EUCLID demanda ao estudante, e o que isso exige dos professores: “**Natalia** : A votre avis, serait-il possible de développer une clinique avec des étudiants de Licence ? **Sabrina** : Non. **C'est déjà dur avec des étudiants de M2**. C'est beaucoup de responsabilité et la licence, c'est trop tôt. Il y a trois, quatre ans on avait des étudiants qui voulait monter une permanence juridique et en fait ça c'est qu'ils ont fait finalement, mais on est trop interrogé sur notre responsabilité. Il y a en fait, à Nanterre, il y a cette idée, la faculté est engagée, non, ce n'est pas la faculté qui est engagé, mais beaucoup de personne membre de la faculté sont engagés mais aussi on est de personnes responsables. On n'a pas envie d'envoyer de étudiants donner des conseils qui vont être mauvais. Donc on a eu un certain sens de responsabilité et l'encadrement d'une équipe de licence ça serait difficile. Sauf si on met en place en enseignement clinique des là premières années mais ça demande un vrai investissement de l'ensemble de l'UFR. »

¹⁹⁵ Com relação a isso, identifiquei também nas falas de alguns professores a referência à expectativa dos parceiros, no sentido de que a principal missão da clínica EUCLID estava em conseguir entregar produtos de qualidade, que alcançassem os objetivos dos parceiros. Na entrevista com a professora Thérèse, essa questão ficou bem evidente quando eu a questioneei sobre a importância do trabalho interdisciplinar para a clínica EUCLID: “**Natalia** : Comment se produit le travail pluridisciplinaire ? C'est un élément important pour vous ? **Thérèse** : En théorie, c'est un élément très important, mais on est une clinique assez modeste de toutes façons. On ne fait travailler les étudiants que pendant 6 mois, est-ce qu'ils ont vraiment le temps de faire un travail qui aurait un impact social ? Je ne sais pas. **Pour nous, ce qui est important, c'est qu'il fasse un travail de qualité qui aide un de nos partenaires. Je pense que ce qu'on vise en premier lieu, c'est d'aider véritablement le partenaire, après, si ça un impact social, c'est plutôt au partenaire d'en faire quelque chose.** Et donc, c'est un peu la même chose sur la question interdisciplinaire, dans un monde idéal, beaucoup de projets cliniques seraient beaucoup plus riches si on pouvait faire une enquête interdisciplinaire, mais c'est pas notre échelle d'intervention. ».

¹⁹⁶ Ao mesmo tempo, eu obtive informações dos professores sobre a existência de iniciativas informais, de voluntariado, organizadas pelos próprios estudantes da *licence*, destinadas a ofertar algum tipo de atendimento ou aconselhamento jurídico. Enviei alguns e-mails e tentei estabelecer contato com um desses projetos, o Jurisclub, mas não obtive sucesso. Esses dados indicam, por sua vez, que existe uma procura, por parte dos estudantes, em estabelecer alguns caminhos diferentes no contexto do sistema tradicional de ensino e do lugar que geralmente ocupam nos anos de *licence*.

exigência da clínica, todas foram unânimes em destacar que se tratava de um trabalho bastante exigente, e até “muito estressante”¹⁹⁷.

Chamei essa tensão de *binômio qualidade/autonomia* e entendo que ela surge como uma consequência, tanto do caráter inovador da atividade para o contexto universitário francês, quanto da informalidade que permeia a expansão das clínicas jurídicas na França. Ela existe na medida em que se naturalizam as iniciativas experimentais e a ausência de espaços formais de discussão – sobretudo de formação coletiva – entre os próprios docentes, na perspectiva de constituir, institucionalmente, os objetivos, as condições e os resultados esperados nesses processos de ensino.

Embora a cultura hierarquizada do ensino jurídico francês tenha sido o aspecto mais citado pelos professores como um dos principais obstáculos à implementação das clínicas jurídicas na França, esse não foi o principal elemento ressaltado por eles quando respondiam sobre a possibilidade, ou não, de se implementar a clínica jurídica na *licence*. Quanto a isso, os docentes entrevistados reforçaram a ausência de meios estruturais nas universidades, principalmente com relação ao número de professores e à quantidade de estudantes (proporção professor/aluno).

Diante da ausência de investimentos suficientes, por parte da estrutura institucional das universidades, foi interessante, e ao mesmo tempo curioso perceber que, para os estudantes, a clínica era vista *como um investimento* em suas próprias carreiras. Havia um entusiasmo com a possibilidade de transitar entre as responsabilidades do mundo profissional e a condição de acadêmicas, em processo de aprendizagem, sob a chancela e a orientação de professores¹⁹⁸. Muitas destacaram que a clínica representou uma forma de aprender a pesquisar.

Esse estímulo, e o caráter inovador que a realização da pesquisa socialmente referenciada assume, tanto para estudantes quanto para professores, parece ser desafiador, sobretudo com relação ao diálogo institucional (ou falta dele) das universidades com as organizações parceiras. Observamos que, tanto nas clínicas de pesquisa, quanto nas clínicas de atendimento direto, a relação estabelecida se desenvolve, na maior parte das vezes, a partir das

¹⁹⁷ D : Je ne sais pas si dans tous les pays c'est comme ça, mais c'était un travail très exigeant, très stressant. Avec des demandes tout le temps, avec beaucoup de charges. Bien sûr, aussi, le réalisateur était très exigeant, ce qui était bien, mais qui le rendait aussi très stressant.

¹⁹⁸ Também na entrevista com Lyse essas ideias apareceram mais diretamente: “**Euclid, la recherche de terrain, là ça ne m'a pas pris dix heures, ça m'a pris plus, une quarantaine d'heures, et c'est la même note, parce que c'est un investissement. C'est-ce que j'ai l'avais dit, j'ai envie d'avoir des bonnes relations avec la Cimade, ce sont des gens, après si je veux prend un stage (...). Mais, je trouve que (...) la note elle est pas du tout valorisant si tu veux.** ». Na conversa com as estudantes do dossiê Curitiba, isso também ficou bastante notório. Manon : Moi, je me diz que ça fait ans que je fais le droit et j'ai fait pour ça, em fait, pour être professionnelle un jour et travailler là-dedans. Donc, c'est l'aboutissement de ces 5 années-là, quoi, c'est en fin pour réellement l'exercice qu'on a envie de faire. » .

trajetórias individuais e das redes de contatos dos próprios docentes. Esse aspecto não é necessariamente ruim, mas ele indica que ainda há muitos passos a serem dados em termos de reconhecimento institucional – e de meios materiais - para a realização do ensino jurídico clínico na França.

Já no caso brasileiro, são muitas as diferenças acerca de como essa prática foi internalizada, e traduzida para a nossa realidade, em termos de inovação. A análise dos dados da pesquisa de campo no Brasil nos mostrou em que medida o discurso de inovação alcançou outros patamares e significados. O contato com a prática jurídica nos anos de graduação não é uma novidade para os cursos de direito brasileiros. Apesar de um nome novo, as clínicas jurídicas enquanto práticas pedagógicas, e sociais, já possuíam previsão normativa e espaço institucional para se desenvolverem. Os núcleos de prática jurídica, os projetos de extensão e o movimento de assessoria jurídica popular são expressões disso, e esses aspectos foram em alguma medida confirmados pela maioria das docentes entrevistadas.

As clínicas brasileiras, em um primeiro momento, apresentaram-se como uma proposta diferenciada de prática jurídica diante de uma realidade em que a prática jurídica e o diálogo com a sociedade, principalmente a partir da extensão universitária, já existiam. Não se tratava de uma proposta totalmente desconhecida, como no caso francês. Portanto, em termos de expertise acerca da educação experiencial, da formação prático-profissional e da abertura para o mundo exterior, a realidade brasileira mostrou-se muito mais diversificada e avançada, inclusive em termos institucionais, do que a francesa.

Mas essa expertise nunca se autointitulou “clínica”. Portanto, como identificado em campo e na análise bibliográfica, conforme estabeleci no Capítulo 2, as clínicas foram, e seguem sendo apresentadas como um fenômeno recente em nossa realidade. Em campo, essa foi a percepção predominante, tanto na própria academia brasileira, a partir das discussões acompanhadas nos fóruns e eventos sobre clínicas, e nas entrevistas a coordenadoras/es, quanto na academia francesa e europeia/internacional. Refiro-me, aqui, aos eventos internacionais que pude acompanhar durante a pesquisa de campo e aos professores de nacionalidades diferentes que entrevistei. Nessas oportunidades foi possível perceber, com exceção de um entrevistado, que o Brasil ou era desconhecido, em matéria de ensino jurídico clínico, ou ainda era visto como um país em que a expansão das clínicas era considerada muito recente, assim como a França.

Aparentemente, enquanto brasileiros, nós concentramos na expressão “ensino jurídico clínico” uma espécie de crítica aos aspectos formalistas, tradicionais e dogmáticos que ainda predominavam na prática jurídica institucionalizada em nossos cursos, por meio dos NPJs. É

emblemático pensar sobre o que representa o fato de que um campo expressivo de docentes brasileiros passou a denominar o ensino jurídico clínico como uma metodologia voltada a melhorar – ou combater – os prejuízos de um contato com a prática que, apesar de voltada ao exterior e à “relação com a sociedade”, permaneceu, em grande medida, reproduzindo as estruturas dogmáticas do ensino jurídico tradicional.

As clínicas jurídicas brasileiras, segundo Loussia Félix (2018), fariam parte da terceira onda na trajetória pedagógica do ensino jurídico no Brasil¹⁹⁹. Essa última e mais recente fase seria marcada por fenômenos ou elementos que ela caracterizou de “*assimetrias criativas*”. A partir dos anos 2000 os projetos de clínicas começam a aparecer em instituições públicas e privadas de ensino superior (FGV, USP, UNB, UFMG, UFPR). Começam a ser institucionalizadas, também nesse período, outras possibilidades de formação jurídica no Brasil, e ela citou como exemplos os projetos pedagógicos da FGV São Paulo e Rio de Janeiro. Outro elemento da terceira onda, para a professora, são os impactos da internacionalização da educação jurídica: redes acadêmicas internacionais, projetos internacionais. As redes acadêmicas passaram a ser mais democratizadas e mais acessíveis e a própria mobilidade docente e discente, em termos de formação no exterior, nos últimos 10 anos, tornaram-se mais recorrentes em todo o país. Outro elemento tocante é a chegada de uma geração de docentes familiarizados com a metodologia da pesquisa científica. Redes de pesquisa empírica, associações docentes de metodologia. As clínicas jurídicas brasileiras, segundo ela, fazem parte dessa terceira onda, de ingredientes criativos e inovadores que, ao mesmo tempo, precisariam aproveitar as “brechas” que já existem²⁰⁰ e explorar os pontos que podem - e devem - ser aprofundados, quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino jurídico.

¹⁹⁹ A primeira, relativa à narrativa da crise do ensino jurídico, marcada pelo discurso de Santiago Dantas, de 1955, e a perda do prestígio social do jurista. As críticas formuladas pelos juristas dessa geração, José Eduardo Faria, José Geraldo de Sousa Júnior, Roberto Lyra Filho nos levam à compreensão dos desafios para a superação da crise e marcam o ingresso na “segunda onda”. Neste segundo momento, nomeado de “reinvenção do ensino do direito” uma percepção mais otimista, influenciada pelo novo sistema jurídico pós-redemocratização, nos leva aos novos instrumentos regulatórios, em especial à Portaria n. 1886, de 1994. Aqui, a prática jurídica torna-se obrigatória. Esse período também é marcado pela expansão dos cursos e pela perspectiva neoliberalizante, que solapou as tentativas de qualificação da educação jurídica. Nas palavras dela, os núcleos de prática, com isso, passam a ser “arremedo de uma prática”. In: FÉLIX, L.P. M. Formação Clínica e Projetos Pedagógicos: possibilidades e condições para um frutífero diálogo ». Mesa de abertura do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 14 jun 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mq6P-pJkRQ>. Acesso em 15 jun 2023.

²⁰⁰ “As assimetrias criativas buscam se construir nessas brechas. Ao mesmo tempo em que há toda essa previsão, há muito espaço para criação. Nós precisamos apresentar uma sensibilidade para isso. Mesmo nessa resolução (referência à Resolução n. 09/2004), há esse espaço, há essa possibilidade. Isso não é difícil.”. In: FÉLIX, L.P. M. Formação Clínica e Projetos Pedagógicos: possibilidades e condições para um frutífero diálogo ». Mesa de abertura do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 14 jun 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mq6P-pJkRQ>. Acesso em 15 jun 2023.

A observação dos eventos de clínicas brasileiras gerou a impressão de que as clínicas, em essência, aproximavam-se muito do que já se fazia em termos de assessoria jurídica popular e advocacia popular e adicionavam a isso um elemento de fomento à pesquisa científica. Entretanto, a pesquisa de campo na França apontou para o fato de que o conceito de clínicas era muito mais abrangente e poderia abarcar, inclusive, práticas similares àquelas desenvolvidas nos NPJs. Posteriormente, os dados das entrevistas realizadas com as professoras brasileiras indicaram o movimento de aproximação das metodologias clínicas com as políticas extensionistas, o que de certa forma confirmou as primeiras impressões.

Ao mesmo tempo, a expressão “clínica jurídica”, por possuir uma origem norte-americana e se constituir como um “conceito transnacional”, como explicou Bonilla Maldonado, poderia carregar uma carga de sentido menos demarcada politicamente do que as assessorias jurídicas populares universitárias (AJUPs), quando analisamos o contexto brasileiro. A clínica jurídica poderia representar um espaço mais “neutro”, e, talvez, mais incluyente, com relação àqueles sujeitos que, a priori, não se identificavam de imediato com o campo da AJP. Essas poderiam ser justificativas relevantes para esse fenômeno. Além disso, apesar de os professores destacarem o protagonismo estudantil das clínicas, existia uma preocupação com o ensino, com as metodologias ativas e com a produção conhecimento, sobretudo em termos de produção científica, que colocava os docentes em uma posição central.

A “chegada” das clínicas no Brasil impulsionou os debates sobre como integrar prática jurídica e extensão. Essas questões apareceram nos encontros e seminários, e também nas entrevistas com as docentes. O ponto comum em relação a essas análises era, sempre, o diagnóstico com relação ao que os núcleos de prática prometiam, e ao que de fato conseguiam entregar, no que diz respeito à aquisição de habilidades e competências, as *hard* e *soft skills*. Diante disso, as clínicas apareciam como solução, e muitas vezes, conforme também identifiquei na observação participante dos eventos, havia no ar uma urgência em se uniformizar a metodologia clínica, no sentido de se apresentar um consenso acerca de quais seriam os critérios para se definir o ensino jurídico clínico: para que fosse possível, muito mais do que se dizer o que é uma clínica jurídica, se apontar o que não é, ou não poderia ser “clínica jurídica”.

O transplante do ensino jurídico clínico no Brasil como uma metodologia inovadora, ou uma proposta que vá além dos NPJs, pode apontar para o fato de que o ensino de habilidades profissionais²⁰¹ e advocatícias, ou o simples contato com os casos reais, especialmente a partir

²⁰¹ É interessante observar como as clínicas foram traduzidas como uma maneira de fomentar o ensino profissional na pós-graduação: “As Clínicas existem em várias Universidades norte-americanas, europeias e em alguns países latino-americanos, sempre com o objetivo de promover a capacitação profissional dos estudantes de Graduação e Pós-Graduação. No

dos atendimentos diretos, mediante a promoção do serviço de assistência jurídica, pode não ser suficiente para que se desenvolvam processos pedagógicos reflexivos. As falas das professoras brasileiras, em sua necessidade de diferenciar as clínicas dos NPJs ilustram a dimensão de que, de fato, há uma insatisfação com o modelo de prática jurídica em que o contato com o caso real não oferece aos estudantes uma possibilidade de pensar do fenômeno jurídico de forma mais dinâmica e complexa. Os mesmos padrões de subsunção do fato à norma e do automatismo na reflexão sobre o direito e sua interação com o contexto social também se reproduzem nos espaços em que se oportuniza o contato com a prática e com os casos reais, no caso, os NPJs brasileiros.

A necessidade de dissociar-se da “velha prática” (re)produzida nessas estruturas reflete esse processo. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de pontuar que a perspectiva de uma integração entre ensino, pesquisa e extensão existe em nossos currículos, como diretriz normativa, desde 1996. Colocando-se como esse elemento “novo”, seria a metodologia clínica o conceito que faltava à nossa realidade, para qualificar a formação jurídica e torná-la, de fato, mais próxima do que as diretrizes nacionais curriculares, especialmente as de 2004, estabelecem? Ou, a pergunta que antecede: diante do complexo cenário da formação jurídica brasileira, o que nos falta é um novo conceito?

Vimos que, no contexto internacional, o termo ensino jurídico clínico abrange também as iniciativas que aqui passamos a designar como o “oposto” das clínicas brasileiras, ou algo que elas “deveriam evitar”. Apesar dessas dualidades e contradições, o próprio campo brasileiro, pelo menos no universo das professoras entrevistadas, pareceu estar um pouco mais voltado às pontes existentes entre o ensino jurídico clínico e as experiências de práticas nacionais, sobretudo com relação à extensão universitária. Constatou-se que as políticas extensionistas brasileiras têm muito a ensinar sobre grande parte daquilo que se quer dizer – e fazer – com as clínicas jurídicas, pelo menos com relação ao campo pesquisado.

Os achados aqui analisados geram reflexões sobre como o transplante de metodologias e expressões podem assumir diferentes perspectivas, de forma a gerar padrões de inclusão, ou exclusão, de vozes, experiências e atores nos espaços de poder em que o conhecimento circula. Os espaços de discussão sobre o ensino jurídico clínico, sua expressão global e local, portanto,

Brasil, a iniciativa pode ser encontrada formalmente em algumas universidades que compõem a Rede Amazônica, como: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, além da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e da Universidade de São Paulo (USP).” Descrição do evento *III FNCJ*. O elenco das universidades me chamou atenção. Em primeiro lugar, não há referência ao curso de direito da FGV São Paulo, que primeiramente implementou as clínicas em seu projeto pedagógico, em 2007.

não estão imunes aos aspectos da economia política do conhecimento jurídico, sobretudo com relação à dimensão da colonialidade do saber.

Isso significa que a circulação transnacional de terminologias, e metodologias, está condicionada não apenas à forma como o conhecimento é produzido e transmitido, a nível internacional, mas também ao modo como esse mesmo conhecimento é transplantado - e traduzido - a nível local. A forma como enxergamos e valorizamos os conhecimentos locais, portanto, condiciona não só o modo como interagimos com atores e iniciativas globais, mas determina, até mesmo, a existência de alguma interação. Esse é um movimento que demanda uma reflexão diante do fato de que, em termos de construção dialógica do conhecimento, seria necessário abolir as fronteiras, historicamente articuladas, entre centro e periferia nos espaços de construção e difusão do saber.

A invisibilidade de práticas e expertises desenvolvidas nos espaços acadêmicos de países periféricos não configura um resultado do processo de expansão do movimento global de clínicas, ou de sua historiografia oficial. Ela existe como mais um componente desse processo e volta nossa atenção para o fato de que: 1. as lentes teóricas do pensamento descolonial e da economia política do conhecimento jurídico são importantes para compreender esse fenômeno; e 2. muito mais do que reivindicar a existência de uma concepção padrão de ensino jurídico clínico, seria interessante considerar, analisar e referenciar de que forma a riqueza dessas práticas pode ser inserida nos espaços de discussão, sobretudo a nível internacional, sobre o tema.

Vimos, com os achados da pesquisa de campo no Brasil, que as discussões sobre função social das universidades e integração desse aspecto com a formação prático-profissional dos estudantes alcançam um desenvolvimento maior e mais profundo do que identificamos no cenário francês e europeu. O acompanhamento do Workshop sobre Standards para o ensino jurídico clínico, realizado pela Rede Europeia de Clínicas Jurídicas (ENCLE), refletiu bem essa questão. As clínicas ainda estão se firmando institucionalmente, principalmente nos países do Oeste Europeu, mas conseguem dialogar e circular nos espaços em que o conhecimento sobre clínicas é produzido. Ao mesmo tempo, a experiência latino-americana em matéria de ensino jurídico clínico parece ser menos óbvia, em termos de expressão internacional. E a expertise brasileira, no que tange às políticas de extensão universitária e de assessoria jurídica popular, possui ainda menos alcance.

Os relatos das professoras brasileiras sobre como equilibrar a prática jurídica e a extensão a partir das novas diretrizes nacionais que tornaram obrigatória a curricularização da

extensão são reveladores acerca de como as fronteiras entre ensino, pesquisa e extensão no contexto acadêmico brasileiro ainda são extremamente demarcadas, mesmo quando se pensa a partir do terreno da formação prático-profissional. No entanto, como também vimos das falas das professoras, as aproximações entre esses dois componentes curriculares estão sendo produzidas, ainda que esbarrem em dificuldades que são de ordem estrutural (falta de professores com mais perfil para a extensão, ou para a prática, falta de recursos financeiros etc.). Dificuldades existentes mesmo diante da institucionalização consolidada dessas práticas, via normativas do Ministério da Educação.

Essas conexões serviriam menos para indicar qual seria a melhor ou mais inovadora fórmula, em termos de iniciativas, projetos etc., e mais para conduzir à reflexão acerca das condições necessárias, em termos de valorização do trabalho docente e de estrutura institucional, para que o ensino e aprendizagem nos cursos de direito consigam, de fato, concretizar as orientações contidas nas diretrizes curriculares desde o final da década de 90.

Neste sentido, ingresso no segundo ponto, que reúne as análises acerca dos outros dois elementos identificados nos dois contextos: iii) as dificuldades em termos de aportes estruturais/institucionais para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico e iv) as tensões existentes entre o aspecto pedagógico e a realização da justiça social.

§ 2. Elementos estruturais e as tensões entre justiça social e desenvolvimento pedagógico

Nesse ponto (*iii. falta de meios estruturais para o desenvolvimento do ensino jurídico clínico*), especificamente, é inevitável identificar as aproximações entre o cenário francês e brasileiro. A falta de financiamento e estrutura para a realização das práticas que pertencem ao vasto universo do ensino jurídico clínico é comum à realidade francesa e brasileira, apesar do avanço do Brasil em termos de previsão institucional e normativa das práticas clínicas. A mudança normativa de 2018, com a obrigatoriedade de curricularização da extensão, impulsionou as clínicas brasileiras analisadas na pesquisa a uma identificação maior com as práticas extensionistas.

Ao mesmo tempo, no Brasil, a marginalidade da extensão e da formação extensionista nos cursos de direito também parece estimular um *voluntariado docente* brasileiro. As iniciativas individuais dos docentes, e a busca criativa por mais recursos, ainda que resulte em uma sobrecarga de trabalho, surgiu não apenas nas entrevistas, mas também nos eventos de

nacionais acompanhados, em que a temática de implantação, ou institucionalização das clínicas, aparece como central em várias de suas edições.

Mesmo diante de um cenário que, normativamente, contempla e estimula a concretização daquilo que está na essência do ensino jurídico clínico (1. o estímulo à formação prático-profissional dos estudantes, 2. a preocupação com a função social do conhecimento e seus reflexos para uma formação humanística e 3. a reivindicação de metodologias de ensino e aprendizagem experienciais e mais reflexivas) percebemos que essas ainda são atividades marginais, desenvolvidas a partir da organização individual de professores, ou de grupos de estudantes que, paulatinamente, vão galgando um maior espaço institucional, mais recursos e mais legitimidade perante seus pares. As experiências em que há um esforço institucional - e financeiro - coordenado e voltado a transformar os velhos esquemas que informam nosso ensino jurídico são exceções.

No cenário francês, a partir da análise das entrevistas de professores de *life client clinics*, compreendemos que existem nuances e perspectivas distintas no que tange aos objetivos geralmente elencados para se fazer ensino jurídico clínico. São eles: 1) a formação prático-profissionalizante, o ensino de competências profissionais e acadêmicas, inclusive a familiaridade com a pesquisa jurídica; 2) a necessidade de reformulação do ensino jurídico, para que o estudante compreenda o fenômeno jurídico de forma integrada, complexa e crítica; 3) o envolvimento com causas e questões sociais, que mobilize as universidades em torno da discussão sobre a função social do conhecimento e as estratégias de promoção da justiça social. Essas três dimensões possuem sentidos bem distintos e, no universo de clínicas entrevistadas, identificamos que elas não estão necessariamente articuladas entre si.

O aspecto de justiça social do ensino jurídico clínico, como vimos, é um dos elementos basilares desse método, pelo menos em sua origem e na forma como se expandiu ao redor do mundo. A expressão “justiça social” aparece como uma forma de relacionar os processos de construção de conhecimento às dinâmicas e problemáticas que experimentamos como sociedade. Para quê, e para quem o conhecimento é produzido? Que tipo de profissionais a universidade lança ao mercado de trabalho, em termos de formação humanística e ética? Como essas questões poderiam, ou deveriam, ser trabalhadas na universidade? No campo do ensino jurídico clínico, esses debates estavam presentes desde a emergência das clínicas jurídicas, conforme vimos no Capítulo 1. Entretanto, sabemos que o processo de expansão das clínicas desenvolveu-se de maneira multifacetada, e que muitas vezes as preocupações formativas, profissionais e sociais não possuem a mesma ressonância.

No decorrer da pesquisa bibliográfica e documental sobre clínicas e ensino jurídico, identificamos que o conceito de justiça social se refere às formas, processos e atividades capazes de promover a ampliação e o acesso aos direitos a partir da universidade. Nesse sentido, “a promoção de justiça social” pode ser considerado um conceito muito amplo e, por isso mesmo, ele seria uma espécie de conceito guarda-chuva. Dessa ideia mais geral advêm diversos conceitos e práticas que possuem significados bastante distintos. Assim, “justiça social” pode fazer referência a atividades de assistência ou consultoria jurídica a grupos e pessoas em situação desprivilegiada com relação ao acesso aos seus direitos, o que se enquadraria na noção de prestação de serviços. Pode também se referir a atividades mais amplas, que não envolvam necessariamente a entrega de um serviço específico, mas que promovam um diálogo mais profundo com organizações ou movimentos sociais e populares que trabalhem na perspectiva de defesa de direitos de interesse público. A justiça social pode caracterizar o tipo de atores com os quais se trabalha, na medida em que se considera a necessidade de promover o acesso à justiça de grupos ou pessoas com menos possibilidade de acesso ao Judiciário e às demais esferas públicas ou privadas de resolução de conflitos. O elemento de justiça social pode também significar, como vimos em algumas entrevistas, inclusive, ser um fator que esteja voltado à necessidade de sensibilizar os estudantes para questões sociais e políticas complexas, que ensejam uma resposta mais elaborada por parte do Estado, da sociedade e do Poder Judiciário.

Durante a realização da pesquisa no campo francês, os variados discursos e posicionamentos podem nos ajudar a entender o significado desse elemento para as clínicas jurídicas. Vimos que, em primeiro lugar, há nos discursos dos professores, não apenas nas clínicas *life client*, na medida em que observamos esse argumento nas falas de professores de clínicas de *saisine indirecte*, a compreensão de que o aspecto de justiça social consiste, necessariamente, na prestação do serviço de assistência jurídica/jurisprudencial. Reconhecer e demandar das universidades essa função seria o mesmo que “desonerar” o estado de suas atribuições. Essa visão demonstra que o debate sobre responsabilidade social das universidades ou, ainda, da função social do conhecimento acadêmico, pode ser considerado distante dos professores de direito franceses. Em apenas duas, das oito entrevistas realizadas com docentes clínicas francesas além da EUCLID, a conexão entre clínicas jurídicas e a discussão sobre a responsabilidade social das universidades foi trazida pelos professores.

A ideia de justiça social também pode ser compreendida, como vimos em campo, como uma forma de “direcionamento ideológico”, como se fosse um elemento capaz de retirar dos

estudantes a capacidade de analisarem uma situação “por eles mesmos”. Além de, efetivamente, existirem visões e posicionamentos diferentes acerca do papel das universidades – e do conhecimento jurídico – na sociedade, acredito que a existência dessas percepções pode estar relacionada a outros fatores. Na medida em que se consolidam como iniciativas individuais – e ainda marginais – nas universidades, os esforços internos para conseguir manter e desenvolver a atividade podem ser tão intensos, e demandar tamanho investimento de tempo e de energia desses professores, que o diálogo em torno das concepções de ensino jurídico clínico, em termos de projetos e concepções pedagógicas de universidade, é praticamente inexistente. As clínicas dão vazão ao desejo de “algo mais” por parte de docentes e discentes, mas ainda não conseguem abarcar as discussões de fundo que, em certa medida, podem vir a provocar.

No estudo de caso da clínica EUCLID, consegui coletar dados bastante diversificados sobre essa questão, devido à escuta de um dos parceiros, conforme apresentei no Capítulo 3. Trata-se de discussões muito complexas, e que exigem uma abordagem conjunta, entre os professores orientadores e os parceiros externos. Como organizar e avaliar uma atividade acadêmica que depende da dinâmica de atores da sociedade civil, em especial de ONGs que atuam com demandas de interesse coletivo, tendo em vista as diferenças entre os ritmos, períodos e formas de trabalho? Seria possível estruturar diferentes metodologias de trabalho, a partir das demandas reais de cada organização parceira? A escolha em trabalhar com ONGs de defesa direitos fundamentais e interesses coletivos, em si, pode ser considerada um impacto social, ou seriam necessários parâmetros para avaliar os resultados externos?

Lembro-me, aqui, das palavras da professora Thèrése, sobre o fato de a clínica EUCLID ser uma iniciativa bastante modesta, para dizer que não havia condições de avaliar o impacto social produzido pela clínica. Ao mesmo tempo, ela pontuou em sua resposta que o objetivo primordial era proporcionar aos parceiros o acesso à produção intelectual que a clínica pode ofertar. Contudo, existem muitas variáveis para que tal entrega aconteça e, como vimos, cada caso, cada parceiro, pode vir a demandar um tipo de abordagem ou de produto, que pode não corresponder ao que os professores esperam, ou acreditam que seja o mais adequado para os atores da sociedade civil.

Essas questões nos levam a refletir sobre o papel da clínica enquanto experiência de aprendizagem diferenciada (crítica, e/ou mais horizontal e participativa, voltada para a formação prática) e/ou como forma concretizar a função social do conhecimento acadêmico e da universidade. Sabemos que, idealmente, essas duas finalidades estariam juntas na concepção do ensino jurídico clínico, mas articular esses elementos parece ser uma tarefa árdua,

especialmente quando não há um aporte material, organizativo e institucional suficiente. Na verdade, no caso da clínica EUCLID, esse suporte institucional só surgiu tempos depois, quando os professores conseguiram “dar provas” de que a clínica agregava elementos formativos aos estudantes e conferia uma visibilidade positiva à Universidade.

Diante de um sistema tão hermético como o francês, em termos de formação universitária, como desenvolver uma atividade acadêmica que pode ser pautada pela interação dos estudantes com atores externos? Em que os estudantes entrem em contato com situações e atores do “mundo real”, que lhes demandem o desenvolvimento de competências e habilidades que não cabem, necessariamente, no esquema tradicional dos cursos magistrais e dos exames e provas? Seria possível conferir à realização da justiça social uma dimensão pedagógica? A literatura, sobretudo as experiências latino-americanas (SÍGAL, 2022) nos dizem que sim, isso é possível.

No entanto, essa reordenação demandaria uma apreensão plural e descentralizada do processo de formação acadêmica o que, por sua vez, gera um impacto direto na forma como essas atividades são reconhecidas - e assumidas - pela estrutura da universidade. Ou seja, seria necessário transformar a *bricolagem pedagógica* em uma política de ensino e de pesquisa, a partir de critérios éticos e políticos que norteassem as relações entre a universidade e a sociedade. A bricolagem seria bem-vinda apenas no campo da criação e da produção inventiva, no esteio de uma política institucional capaz de integrar as necessidades de atualização - e modernização - do ensino jurídico e suas interações com os diversos setores sociais.

Esse quadro é agravado pela falta de investimento com relação ao trabalho dos professores - e o tipo de acompanhamento que conseguem oferecer aos estudantes - o que pode representar um obstáculo, na medida em que não há tempo, nem espaço, para se pensar nas implicações pedagógicas, e sociais, sobretudo, desse movimento de abertura. O total suporte institucional, e financeiro, só foi evidenciado em uma das clínicas pesquisadas, que está vinculada a um Instituto, e não a uma universidade pública. Em todas as demais, o *lobby clínico* precisou acontecer para que algum tipo de reconhecimento, e estrutura, existisse.

Em que pese os dados do campo indicarem a tendência de que as iniciativas individuais vão buscando uma maior institucionalização, o significado de ensino jurídico clínico ainda comporta iniciativas que não se alinham a esse padrão, e não demonstram estar interessadas nesse alinhamento, como vimos com a experiência da clínica “X”, em uma universidade brasileira. O termo “clínicas jurídicas” ainda pode representar, com base nessa análise, certa abertura para uma pluralidade de iniciativas e arranjos institucionais que, voltadas para o

contato com o real, o mundo profissional ou a prática, refutam os esquemas pedagógicos dogmáticos e formalistas dos cursos de direito.

A tensão entre os fins pedagógicos e a missão de justiça social foi contemplada na literatura pesquisada (MKWEBU, 2016; BONILLA MALDONADO, 2018; POILLOT, 2014). Segundo Bonilla Maldonado (2018), muitas vezes se torna complexo balancear o desenvolvimento dos casos e a formação dos estudantes. Nesses casos, o autor sustenta que os fins de justiça social deveriam ser preservados, porque o impacto para as vidas dos clientes e parceiros era sempre maior do que para os professores e estudantes que, em maior ou menor medida, teriam outras possibilidades de formação de competências prático-profissionais. Entretanto, há autores que defendem que a razão de ser das clínicas sustenta-se, sobretudo, no aspecto da formação dos estudantes (POILLOT, 2014), e isso deveria ser encarado como prioridade diante da missão de justiça social, que possui relevância, mas tem os seus limites no contexto desse tipo de atuação.

Essa diversidade de posições pôde ser observada no campo da prática. Pelo menos no que tange às clínicas pesquisadas, existe certa preocupação em se fazer das clínicas um espaço de contato com o mundo exterior que se paute, sobretudo pela não instrumentalização da universidade, ou do conhecimento produzido. Na França, em maior ou menor medida, o sentido da justiça social adquire valorações distintas, muito inferiores ao aspecto pedagógico, ou profissionalizante, é verdade, mas ainda presente nas falas da maior parte dos professores. Já nas experiências observadas em campo, dentre as quais destaco o seminário do CNB, as estratégias em torno da acomodação institucional das clínicas nas universidades e nos espaços profissionais do mundo jurídico podem envolver a relativização da missão de justiça social. A impressão obtida nesses espaços foi a de que reduzir o peso da “justiça social” pode deixar as clínicas mais atrativas para os atores, tanto do mundo profissional, quanto do universo acadêmico, já que este seria um tema polêmico.

As oscilações, e tergiversações, em torno da justiça social foram mais presentes no campo francês. A ausência de um repertório sobre responsabilidade social, a função social das universidades - e das clínicas - foi um elemento de destaque. Diante do questionamento sobre as formas de avaliação dos impactos sociais do trabalho da clínica, 70% dos entrevistados ou não sabia do que se tratava, ou respondia indicando os canais de comunicação externa da sua clínica (presença nas redes sociais, site etc.). Dos três professores, no universo de quinze, que compreenderam e responderam à questão, uma afirmou não possuir, mas se mostrou interessada em desenvolver parâmetros avaliativos nesse sentido, e duas indicaram a

impossibilidade de se desenvolver tais avaliações em uma dinâmica de trabalho em que o tempo para se refletir sobre a prática não acontece.

Embora saibamos que existe muita diversidade em torno das concepções de extensão, a “chegada” das clínicas no Brasil não inaugurou esse tema, pelo contrário: problematizou e fomentou as discussões. Nas experiências em que vislumbramos esse tipo de envolvimento com a sociedade civil desde a perspectiva da universidade e da produção do conhecimento (e aqui me refiro especialmente às AJUPs), em geral, não há recursos e estrutura para que tais ações aconteçam. O trabalho desses professores e estudantes é muitas vezes reconhecido como uma ação “militante” não só pelo sentido de ativismo político que o termo carrega, mas também pelo fato de ele demandar uma doação, de tempo e de dinheiro, quase ao nível de um trabalho voluntário. O reconhecimento desses elementos, no âmbito da “chegada” das clínicas, pode servir para lidarmos com o processo de marginalização das práticas extensionistas, e especialmente, nesse caso, da assessoria jurídica popular universitária, com menos naturalidade.

No que tange aos dados do campo brasileiro, foi interessante perceber como os eventos de discussão e articulação nacional, fomentado pelas clínicas jurídicas brasileiras, serviram como referências para professores que se viram desafiados, estimulados ou simplesmente curiosos diante do nome “clínica jurídica”, uma expressão tão nova e que, à primeira vista, nos remete a mais uma forma de “americanização” da linguagem. Nesses eventos, a defesa de um modelo de atuação clínica voltado a integrar ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, realizar a justiça social, certamente exerceu impacto no processo de expansão e disseminação das clínicas jurídicas no Brasil. Talvez o transplante de uma expressão americana tenha servido de estímulo para aproximar um maior número de professores de direito das práticas pedagógicas extensionistas.

. Nesses eventos, a defesa de um modelo de atuação clínica voltado a integrar ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, realizar a justiça social, certamente exerceu impacto no processo de expansão e disseminação das clínicas jurídicas no Brasil. Talvez o transplante de uma expressão americana tenha contribuído para aproximar um maior número de professores de direito brasileiros das práticas pedagógicas extensionistas.

Apesar disso, também no Brasil, os dados do campo indicam que há pouca ou nenhuma referência a instrumentos de avaliação dos impactos sociais atingidos pelas clínicas, e quando existem, conforme foi apontado por docentes brasileiras, são parâmetros voltados a medir quantitativamente os dados (p. ex. número de pessoas atendidas etc.), o que geralmente não se

aplica em casos em que se trabalha com temáticas de direitos coletivos ou difusos, por exemplo. Embora também tenham sido apontadas dificuldades em se mensurar esse tipo de impacto em termos qualitativos, entendo que tal discussão é essencial para que esse “contato com o real” não seja instrumentalizado, para que as instituições de ensino, e a própria sociedade, consigam avaliar qual vem sendo a contribuição das clínicas. Tais questões não estão desassociadas da formação prático-profissional dos estudantes, pois o envolvimento dos atores externos, sua simples presença no processo de ensino-aprendizagem, gera efeitos pedagógicos que também merecem avaliação.

Algumas condições para que essas políticas sejam pensadas, e implementadas, podem ser, conforme observamos de algumas falas e experiências, em campo: 1. a valorização do trabalho docente e uma estrutura administrativa que facilite e otimize o trabalho coletivo, seja dos próprios professores entre si, e com as parcerias externas, seja dos estudantes; 2. a redução da proporção professor/aluno por turma (1 para 15, ou 20, no máximo); 3. a abertura para um modelo político-pedagógico que considere objetivamente os elementos que não são apenas técnicos, mas fazem parte de um conjunto de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento profissional e humano dos estudantes (*soft skills*).

O contato dos estudantes com o mundo prático-profissional proporciona, como vimos, discussões relevantes sobre a relação entre universidade e sociedade, o que já vem sendo, há pelo menos 30 anos, teorizado, e vivenciado, pelo campo de docentes extensionistas brasileiros, que vêm construindo as políticas de extensão para o ensino superior. No entanto, como também vimos das falas das professoras brasileiras, as aproximações entre esses dois componentes curriculares parecem esbarrar em dificuldades que são de ordem estrutural (falta de professores com mais perfil para a extensão, ou para a prática, falta de recursos financeiros etc.).

Ao mesmo tempo, foi notório como a metodologia clínica, nos casos pesquisados, passou a simbolizar uma ferramenta para a curricularização da extensão. Isso nos mostra que, em que pese o esforço argumentativo, observado no primeiro momento da expansão das clínicas jurídicas brasileiras, em se diferenciar das demais práticas já desenvolvidas na academia (graduação e pós-graduação), talvez o fato de se colocar como uma prática voltada a promover justiça social, a partir do contato com casos concretos, a tenha aproximado dos debates sobre a extensão universitária nos cursos de direito.

Pela forma como se desenvolveram e expandiram no Brasil, as clínicas, de certa forma, aproximaram professores de direito que talvez não tivessem, em suas formações acadêmicas, um “perfil extensionista”, de atividades e projetos de extensão. Embora saibamos que existe

muita diversidade em torno das concepções de extensão, sobretudo em um campo com baixa tradição extensionista como o direito, a “chegada das clínicas” no Brasil acabou por problematizar e fomentar as discussões em torno desse tema.

As aproximações e divergências entre os cenários brasileiro e francês nos levam a problematizar o processo de expansão transnacional do ensino jurídico clínico, sobretudo no contexto de países do Sul Global. A “chegada” das clínicas no Brasil joga luzes nas dinâmicas que mantêm na marginalidade, por exemplo, os programas e projetos de extensão universitária, que precisam, para serem desenvolvidos com sucesso, de recursos financeiros e investimentos reais nas políticas educacionais para o ensino superior, especialmente no que tange à qualificação e valorização dos docentes. Esses aspectos nos levam observar, a partir da próxima Seção, o movimento global de clínicas jurídicas à luz das dinâmicas desiguais de circulação e produção do conhecimento, o que nos aproxima dos aportes teóricos da colonialidade do poder e da economia política do conhecimento jurídico.

Seção 2. A metodologia clínica como ponto de chegada: entre práticas locais, globais e a construção de reciprocidades possíveis

Nessa Seção analiso, em um primeiro momento, os elementos teóricos trabalhados inicialmente, no Capítulo 1. Os conceitos da economia política do conhecimento jurídico e do pensamento descolonial são retomados à luz das principais questões trazidas pelo campo e, como veremos, podem contribuir para a discussão, tanto em termos da apropriação e do desenvolvimento do ensino jurídico clínico nas realidades locais, quanto no sentido do fortalecimento e da expansão da metodologia clínica enquanto um conceito, e uma prática, transnacional.

§1. Aportes para “sulear” o ensino jurídico clínico

Diante das aproximações e divergências estabelecidas na Seção anterior, é interessante retomar as oposições, gerais e particulares, descritas por Bonilla Maldonado como regras e princípios que regulam o modelo colonial de produção e circulação do conhecimento jurídico.

Elaborei a figura abaixo, que nos ajuda a visualizar como interagem os espaços ocupados pelas categorias de Norte e Sul global no imaginário jurídico (BONILLA MALDONADO, 2018a, p. 60-61):

	Norte Global	Sul Global
Oposições gerais	Autopoiesis Conhecimento universal Lei Língua apropriada para o conhecimento	Mimesis Conhecimento local Cultura Língua inapropriada para o conhecimento
Oposições particulares	Alto capital acadêmico; Produtos acadêmicos de alta qualidade; Instituições acadêmicas ricas; Experiência no uso do conhecimento.	Baixo capital acadêmico; Produtos acadêmicos de baixa qualidade; Instituições acadêmicas pobres; Inexperiência no uso do conhecimento.

(Figura 1. Produzida pela autora)

A história da expansão das clínicas jurídicas no Brasil e na França nos mostra que certas oposições conceituais operam, sobretudo no âmbito brasileiro, mas também no contexto francês. No âmbito brasileiro, não chegamos sequer a considerar as experiências nacionais anteriores como exemplos de clínicas e de ensino jurídico clínico. Ao mesmo tempo em que observamos que as clínicas jurídicas, conforme os dados do campo francês, não representam uma necessária articulação entre pesquisa, extensão e ensino, relacionados diretamente à estratégia de realização da justiça social. Vimos, até mesmo nas discussões acompanhadas no workshop da Rede Europeia de Clínicas, que muitas das *life client clinics* funcionam, de fato, como os Núcleos de Prática Jurídica brasileiros. Não há, nas entrevistas realizadas, discursos e práticas observadas durante o período de imersão na realidade francesa e internacional, referências à padronização da metodologia clínica como uma prática que associa, obrigatoriamente, ensino, pesquisa e extensão.

Quando confrontamos os debates do campo brasileiro com as entrevistas realizadas na França percebemos que as inovações apresentam sentidos bastante distintos nos dois cenários. No caso brasileiro, as “clínicas” aglutinaram reflexões sobre como valorizar, ou voltar a

valorizar, práticas e atividades que já eram desenvolvidas, mas que seguem marginais no campo do ensino jurídico tradicional. Analisando esses dados à luz da economia política do conhecimento jurídico, podemos inferir que as oposições conceituais, articuladas por Bonilla Maldonado, podem ter exercido um papel para que deixássemos de considerar as experiências nacionais prévias como exemplos de clínicas jurídicas. Assim, os dados do campo nos indicaram em que aspectos o modelo colonial de produção e reprodução de conhecimento jurídico segue atuando, e em que medida podemos, a partir disso, inverter as oposições conceituais, para afirmar o seguinte:

	Norte Global (Brasil, em matéria de ensino jurídico clínico)	Sul Global (França, em matéria de ensino jurídico clínico)
Oposições gerais	Autopoiesis (projetos de extensão, núcleos de prática jurídica, assessoria jurídica popular)	Mimesis (life client clinics, clínicas de atendimento indireto/pesquisa)
Oposições particulares	Experiência no uso do conhecimento	Inexperiência no uso do conhecimento

(Figura 2. Produzida pela autora)

Com isso, não queremos dizer que o processo francês de expansão e criação de clínicas jurídica segue o mimetismo norte-americano, longe disso. Conforme identificamos também em campo, há uma grande variedade de características e mecanismos que fazem com que os professores, apesar da novidade que o movimento representa, já consigam expressar, em alguma medida, os aspectos que consideram fundamentais para o desenvolvimento das clínicas francesas. E esses aspectos diferem-se do modelo americano porque as condições - e os objetivos esperados com o ensino jurídico clínico - são distintas, como se evidencia nas entrevistas.

A utilização dessa categoria (*mimesis/autopoiesis*) serve apenas para ilustrar que, ao contrário do que o modelo colonial nos impele a pensar, as iniciativas brasileiras, anteriores à

“chegada” das clínicas, podem representar, sobretudo quando analisamos as práticas de extensão universitária, um conceito inovador e autêntico.

No caso francês, as clínicas simbolizaram o início de um processo de abertura da universidade para os debates sobre formação prático-profissional no currículo dos cursos de direito e função social da universidade, temas que, no Brasil, apesar de já apresentarem uma consolidação normativa, parecem enfrentar muitos desafios para serem desenvolvidos na prática. Essas questões nos levam a refletir sobre o papel da clínica enquanto experiência de aprendizagem diferenciada (crítica, e/ou mais horizontal e participativa, voltada para a formação prática) e/ou como forma concretizar a função social do conhecimento acadêmico e da universidade.

No confronto entre a realidade francesa e brasileira, entendemos que as *life client clinics* francesas funcionam, com menos recursos e menos espaço institucional, com uma lógica parecida com a dos nossos núcleos de prática jurídica: foca-se no contato do estudante com o atendimento ao público e no desenvolvimento de habilidades voltadas a compreender demandas jurídicas individuais. Ao mesmo tempo, identificamos que, nas instituições de ensino francesas com mais estrutura e recursos (seja advindo de projetos ou da própria instituição), essas questões vem sendo integradas com atividades de pesquisa e de ensino, relacionadas ao projeto pedagógico do curso, a partir do qual também se pensa na dimensão social e coletiva do trabalho (por exemplo, a partir do envolvimento com casos de interesse público e demandas de alta complexidade). No caso das clínicas que recebem financiamento externo, vimos que essa condição, apesar de ter aberto a universidade para refletir sobre a institucionalização da clínica, também gera instabilidade e falta de segurança com relação à continuidade dos projetos. Ou seja, depende-se, também, de um *lobby clínico* por parte dos docentes envolvidos, como percebemos no caso da clínica F.

Assim mesmo, o debate sobre responsabilidade social ou sobre a concepção de extensão da forma como é encarada no Brasil, enquanto processo cultural e componente obrigatório da formação universitária, é sequer ventilado no contexto francês, tampouco em termos de prestação de serviços e/ou realização da função social das universidades, como vimos. Enquanto prática brasileira e “local”, sabemos que a extensão, e sua relação com a pesquisa e o ensino, tende a não aparecer, ou a ser sequer mencionada nesse lócus de discussão transnacional sobre ensino jurídico que as clínicas vêm, de certa forma, conformando. Nas disputas de concepções entre o que é, e o que não é, ensino jurídico clínico, talvez estejamos desperdiçando oportunidades valiosas de diálogo entre práticas, e concepções brasileiras que

podem contribuir para a descompartimentalização do conhecimento jurídico e para uma real integração entre teoria e prática que levem em conta a formação humanística do estudante. No diálogo entre as categorias identificadas na pesquisa e os conceitos mobilizados pela economia política do conhecimento jurídico, percebemos que a discussão entre “inovação” e “atraso” ainda é permeada por estruturas de poder que, em alguma medida, operam processos de exclusão ou inclusão de vozes no debate internacional, ou global, sobre ensino jurídico e sua relação com a prática.

Um país do Sul Global, mesmo quando é atravessado por diversas experiências e referências pedagógicas inovadoras, no campo do ensino jurídico superior, tende a ocupar um lugar periférico, justamente por conta das condições desiguais de circulação e difusão do conhecimento. Também vimos isso a partir da pesquisa de campo e das entrevistas com professores franceses nos momentos em que eu me referia à experiência brasileira com a prática jurídica e ao fato de que já havíamos, inclusive, regulamentado os núcleos de prática jurídica. Quando eu falava sobre os núcleos de prática e sobre a minha experiência prévia como professora de projetos de extensão no Brasil, no intuito de estabelecer alguma conexão com os docentes franceses, só consegui obter alguma resposta positiva a essa interação com dois dos entrevistados, em um universo de 24 pessoas.

Reconhecer a existência dessas expertises para os estudos, e a prática, das clínicas jurídicas parece ser um caminho possível, na medida em que nos dispomos a enxergar além das estruturas lógicas da colonialidade, que as oposições conceituais de Bonilla Maldonado ilustram. A proposição de uma epistemologia crítica, como as Epistemologias do Sul, por exemplo, destina-se a reconsiderar as estruturas que informam o padrão do sistema colonial, nas quais se forjou e ensinou os fundamentos do que hoje entendemos, e validamos, por conhecimento. Disso decorre o movimento de ir além da fronteira, de pensar além das estruturas rígidas dos esquemas convencionais e reconhecer que as exterioridades, aquilo que foi produzido, pela razão moderna, como o “outro”, pode ter algo, ou muito, a dizer sobre as questões que nos inquietam, nas diversas áreas do conhecimento, como no campo jurídico, por exemplo.

A referência que fazemos à descolonização não diz respeito aos movimentos políticos de independência à colonização²⁰². O processo de descolonização que correspondeu à

²⁰² As duas grandes ondas de descolonização, a primeira do último terço do século XVII ao primeiro terço do século XIX, e a segunda, que vai do final da II Guerra Mundial até os anos 1980, e envolve especificamente a Ásia, a África, o Caribe e o Pacífico inauguram certas mudanças de paradigma, especialmente porque a primeira se liga a fórmulas liberais e a segunda aos aportes marxianos, representando uma condição pós-colonial em um nível primeiramente formal (CAROU, 2009, p. 66).

independência formal não eliminou a colonialidade de poder, que se mantém vigente nas estruturas sociais, políticas e econômicas, especialmente dos países latino-americanos. As alterações da ordem geopolítica ocasionadas pelos processos de independência não foram capazes de romper com as estruturas coloniais de poder, que se reproduzem sobretudo do ponto de vista epistêmico. O pensamento descolonial desprende-se das bases eurocentradas do conhecimento e implica em um pensar capaz de iluminar os silêncios, e as invisibilidades, produzidas por uma forma de saber e de conhecer cujo horizonte de vida se constituiu no imperialismo (GROSFOGUEL e MIGNOLO, 2008, p. 34). A ideia de descolonização do pensamento, nas ciências sociais e na filosofia, não é nova na América Latina²⁰³ e a descolonialidade, como conceito e projeto, manifesta-se como conector entre pensadores, ativistas, acadêmicos, periodistas, etc. em distintas partes do mundo (também na União Europeia e nos Estados Unidos). Conectar essas leituras ao estudo do ensino jurídico clínico pode conduzir análises importantes, capazes de identificar a centralidade do conhecimento sobre ensino jurídico produzido nas periferias, especialmente na América Latina, e de compreender o fenômeno de expansão global das clínicas jurídicas desde uma perspectiva geohistórica e crítica.

Peter Fitzpatrick (2007) quando trata da origem e dos fundamentos mitológicos da lei moderna, e sua repercussão com relação às capacidades de expressão da vida e da alteridade do Outro, ilustra as consequências das estruturas coloniais que informam o conhecimento jurídico. Isso porque a própria expansão do pensamento e filosofia europeia enquanto superior dependeu do processo de vitimação, violência e subjugação do Outro, vivenciado como condição de surgimento da Modernidade. A identidade do sujeito moderno, portanto, não é positiva em si mesma, ela parte da negação e da diferenciação em relação ao que não pode ser considerado sujeito, àquele não domesticado. Portanto, *“em termos míticos, essa identidade do sujeito soberano provém da criação do racismo europeu. (...) Com a criação da identidade europeia moderna no Iluminismo, o mundo foi reduzido a termos europeus, e esses termos foram identificados com universalidade.”* (Id., Ibid., p. 96).

Além disso, o autor destaca a importância do elemento da progressão, que envolve o transcendente com o temporal, também identificada por Bonilla Maldonado (2015a). A

²⁰³ “Darcy Ribeiro nos primeiros anos 70 expressou que o império marcha às colônias com armas, livros, conceitos e preconceitos. Na filosofia e sociología, Enrique Dussel e Orlando Fals Borda clamam por la decolonización de las ciencias sociales y de la filosofía (...). En su obra clásica sobre Laman Poma de Ayala, publicado en 1986, Rodena Adorno inicia su argumento afirmando que su libro fue un acto de descolonización. Quedaba claro entonces, que en la política de escolarización, cuando pensamos de descolonización, no tratábamos de tomar el poder del estado pero si asaltar el conocimiento para traspasar el poder epistémico. (MIGNOLO, 2010, p.10).

progressão linear do Ocidente é de criação constante e cumulativa. A partir daí, o progresso é visto como uma lei da natureza. Nos termos dos mitos de origem da ciência moderna, Deus é substituído pela natureza, sendo eliminado o obstáculo deificador colocado ao progresso da humanidade. A progressão que corresponde à mudança, incorporando-a ou, ao menos, orientando-a em um ordenamento unitário, linear e serial (Id., Ibid., p. 129).

A outra face do processo de constituição e de consolidação do Estado-nação foi o mundo colonizado, África e Ásia, ou dependente, como a América Latina (QUIJANO, 2002, p. 13). Essa reflexão já estabelece uma concepção diferenciada do próprio surgimento da modernidade, seus sistemas sociais, econômicos e jurídicos, principalmente porque situa a importância do processo de dominação e colonização da América Latina para a conformação geopolítica do sistema-mundo europeu²⁰⁴.

Como pudemos observar na pesquisa aqui desenvolvida, o lugar ocupado pela expertise brasileira, em matéria de ensino jurídico, parece precisar superar as próprias barreiras locais, em termos de reconhecimento interno, diante daquilo que é produzido fora, principalmente nos países do Norte Global. Diante da expansão do ensino jurídico clínico, o lugar ocupado pelo pensamento e pelas expertises latino-americanas desafia-nos a pensar nos esquemas tradicionais de circulação e reprodução do conhecimento, que são estruturados nos termos da matriz colonial do poder.

Aníbal Quijano, ao estabelecer o conceito de matiz colonial do poder, relaciona explicitamente a colonialidade do poder nas esferas política e econômica com a colonialidade do conhecimento: “*Se o conhecimento foi um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é descolonizar o conhecimento.*” (QUIJANO, 1989, p. 11). Na pesquisa de campo sobre o movimento de expansão das clínicas jurídicas, pude constatar em que medida tal matriz colonial do poder segue informando e definindo as possibilidades e potencialidades de construção de diálogos em torno do ensino jurídico. Os conhecimentos e teorizações sobre ensino jurídico desenvolvidos no Brasil, ou mesmo na América Latina, não circulam, tampouco dialogam em condições de igualdade com as formulações advindas do Norte Global, nem mesmo internamente, como observamos com a expansão das clínicas jurídicas brasileiras. As condições para que esse movimento de integração

²⁰⁴ Segundo Wallerstein (2007, p. 30) a história do sistema-mundo moderno envolveu e exigiu uma racionalidade própria, uma moralidade do próprio sistema que se definiu a partir da expansão e conquista da quarta parte do mundo até então não “conhecida”, a América. O moderno sistema mundo destaca-se a partir do universalismo europeu, que consiste no conjunto de doutrinas e pontos de vista éticos que derivam do contexto europeu e ambicionam ser valores universais globais – aquilo que muitos de seus defensores chamam de lei natural – ou como tal são apresentados. É uma doutrina oralmente ambígua porque ataca os crimes de alguns e passa por cima dos crimes de outros, apesar de usar critérios que se afirmam como naturais (Id., Ibid, p. 60).

aconteça, de maneira a subverter a lógica colonial que condiciona nossa forma de compreender o mundo e o conhecimento, estão disponíveis na medida em que se constrói outra lógica, em que se afirma a descolonialidade em uma perspectiva analítica, de reconstrução e restituição de históricas silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados (QUIJANO, 1989, p. 14)²⁰⁵.

Enrique Dussel, outro importante autor do pensamento descolonial, na Filosofia da Libertação, parte da noção de responsabilidade pelo outro, de Levinás (1997), para afirmar que a responsabilidade pelo outro não só nos obriga a buscar na Totalidade vigente as causas da vitimação, mas gera uma obrigatoriedade ética ao mundo, ao conhecimento, à ciência (DUSSEL, 2007, p. 372). Estabelece-se um juízo empírico de fato acerca de quem são as vítimas, qual é a face desses esses sujeitos. O Outro, nesse sentido, é o exterior à Totalidade. Na medida da Totalidade, o Outro se constitui também no não-ser (o bárbaro, o índio, o negro na sociedade racista). Enquanto alteridade na Totalidade, o outro não é nada. E a razão, que consiste na tentativa de descobrir o significado dos entes e no que consiste o mundo conhecido, passa a não conseguir abarcar o significado do mistério do outro. Trata-se de conceber a exterioridade não como algo além do sistema, mas como participante dele. A Filosofia da Libertação almeja pensar o mundo a partir da exterioridade alterativa do outro²⁰⁶ (DUSSEL, 1977, p.54).

A forma-mundo como a conhecemos, nesse sentido, refere-se ao mundo prático produzido pela construção da exterioridade, do transcendental interno ao sistema. A Modernidade e os elementos que a constituem só podem ser definidos a partir do conhecimento das categorias que destacam a negação e a opressão do outro em toda a sua amplitude. O reconhecimento do Outro, portanto, encontra-se na origem do processo e também já consiste na própria afirmação da vítima como sujeito autônomo, livre e distinto. A afirmação do Outro como exterioridade ao sistema hegemônico admite ao mesmo tempo sua autenticidade

²⁰⁵ Coloniadade e Descolonialidade introduzem uma fratura no pensamento pós-moderno (Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida) e pós-colonial (Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba). A descolonialidade parte de outras fontes. Suas fontes, conforme Mignolo: “Desde el vuelco descolonial implícito en la Nueva Corónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; en el tratado político de Ottobah Cugoano; en el activismo y la crítica de-colonial de Mahatma Ghandi; en la fractura del Marxismo en su encuentro con el legado colonial en los Andes, en el trabajo de José Carlos Mariátegui; en la política radical el giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre otros.” (MIGNOLO, p. 14 – 15).

²⁰⁶ La Ética de la Liberación, más allá de la Ética del Discurso o pragmática, pretende situar el arranque de la reflexión desde el Otro, pero *el Otro como afectado-excluido* de la comunidad de comunicación-hermenéutica hegemónica. El problema estriba entonces en descubrir y describir la cuestión del afirmar como digno, valioso y existente el *texto* (la palabra, el mito...) de las culturas negadas. Esto se hace expreso en el título de la obra de la Premio Nobel de la Paz de 1992: “Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia”. (DUSSEL, 1999, P. 61).

(DUSSEL, 1977). Não se trata de um objeto formal, vazio: é sujeito vivo em um mundo pleno de sentido, com memória, com a sua realidade resistente.

As formas de teorizar e pensar a educação, e o ensino do direito, de forma crítica, nos países periféricos, nesse contexto, ganham contornos de resistência aos processos de exclusão formal e material. Nesse sentido, a extensão universitária, os núcleos de assessoria jurídica popular e as suas relações com a perspectiva teórica de Paulo Freire, por exemplo, podem, de acordo com tal razão ético-crítica, não apenas serem admitidas como iguais – sujeitos simétricos na relação intersubjetiva – mas dotados de potencialidade de serem plenos participantes do movimento global de clínicas jurídicas.

Essa abertura epistêmica consiste no mecanismo a partir do qual o Outro se desenvolve como ser-no-mundo, superando o processo de entificação, que lhe conferia a condição de objeto, de negativo ao sujeito, de não-ser. Em um segundo momento, a abordagem crítica desenvolvida por Dussel, a partir dos elementos da Economia Política, da História, da Pedagogia e da Filosofia, dá ensejo à formulação de uma verdadeira ética e filosofia da práxis, em que é possível identificar que *“as vítimas excluídas assimetricamente da comunidade de comunicação hegemônica se reúnem em uma comunidade crítico-simétrica”* (DUSSEL, 2007, p. 465).

Retomamos, aqui, o termo “sulear-se”, cunhado pelo físico Márcio D’Olne Campos (1991, p.1), que nos orienta a pensar em como aprendemos, desde o hemisfério Sul, a considerar o Norte como tudo aquilo que está “em cima”, em uma perspectiva verticalidade:

Com isso encontram-se pessoas dizendo no Rio que vão subir para Recife e quem sabe não podem estar pensando que existe um norte em cada pico de montanha já que "norte fica em cima". Nas questões de orientação espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte e a partir de lá se NORTEia. A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior. (...) Com relação à História, é interessante notar como a caracterização de períodos históricos e pré-históricos se define a partir do ponto de vista do colonizador nos países centrais. Por que a pré-história brasileira se define pelo período anterior à DES-COBERTA? Vale lembrar aqui a pergunta do poeta José Paulo Paes: ‘Quando o Brasil foi descoberto, será que ele sentiu frio?’ **Como ironia metafórica de alerta: Com o polo norte para cima, o conhecimento "escorre" e nós o engolimos sem conferir com o contexto local.** (grifo nosso).

Ao utilizar esse termo, acreditamos que existem condições de possibilidade para que, sob as lentes de uma epistemologia descolonial, práticas exercidas nos contextos locais do Sul global, como as brasileiras, no caso estudado, ainda que não façam parte da gramática oficial do movimento global das clínicas jurídicas, contribuam e elevem o nível das reflexões e discussões, em termos de desenvolvimento de pedagogias inovadoras, para o ensino do direito a nível internacional.

Pensar a partir do Sul não significa uma proposta que parta de estereótipos. Dessa forma, é necessário esclarecer que nesse ponto utiliza-se da proposição de Joaquín Herrera Flores (2005a), segundo a qual é necessário rechaçar qualquer tendência a fixar uma norma prévia e própria considerada uma “vara de medir universal”, que fixa e julga o outro com características imutáveis. Essa visão fundamenta uma mentalidade colonialista, que historicamente fixou os colonizados em uma posição inferior na “história evolutiva”. O estereótipo é o mesmo que um ponto de vista cultural fixo, representa um discurso de poder que cria um espaço de submissão e dominação²⁰⁷.

A expansão do ensino jurídico clínico no Brasil e na França, os fatores comuns e dissonantes nessas duas realidades em que se verifica o crescimento do ensino jurídico clínico, nos ofereceu a possibilidade de subverter esses pontos de vista culturais fixos e observar os processos pedagógicos no campo do ensino jurídico de forma menos idealizada, e mais contextualizada, portanto. Nessa perspectiva, trago a constatação de Paulo Freire, em uma entrevista concedida ao já citado Márcio D’Olne Campos e intitulada “*Leitura da palavra, leitura do mundo*”, sobre o saber e os processos de construção do conhecimento nas experiências de alfabetização de adultos. Freire conclui a conversa com uma constatação, em forma um pedido: “*Conclusão? É a mesma para todos, alunos da América Latina, estudantes da Ásia ou universitários da Europa ou dos EUA: por favor, amigo, jamais renuncie à capacidade de se surpreender diante do mundo ou com ele.*” (FREIRE, 1991).

Assim, o último tópico desta Seção aborda como podemos estabelecer pontes de diálogo entre experiências locais e globais, no campo das clínicas jurídicas.

²⁰⁷ “El estereotipo es, al mismo tiempo, el ejemplo clarísimo de deshumanización, tal y como la hemos estado definiendo en estas páginas: la fijación de unos caracteres (el ‘moro’ es traicionero, el ‘musulmán’ mentiroso, el ‘negro’ perezoso, los latinos ‘festeros’, los rusos ‘borrachos’, o lo que está teniendo consecuencias funestas para la paz mundial, el Islam como el ‘enemigo’, etc., etc.), hace que seamos nosotros los que ‘produzcamos’ al colonizado, primero como otro a despreciar y a temer, pero, segundo, como alguien absolutamente visible, alguien a quien vemos sin ni siquiera mirar, alguien a quien le estamos negando la capacidad humana de reaccionar flexible y críticamente frente al entorno al que vive.” (HERRERA FLORES, 2005c, p.273).

§2. Reciprocidades e diálogos possíveis: ensino jurídico clínico e o universalismo de chegada

A “quebra de fronteiras rígidas” conforme a fala de uma das professoras brasileiras entrevistadas, faz-se necessária no intuito de se discutir como, e a partir de quais elementos, podemos, desde a universidade, qualificar a formação jurídica no sentido de integrar todos aqueles aspectos já destacados pela literatura acerca do ensino jurídico clínico: 1. o estímulo à formação prático-profissional dos estudantes, 2. a preocupação com a função social do conhecimento e seus reflexos para uma formação humanística e 3. a reivindicação de metodologias de ensino e aprendizagem experienciais e mais reflexivas.

Essa quebra de fronteiras - entre culturas - e entre práticas locais e globais remete às discussões sobre os conceitos de universalismo, multiculturalismo e interculturalidade. Faço referência à reflexão de Joaquin Herrera Flores (2000, 2005a, 2005b) sobre a cultura, e sobre a compreensão do direito, e dos direitos humanos, como produtos culturais. A crítica ao universalismo abstrato dos direitos humanos e ao multiculturalismo “de retas paralelas” leva o autor propor a categoria de *universalismo de chegada* que não se imponha à existência e à convivência de diferentes culturas, mas que vá se descobrindo no transcórre da convivência interpessoal e intercultural. A partir da visão complexa e relacional de cultura do autor, “somos todos periferias”, pois não existe conhecimento puro e não-relacionado ao entorno de relações com os demais processos culturais e formas de vida. Da periferia, é possível compreender, interpretar e atuar no mundo não a partir de um centro, que supõe que a realidade material é algo passivo e que deve adquirir forma a partir de uma experiência externa: “*A solidão do centro supõe a dominação e a violência. A pluralidade das periferias, o diálogo e a convivência.*” (HERRERA FLORES, 2000, p. 70).

Com a proposta de uma abordagem relacional, o autor defende que devemos superar o debate entre universalistas e relativistas, uma vez que impor uma verdade implica relativizar a existência das demais. Relativizar todas as verdades particulares implica, por sua vez, absolutizar a diferença e as incomensurabilidades entre elas (Id., Ibid., p. 39). Segundo o autor, negar o absoluto não implica necessariamente afirmar que todas as demais posições tenham a mesma validade, mas introduzir na análise o referencial, o contexto, a possibilidade de expressar e interpretar a partir da discrepância.

Pensado desde uma perspectiva contextual, o ensino jurídico clínico pode representar um espaço a partir do qual se estabelecem relações entre práticas locais e internacionais, que

podem até mesmo representar valores de mundo distintos entre si. A tensão entre justiça social e fins pedagógicos é um dos exemplos dessa falta de homogeneidade, ou equilíbrio. Ao mesmo tempo, a expansão e procura dos docentes por essas práticas parecem estar relacionadas a necessidade de produzir algo de distinto das estruturas, costumes e tradições, que insistem em aprisionar e encastelar o conhecimento jurídico e seus agentes. Interpretar esses elementos desde uma perspectiva contextual nos permite transitar entre as teorias e as experiências sobre o ensino jurídico clínico, sem nos aprisionarmos em modelos pré-estabelecidos e sem nos encapsularmos (ou encastelarmos) em nossas experiências locais. A proposição da circulação de saberes a partir de relações dialógicas, pautadas pelo reconhecimento mútuo e pela reciprocidade desafia, e subverte, as lógicas da matriz colonial do poder, e do saber, a partir da nossa práxis, enquanto docentes e pesquisadoras/es.

O ensino jurídico clínico pode ser pensado, e praticado, a partir de uma perspectiva não dogmática, não absolutizante/universalizante e nem localista, em que não se separa esse procedimento, ou metodologia, do contexto. O localismo, ao resistir à tendência universalista *a priori* (que despreza as diferenças culturais com o objetivo de impor uma única forma de ver o mundo), reforça a categoria de distinção, de diferença radical e acaba, em última instância, defendendo o mesmo que a visão abstrata do mundo: “*a separação entre ‘nós’ e ‘eles’, o desprezo pelo outro, a ignorância em relação ao fato de que a única coisa que nos torna iguais é a relação com os outros, a contaminação da ‘alteridade’*” (HERRERA FLORES, 2000, p. 74, tradução nossa).

Assim, conforme o autor, nos termos de uma metodologia relacional nós poderíamos considerar o universal como ponto de partida, ou campo de desencontros. Chega-se ao universal após um processo conflituoso, discursivo, de diálogo ou confrontação, no qual os preconceitos e as linhas paralelas sejam rompidos. Trata-se de um universalismo que não se impõe, mas que vai sendo descoberto:

(...) O universal e o particular estão sempre em tensão. Essa tensão é que assegura tanto a continuidade do particular como a do universal, evitando tanto particularismos como universalismos. Dizer que o universal não possui conteúdos prévios, não significa que seja algo como um conjunto vazio, em que todo o particular se mescla sem razão. Falamos melhor de um universalismo que não se imponha, de um modo ou outro, à existência e à convivência, que se vá descobrindo no transcorrer da convivência interpessoal e intercultural. Se a universalidade não se impõe, a diferença não se inibe. Salta à luz. Encontramos o outro, e aos outros, com suas pretensões de reconhecimento e respeito. Nesse processo, ao mesmo tempo em que vamos rechaçando os essencialismo universalistas e particularistas, vamos dando forma ao único essencialismo válido para uma visão complexa do real: criar

condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, de um poder constituinte difuso que seja composto, não por imposições ou exclusões, mas por generalidades compartilhadas às quais chegamos, não a partir das quais partimos (HERRERA FLORES, 2000, p. 76, tradução nossa).

Uma forma de traduzir essas ideias para o nosso debate seria argumentar que, mais importante do que tomar as definições ou os conceitos de “clínica jurídica *a priori*” como ponto de chegada, ou entendê-los como “centros” superiores às práticas locais, seria fazer dialogar todas aquelas iniciativas que parecem ocupar, pelo menos a partir do campo estudado, um lugar de marginalidade na grande maioria dos cursos de direito, apesar do seu potencial para estimular o desenvolvimento de uma educação jurídica um pouco mais próxima dos pressupostos de formação humanística e de justiça social. O ensino jurídico clínico poderia, nessa perspectiva, representar um “ponto de partida”, e não “de chegada”, no debate sobre a qualidade e melhoria do ensino jurídico brasileiro, com relação à perspectiva de integração entre ensino, pesquisa e extensão, e francês, no que tange à superação dos preconceitos e marginalizações, sobretudo acerca da dimensão de justiça social, que as clínicas ainda inspiram para o *mainstream* acadêmico e profissional.

Pensar o fazer global das clínicas jurídicas em uma perspectiva contextual supõe enfrentar as teorias e lógicas que, de um modo ou outro, conforme Herrera Flores (2005c, p. 128) essencializam o sujeito e o conhecimento, propondo como universal (outros generalizados) o que não é mais do que produto de uma concepção cultural particular: a ocidental anglo-saxônica. Antecipar²⁰⁸ o ensino jurídico clínico como uma ferramenta inovadora *a priori* pode ser problemático na medida em que corremos o risco de esquecer por completo a finalidade da reflexão e deixemos de considerar que as ideias estão situadas em contextos sociais, onde interatuam os sujeitos (Id., Ibid.).

Assim, pensar a expansão do ensino jurídico clínico desde uma perspectiva contextual, portanto, implicaria em olhar para práticas que podem, até mesmo, não se autointitular em clínicas jurídicas. Pensar sobre esses aspectos implicaria uma posição de curiosidade e abertura

²⁰⁸ Conforme Herrera Flores (2000), essas antecipações deixam intacto o mundo das diferenciações e desigualdades sociais sobre o qual se levantam, convertendo os processos de divisão hierárquica e desigual do fazer humano em algo invisível para a ação e, por isso mesmo, para o pensamento. Em vez de considerar as ideias como situadas em contextos sociais onde interatuam os sujeitos, o discurso competente e racional *a priori* coloca o sujeito e suas relações nas ideias, de acordo com o autor. Com isso, a abstração deixa de ser um esforço para transcender mais além do que não se considera relevante para as finalidades práticas do discurso, e se converte em um esforço ideológico que pretende salvar um modelo teórico prévio que, ao final, tenderá a apresentar-se como a formulação de uma essência de caráter universal (HERRERA FLORES, 2000).

para aquilo que se estabelece como, a primeira vista, diferente²⁰⁹, mas que nunca deixou de ocupar uma posição de subalternidade, e de ser considerado “Outro”, em nosso processo de desenvolvimento cultural e científico. A interculturalidade, portanto, pode ser uma formulação interessante para se pensar a forma como interagimos com a produção de conhecimento e suas implicações locais e globais. Apesar de partir do campo de interações entre conhecimento acadêmico-científico e o conhecimento ancestral de povos indígenas do Equador, muitas das ideias da autora dialogam com as análises que estamos tecendo aqui:

(...) interculturalidad (...) como un proceso donde el fin no es una ‘sociedad ideal’ como un abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad del poder, saber y ser, siempre, consciente de que estas relaciones del poder no desaparecen, pero que sí pueden ser transformadas y (re)construídas de otra manera. El reconocimiento y fortalecimiento de lo propio por parte de los grupos históricamente subalternizados es paso esencial en estos procesos de cuestionamiento, transformación y construcción, especialmente en la producción de conocimiento y pensamiento propios, dándolos , como han vanido haciendo los movimiento indígenas y afro en el Ecuador, pero también en otras partes de las Americas en los últimos anos, un uso estratégico y claramente político (el pensamiento-otro). (WALSH, 2005, pp. 25-27).

Com o que pudemos perceber dos relatos e falas do campo, as clínicas, além de representarem internacionalmente, enquanto projeto, uma ponte entre teoria e prática, e entre universidade e sociedade, podem também facilitar oportunidades de diálogo. No sentido de dinâmicas e de estabelecimento de relações, as clínicas podem inspirar a construção de pontes e redes a partir das quais se priorizem diálogos mais embasados pela perspectiva intercultural, capaz de conectar práticas, experiências e reflexões críticas em torno dos objetivos que o ensino jurídico clínico parece querer inspirar entre os professores de direito de diversas nacionalidades.

A existência de redes e espaços nacionais e internacionais de debates sobre esses temas acabaram contribuindo para que a circulação do conhecimento ocorresse, e que redes de apoio e de discussão surgissem, incentivando mais professores a desenvolverem projetos e atividades com algum tipo de viés “clínico”, voltado para pensar formas de inovação pedagógica, ou mesmo de trazer para mais perto do ensino e da pesquisa a extensão universitária.

²⁰⁹ “Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones – o mejor dicho, con producciones ‘otras’ – del conocimiento que tienen como meta n proyecto distinto del poder social con una condición del conocimiento también distinta. ‘Otro’, en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento.” (WALSH, 2005, pp. 20-21).

Para complementar e ilustrar essas condições de possibilidade, trago algumas análises construídas a partir da experiência de intercâmbio entre a CDH|UFPR e a clínica EUCLID, no âmbito do dossiê “Curitiba”, em 2019. O intercâmbio em questão se deu a partir da bolsa de doutorado sanduíche, obtida durante a pesquisa de doutorado, conforme já explicado no Capítulo 1. A possibilidade de construir uma atividade que envolvesse as duas clínicas surgiu posteriormente, a partir do diálogo entre as duas professoras coordenadoras, da clínica brasileira e francesa.

Assim, em 2018, a CDH|UFPR, dando continuidade às atividades em torno da linha temática de direitos sexuais e reprodutivos, decidiu por formular um pedido de habilitação como *amicus curiae* em uma ação judicial de alta complexidade e relevância social. Estamos nos referindo à ADPF 442, uma ação impetrada em 2017 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), junto ao Supremo Tribunal Federal. Como já explicado, no intuito de demandar uma resposta sobre a legalidade, frente aos direitos estabelecidos às mulheres na Constituição Federal de 1988, das atuais restrições à interrupção da gravidez, prática prevista como crime e pelo Código Penal brasileiro.

A parceria tinha como objetivo tornar a demanda da CDH|UFPR em um dos “casos” assumidos pela clínica EUCLID. Como vimos no Capítulo 2, a clínica EUCLID realiza, em sua maioria, pesquisas jurídicas a partir de demandas formuladas por entidades da sociedade civil, ONGs especialmente, que atuam com a defesa de direitos fundamentais e interesses coletivos. Nesse sentido, minha tarefa foi a de ocupar o lugar do “parceiro”, pois as ONGs não são chamadas de clientes pelos professores da EUCLID, no sentido de expressar qual deveria ser o “tom” da pesquisa a ser desenvolvida pela EUCLID. Importa ressaltar que se trata de um projeto desenvolvido no âmbito do *Master 2*.

A primeira reunião do dossiê Curitiba ocorreu em 09 de janeiro e serviu para situar as estudantes, sobre do que se tratava o trabalho. Fui apresentada formalmente pela professora Stephanie como uma coorientadora do dossiê. Minha contribuição seria apresentar um panorama sobre o contexto político e jurídico da temática do aborto legal no Brasil. Eu precisava apresentar o máximo possível de subsídios acerca do contexto brasileiro porque, a partir daí, seriam pensadas as diretrizes estratégicas do documento produzido pela EUCLID. Naquela primeira reunião entendi que, pelo menos para as estudantes do dossiê Curitiba, o módulo prático compreenderia a elaboração de uma pesquisa jurídica contextualizada, pois o relatório produzido por elas contribuiria diretamente para uma ação de *advocacy*, que seria realizada no Brasil, pela CDH|UFPR. Desde a primeira reunião, chamou minha atenção o

trabalho intenso de orientação científica, pois se tratava, em último caso, de uma pesquisa acadêmica realizada em coletivo.

Para o dossiê Curitiba, eu estava representando também a organização parceira que, no caso, tratava-se da CDH|UFPR. O contato das estudantes com um “ator externo” resumiu-se às interações comigo, que se deram nas duas primeiras reuniões em que apresentei o panorama do direito ao aborto legal no Brasil. Fora disso, minhas intervenções eram sobretudo acadêmicas e se voltaram ao trabalho de revisão do documento que estava sendo produzido.

A partir dessa tradução é que se definiu de forma mais precisa o escopo da pesquisa: comunicar à Suprema Corte brasileira quais eram os modos de se racionalizar juridicamente a questão do aborto na Europa. Nisso, a orientação da professora francesa foi fundamental, porque ao lado da pesquisa sobre as fontes transnacionais do quadro normativo do aborto, a ela definiu, com as estudantes, que a questão de fundo dizia respeito à lógica da argumentação jurídica, no sentido de se construir uma estratégia de persuasão de um Tribunal. Além de uma análise técnica acerca do direito europeu, tratava-se de uma análise de direito comparado, ou seja, de trabalhar sobre a forma como se estrutura nacionalmente o aborto em certo número de países da Europa.

Esperávamos, no âmbito da CDH|UFPR, que a pesquisa se voltaria apenas para a análise de julgados e parâmetros das decisões da Corte Europeia de Direitos Humanos (CEDH) e da Comissão de Direitos Humanos (CDH). No entanto, a partir das discussões geradas nas reuniões iniciais, com a apresentação da realidade brasileira sobre o tema, a equipe da EUCLID decidiu por inserir dados sobre quadro normativo do aborto em países da Europa que apresentam posicionamentos-chave, no sentido de balizar o direito ao corpo e autonomia das mulheres e a proteção à vida como valor fundamental e de interesse público para o Estado. Avalio que tal expansão só foi possível porque se estabeleceu um diálogo profícuo e a incorporação concreta, no âmbito das escolhas da equipe, do que foi produzido pela CDH.

Essa experiência me sinalizou para o potencial que existe, com relação ao diálogo internacional entre atores do campo jurídico, na nomenclatura “clínica jurídica”. Criou-se uma identificação, não só entre as estudantes que faziam parte do “dossiê Curitiba”, mas também diante dos demais professores e discentes franceses que compunham a clínica. O fato de o parceiro ser uma “clínica jurídica do Brasil” facilitou o entendimento das estudantes sobre o que estava sendo solicitado, de que universo vinha aquela demanda e de que forma elas poderiam contribuir para produzir algo que se aproximasse do que estava sendo demandado. Assim, percebi que diante de uma interação com atores estrangeiros, o nome, em termos de

linguagem, pode, sim, fazer a diferença na medida em que pode estabelecer pontos de contato e entendimentos comuns sobre práticas que possuem alguma similaridade.

Ainda como uma possibilidade na construção desse tipo de parcerias, apontamos, conforme já discutido (CASTILHO, SCHIOCCHET, 2020), para o fato de que, em que pesem as relações desiguais de poder e a geopolítica de conhecimento que condicionam as possibilidades de um diálogo intercultural horizontal e solidário entre espaços acadêmicos do Norte e do Sul Global, nesse caso específico, foi possível contornar positivamente essas restrições. No caso do “dossiê Curitiba”, a relevância e o capital político de um país do Norte Global foram efetivamente utilizados no intuito de contribuir para o avanço de temáticas relativas aos direitos humanos em um país do Sul Global, ainda que saibamos do fato de que as clínicas são extremamente novas no cenário francês. Sabemos que uma pesquisa nesses termos, se advinda de um país latino-americano (que sabemos possuir uma expertise muito maior em matéria de ensino jurídico clínico), não teria o mesmo impacto para os juristas brasileiros do que uma produção oriunda de um centro francês. E esse também é um reflexo da colonialidade do saber que estrutura nossas relações com o conhecimento e a sua forma de enunciação, sobretudo seus lugares tradicionalmente privilegiados de enunciação.

O diálogo produzido a partir desse intercâmbio aponta para o fato de que as clínicas podem representar, no cenário internacional, atores relevantes do movimento de alargamento da compreensão e dos modelos de produção do direito, em que a prática e a produção da argumentação jurídica possuem um lugar mais central, em que os sistemas hierárquicos vão perdendo cada vez mais espaço por modos de pensar menos fechados, nos quais o direito é pensado a partir das relações complexas com o conjunto da sociedade e, sobretudo, com os demais saberes. De acordo com uma visão mais alargada do fenômeno das clínicas, poderíamos incluir nesse processo de construção – e reflexão – a extensão universitária brasileira que, no presente momento, por conta das alterações normativas de 2018, passaram a obter um espaço maior nos cursos de direito.

Ao tempo em que, no Brasil, a gramática do ensino jurídico clínico é transplantada em um cenário em que a realização da função social das universidades já é regra, na França as clínicas passam a inaugurar essa discussão e são palco para as disputas de concepção em torno dessa pauta. Como vimos no decorrer da pesquisa de campo na França, é interessante perceber que, mesmo diante de uma prática nova, e do desconhecimento, inclusive por parte do meio universitário, as tensões existentes entre o desenvolvimento da justiça social e a dimensão prático-profissionalizante das clínicas já estão bastante nítidas em 2019. O sutil desconforto

com relação ao termo “justiça social”, percebido em algumas oportunidades durante a imersão no campo francês, ajuda a compreender em que medida as clínicas, ainda que de forma experimental, contribuem para jogar luzes em questões que são pouco - ou quase nunca - problematizadas no espaço acadêmico: para quem e para que o conhecimento científico é produzido e que tipo de valores, profissionais e éticos, são estimulados na formação universitária.

O trabalho com o dossiê Curitiba e a clínica EUCLID levanta questões e indicativos de que os significados de ensino jurídico clínico são construídos, também, a partir das relações e conexões que se estabelecem nos espaços acadêmicos. Além disso, as condições materiais e institucionais para que tais projetos sejam realizados, em termos dos processos de ensino e aprendizagem, estão no cerne da questão e são determinantes tanto das condições de realização das atividades, quanto das possibilidades de circulação e intercâmbio de conhecimentos, a nível global, como analisamos com as clínicas francesas.

Nesse aspecto, em termos de produção e circulação do conhecimento, a manutenção da lógica da colonialidade funciona como uma segunda grande condicionante que, como vimos, obstaculiza a realização dessas práticas ainda quando elas estão previstas, e institucionalizadas, no currículo e na estrutura dos cursos de direito, como no caso brasileiro. Ao mesmo tempo, as interações de âmbito internacional observadas durante a pesquisa indicaram que o processo de expansão do ensino jurídico clínico enquanto um discurso - e uma metodologia - pode funcionar, com base em seu alcance global, como uma ferramenta de que estimule o diálogo intercultural, em que nos seja possível também incorporar a riqueza de práticas e experiências que, apesar de não se intitularem como clínicas, realizam e aprofundam diversos elementos que o ensino jurídico clínico se propõe a realizar.

Conclusão

Essa pesquisa começou, inicialmente, com a consideração dos potenciais emancipatórios da metodologia do ensino jurídico clínico, mediante o surgimento, no Brasil, de iniciativas intituladas “clínicas de direitos humanos”, no ano 2007. A hipótese principal baseava-se em analisar em que medida o chamado ensino jurídico clínico poderia contribuir para a melhoria do ensino jurídico brasileiro. As definições sobre essa metodologia destacavam sua capacidade de fomentar a educação reflexiva a partir do contato com casos reais, complexos, que trabalhassem o fenômeno jurídico sob uma perspectiva inovadora, não apenas voltada à litigância em causas individuais. Além disso, a literatura ainda apontava elementos como: o fomento ao ensino de *hard* e *soft skills*, a utilização de metodologias ativas e a realização da justiça social (por meio da promoção de assistência e assessoria jurídica a grupos e/ou indivíduos marginalizados) como ferramentas do ensino jurídico clínico que seriam capazes de incrementar, e revolucionar, o modo como tradicionalmente aprendemos, e ensinamos, o direito nas universidades.

Diante dessas primeiras impressões, os percursos metodológicos do trabalho, que envolveram uma pesquisa etnográfica, foram conduzindo-me a outras questões, que apareciam no subtexto, ou subliminarmente, diante do processo de afirmação do ensino jurídico clínico como uma inovação pedagógica para o ensino jurídico brasileiro. No primeiro capítulo, elaboro os elementos, teóricos e práticos, que me fizeram enxergar esses elementos subliminares no processo de expansão das “clínicas jurídicas” brasileiras: a noção de economia política do conhecimento jurídico e os aportes do pensamento descolonial. Com base nesse referencial teórico, me dispus a tentar compreender quais seriam motivos que nos levaram, no Brasil, a traduzir as clínicas jurídicas como uma inovação, diante da larga, e mais antiga experiência dos núcleos de prática jurídica (NPJs) e dos projetos de extensão universitária, com destaque aos núcleos de assessoria jurídica popular universitária (AJUPs).

Ainda neste capítulo, também com base no percurso metodológico, estabeleço os critérios e justificativas para a inserção da realidade francesa nesse debate. Como as clínicas também se apresentavam como uma novidade naquele país, seria uma oportunidade de comparar os processos de expansão de uma metodologia que se afirmava como inovadora entre países do Norte e do Sul Global. A escolha foi potencializada devido à parceria já existente entre a clínica jurídica da qual eu fazia parte (CDH|UFPR) e a clínica EUCLID. Seria uma chance de analisar, e comparar, os motivos que levavam à criação das clínicas na França, e o

que as realidades de um país que era, ao mesmo tempo do Norte, mas do Sul Global em matéria de clínicas (BONILLA MALDONADO, 2018), poderiam nos revelar com relação às dimensões geopolíticas, e transnacionais, da progressiva expansão dessa metodologia.

Nos passos da pesquisa, a análise do campo brasileiro deu-se principalmente a partir da observação participante de eventos sobre clínicas: os Fóruns Nacionais de Clínicas Jurídicas, entre os anos de 2018 e 2022, o I Fórum Comparado de Clínicas Jurídicas, e outros espaços em que o tema era pauta no Brasil. Essas observações, conforme analisado no capítulo 2, nos permitiram identificar que o início da expansão das “clínicas jurídicas” brasileiras é marcado por um processo de uniformização do que seria a “metodologia clínica”, em aspectos que envolviam, em resumo: a prioridade à realização de litígio estratégico, a “integração entre ensino, pesquisa e extensão” e a realização de justiça social e/ou de atividades que tivessem impacto social. Muitas dessas iniciativas eram projetos de extensão, e/ou de pesquisa, intitulados de “clínica jurídica”. Em algumas universidades, via-se o surgimento de disciplinas de “clínicas”. Havia, ao mesmo tempo, grupos voltados à organização de debates, simulações e competições internacionais de direito internacional de direitos humanos, as *mootcourts*, ou seja, diversos da uniformização que vinha sendo proposta nos Fóruns.

Também pudemos registrar os debates em torno da criação de uma Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas e como os aspectos curiosos sobre esse processo possivelmente revelam que as discussões sobre concepções - e objetivos das “clínicas jurídicas brasileiras” - ainda não estejam tão amadurecidas. O panorama comparativo, com relação às iniciativas anteriores (NPJs, extensão e AJUPs) também apontou para os pontos de confluência existentes entre todas essas iniciativas, e o quanto os debates mais avançados e “progressistas” em torno das clínicas alcançam as discussões que já vinham sendo mobilizadas e teorizadas por representantes do movimento de assessoria jurídica popular, sobretudo no que diz respeito às diferenças entre assistência e assessoria jurídica.

No capítulo 3, ingressamos no cotidiano de uma clínica jurídica francesa, a clínica EUCLID, uma das primeiras clínicas jurídicas do país. Durante sete meses, entre novembro de 2018 e julho de 2019, tento dividir com o leitor os resultados de um mergulho intenso que envolveu participação nas atividades da clínica, entrevistas com professores, estudantes e um membro de uma das ONGs parceiras da clínica, além de outras vivências que me ajudaram a retratar ao menos uma parte do complexo e diversificado processo de expansão do ensino jurídico clínico na França. A *bricolagem pedagógica*, o *voluntariado docente*, as *iniciativas individuais* e o *lobby clínico* nos ajudaram a compreender como a ausência de aportes

institucionais e de investimento, de um lado, e o desejo de criar “brechas de ar” no rígido esquema do ensino jurídico francês, do outro, vêm criando um “ponto de não retorno” com relação a esse tipo de prática, na França.

As categorias surgidas do estudo de caso da clínica EUCLID forneceram os aportes para que pudéssemos analisar, e verificar, como esses elementos refletiam-se, ou não, nas trajetórias das outras sete entrevistas realizadas, com representantes de outras sete clínicas jurídicas francesas. Ingressamos, portanto, no quarto e último capítulo, apresentando os dados dessas entrevistas, na tentativa de conectar os pontos que mais se destacaram das entrevistas: i) as impressões em torno do financiamento, e da falta dele, para a prática clínica; ii) os obstáculos relacionados à cultura das faculdades de direito na França e a visão das clínicas como voluntariado, assistência social, ou como um elemento “estético” e iii) as visões sobre o conceito de justiça social e sua aparente oposição, ou concorrência, com relação à dimensão de formação prático-profissional.

Além da flagrante necessidade de inserção das clínicas nas normativas estatais nos campos da educação, do ensino superior e das formas de acesso à justiça, que já vinha sendo apontada na literatura (JAMIN, 2014; RESPAUD, 2019; VALETTE, 2019), as categorias surgidas em campo revelam algumas sutilezas das condições para que as clínicas aconteçam sem envolvam necessariamente a sobrecarga e a desvalorização do trabalho docente e discente. Em que pese se tratar de uma real novidade para as faculdades francesas, o estudo de caso joga luzes em aspectos que precisariam envolver os debates sobre a regulação do ensino jurídico clínico francês: 1. valorização do trabalho docente e investimento real em atividades voltadas a integrar universidade e sociedade, para que possam ser vistas - e valorizadas - como práticas que incrementam e potencializam a formação universitária, e não um tipo de voluntariado; 2. integração, e valorização, dessas atividades na estrutura curricular, a partir de estudos voltados a mensurar quais são os impactos dessas iniciativas nos estudantes, e 3. construção de procedimentos - e políticas - capazes de propiciar um diálogo eficaz com os atores externos, na medida em que esses sujeitos passam a integrar o processo de ensino e podem ser reconhecidos não apenas como um “receptor” da produção acadêmica, mas também como uma figura ativa no processo de aprendizagem.

No quarto capítulo, também apresentamos os dados das entrevistas com professores de clínicas brasileiras, que nos proporcionaram a compreensão acerca de como o conceito de “clínicas jurídicas” vem sendo utilizado para nomear práticas distintas entre si. No entanto, nas 4 das 5 entrevistas realizadas, vimos que existe uma tentativa de aproximação entre a formação

prática, produção de pesquisa jurídica e à geração de impactos sociais, a partir do viés da extensão universitária.

Diante da amplitude que o termo assume, no cenário francês e na esfera internacional, os nossos núcleos de prática jurídica e projetos de extensão seriam exemplos, ou tipos, de clínicas jurídicas. Ao mesmo tempo, vimos que as “novas clínicas” brasileiras desenvolvem métodos e práticas que, em determinados casos, a partir das condições institucionais e estruturais, das parcerias e da rede de contatos dos docentes, mobilizam formas de intervenção, tanto na sociedade, quanto na própria universidade, com atividades de ensino e pesquisa que se deslocam do ensino tradicional em sala de aula. Exemplos disso foram as atividades vivenciadas na CDH|UFPR, nos relatos das professoras brasileiras entrevistadas e nos registros que pudemos sistematizar por meio da pesquisa bibliográfica.

Diante da necessidade, e do desejo, de articular ensino, pesquisa e extensão no contato com a prática jurídica, as iniciativas brasileiras nos mostraram que, muitas vezes, a prioridade conferida a cada um desses elementos pode variar. Isso depende, sobretudo, do tipo de espaço e apoio, institucional e financeiro, existentes para que as atividades aconteçam. Apesar de o tripé que fundamenta o ensino superior brasileiro (ensino, pesquisa e extensão) ser constitucionalmente previsto desde 1988, bem como de todo o arcabouço normativo que regula a prática clínica brasileira (NPs, extensão e AJUPs) antes de o nome “clínica jurídica” despontar no nosso vocabulário, percebemos que as dificuldades para implementar tais iniciativas continuam as mesmas: a massificação, privatização e precarização crescente do ensino jurídico; a falta de investimento em atividades que fujam do esquema clássico da sala de aula; o predomínio da racionalidade jurídica dogmática e formalista, focada na visão unívoca e inequívoca sobre o direito; a marginalização e estigmatização da extensão e do projetos voltados a integrar universidade e sociedade em uma perspectiva dialógica e interdisciplinar; o “produtivismo” acadêmico e a dificuldade para adquirir financiamento em pesquisas jurídicas aplicadas e voltadas à produção de impactos sociais são alguns exemplos.

A inovação normativa de 2018, voltada à valorização da extensão nos currículos do ensino superior, pareceu movimentar de alguma forma essas velhas estruturas. Como vimos nas falas da maioria das professoras entrevistadas, a implementação da Resolução nº 7/2018 desencadeou discussões essenciais, nas instituições de ensino e nas faculdades de direito, sobre o conceito de justiça social e produção de impactos sociais e a sua relação com a formação dos estudantes. Como vimos, as “clínicas brasileiras” têm atuado como mais uma porta de entrada para esses debates, o que pode representar um aspecto positivo, tendo em vista o histórico

isolamento e marginalidade dos projetos de extensão no ensino jurídico brasileiro. Esperamos que, nesse processo de diálogo, a conteúdo das normativas e os acúmulos dos movimentos extensionistas ditem o tom das mudanças, inclusive no sentido de se pensar a extensão como um caminho para a construção de uma verdadeira comunicação, que implique, necessariamente, a ruptura do paradigma da superioridade do conhecimento acadêmico, conforme nos ensina Paulo Freire (2006) em *Extensão ou Comunicação?*.

Há pouca ou nenhuma referência a instrumentos de avaliação dos impactos sociais atingidos pelas clínicas, e quando existem, conforme foi apontado por docentes brasileiras, são parâmetros voltados a medir quantitativamente os dados (p. ex. número de pessoas atendidas etc.), o que geralmente não se aplica em casos em que se trabalha com temáticas de direitos coletivos ou difusos, por exemplo. Embora também tenham sido apontadas dificuldades em se mensurar esse tipo de impacto em termos qualitativos, entendemos que tal discussão é essencial para que esse “contato com o real” não seja instrumentalizado, para que as instituições de ensino, e a própria sociedade, consigam avaliar qual vem sendo a contribuição social das clínicas. Compreendemos que essas questões não estão desassociadas da formação prático-profissional dos estudantes, pois o envolvimento dos atores externos, sua simples presença no processo de ensino-aprendizagem, gera efeitos pedagógicos que, segundo as falas dos estudantes da EUCLID, não são mensuráveis pelos processos avaliativos convencionais.

Algumas condições para que essas políticas sejam pensadas, e implementadas, podem ser, conforme observamos de algumas experiências, em campo: 1. a valorização do trabalho docente e uma estrutura administrativa que facilite e otimize o trabalho coletivo, seja dos próprios professores entre si, e com as parcerias externas, seja dos estudantes; 2. a redução da proporção professor/aluno por turma (1 para 15, ou 20, no máximo); 3. a abertura para um modelo político-pedagógico que considere objetivamente os elementos que não são apenas técnicos, mas fazem parte de um conjunto de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento profissional e humano dos estudantes.

Apesar de inexistir uma definição, ou metodologia, que uniformize a prática das clínicas jurídicas, os debates gerados a partir dessa pesquisa nos indicam que a construção dos significados de ensino jurídico clínico é atravessada por aspectos da geopolítica do conhecimento jurídico e colonialidade do poder (QUIJANO, 1989; MIGNOLO, 2008, 2010; DUSSEL, 2000). Indicar a existência dessas assimetrias, e reconhecê-las, implica ir além de uma abordagem que reafirme retoricamente o potencial do ensino jurídico clínico, ou de qualquer outra prática, para a melhoria do ensino do direito. Diante de um contexto tão vasto

de experiências e de estudos em torno das clínicas jurídicas, entendemos que se faz necessário, mais do que nunca, construir pontes de diálogo entre as práticas, locais e globais, que buscam “descompartmentalizar” o ensino do direito.

Por fim, destacamos que a pesquisa suscita importantes questões para investigações posteriores. As indagações sobre como o conceito de inovação, dentro da expansão das clínicas jurídicas, se relaciona com os processos globais do direito e dos direitos humanos podem provocar investigações mais profundas sobre os efeitos possíveis de um movimento que possa elitizar e estratificar o ensino jurídico, resultante desse crescimento das clínicas. Salientamos também a reflexão acerca das formas de mensuração do impacto social, e o papel da extensão universitária comparativamente ao ensino jurídico clínico, questionando se representam progresso ou retrocesso em termos de inovação. Esperamos que essa pesquisa possa aportar *insights* produtivos nesse sentido.

Referências

AÏT-AOUDIA, M.; VANNEUVILLE, R. Le droit saisi par son enseignement. Présentation du dossier. **Droit et société**, v. 83, n. 1, p. 7–16, 2013.

ALEIXO, L. S. P. et al. 2017. Ferramentas “clínicas” na advocacia estratégica em direitos humanos. In: NICÁCIO, C. S. et al. (org.). **Clínicas de direitos humanos e o ensino jurídico no Brasil**: da crítica à prática que renova. Belo Horizonte: Arraes Editores, p. 35-52.

ALEMANNI, A.; KHADAR, L. **Reinventing Legal Education: How Clinical Education is Reforming Law Teaching and Practice in Europe (Introduction)**. Rochester, NY, 28 maio 2018. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3185959>. Acesso em 1 jun. 2023

ALMEIDA, A. L. V. DE. **Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em 31 mai. 2023.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. Résolution 67/187, relative aux principes et lignes directrices des Nations unies sur l'accès à l'assistance juridique dans le système de justice pénale, 20 décembre 2012.

AUREY, X. Les origines du mouvement clinique. In : **Les Cliniques Juridiques**. AUREY, X.; (dir.); REDOR-FICHOT, M. J. (coord.). Centre de Recherche sur les Droits Fondamentaux et les évolutions du Droit (CRDFED). Université de Caen Normandie. Presses Universitaires de Caen (PUC), Caen Cedex – France, 2015, pp. 7 -20.

AUREY, X. Les cliniques juridiques, histoire d'un projet plus que centenaire. **La lettre juridique**, novembre 2019, 6 nov. 2019.

AUREY, X.; PITCHO, B. **Cliniques juridiques et enseignement clinique du droit**. Paris: LexisNexis, 2021.

AZIZ, N. The human rights debate in an era of globalization: Hegemony of discourse. **Bulletin of Concerned Asian Scholars**, v. 27, n. 4, p. 9–23, 1 dez. 1995.

BARKASKAS, P.; BUHLER, S. M. **Beyond Reconciliation: Decolonizing Clinical Legal Education**. Rochester, NY, 3 jun. 2017. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3047491>. Acesso em: 1 jun. 2023

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a Pesquisa de Campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BELLI, A. C. M. L.; BINDA, C. G. N.; LOPES, F. O. L.; SASAKI, G. Y. S. e S.; SILVÉRIO, R. C. B. Contribuições da clínica de Direitos Humanos no atendimento a imigrantes da PUCPR para obtenção de carteira de trabalho por Imigrantes Haitianos: Um estudo de caso. In: Anais do IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, organização Cassia Nakano Hirai, Janaína Dantas G. Gomes, Guilherme Assis de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022, pp. 243 – 245.

BECKER, H. S. **Métodos De Pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLOCH, F. S. (ed.). **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**. [s.l.] Oxford University Press, 2010.

BONILLA MALDONADO, D. Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination-An Essay. **Yale Human Rights and Development Law Journal**, 1 jan. 2009.

BONILLA MALDONADO, D. O Formalismo Jurídico, a Educação Jurídica e a Prática Profissional do Direito na América Latina. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 36, p. 101, 1 dez. 2012.

BONILLA MALDONADO, D. **The Political Economy of Legal Knowledge**. Rochester, NY, 1 jan. 2018. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3336860>. Acesso em 1 jun. 2023

BONILLA MALDONADO, D. Consultorios jurídicos universitarios en el Norte y Sur Globales: entre la igualdad y la subordinación. In: BONILLA MALDONADO, D. (Ed.). **Geopolítica del conocimiento jurídico**. Filosofía, Política y Derecho. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2015b. p. 43–109.

BONILLA MALDONADO, D. La economía política del conocimiento jurídico. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 2, 2015a.

BONILLA MALDONADO, D. B. Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. **Revista Direito GV**, v. 16, p. e1954, 10 jun. 2020.

BONILLA MALDONADO, D.; CRAWFORD, C. Academic Collaborations In The Americas: Some Reflections On The Political Economy Of Legal Knowledge. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. 11 ago. 2017.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, de 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra de 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 14 de julho de 2017. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 17 jul .2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de dezembro de 2004. E Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 17, 1 out. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 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 nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 49 e 50, 19 dez. 2018.

CARLET, F. **Advocacia popular:** práticas jurídicas e sociais no acesso ao direito e à justiça aos movimentos sociais de luta pela terra. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2010.

CARTA DO II FÓRUM NACIONAL DE CLÍNICAS JURÍDICAS. In: SHIOCCHET, T.. FELIX, L. P. M.; RIBEIRO, C. F. T. (Ed.); CASTILHO, N. M. (Org.). **Metodologias do Ensino Jurídico Clínico no Brasil**. 1ed.Rio de Janeiro: Multifoco, 2022, p. 17-21.

CARVALHO. **Porque Brasil tem maior número de advogados por habitantes do mundo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl52ql8y1jgo>. Acesso em 3 jun. 2023.

CASTILHO, N. M. **Reinventando os Direitos Humanos a Partir do Sul**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2017.

CASTILHO, N. M.; SCHIOCCHET, T. . Desafios à implantação do Ensino Jurídico Clínico: a Relação entre Pesquisa e Extensão a partir da experiência da Clínica de Direitos Humanos da UFPR. In: Cristina Figueiredo Terezo Ribeiro; Fernanda Brandão Lapa, Silvia Maria da Silveira Loureiro. (Org.). **Clínicas Jurídicas no Brasil**. 1ªed.Rio de Janeiro: Lumen, 2021, p. 75-110;

CHUERI, V. K. de. **Abertura do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas no Brasil**. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba – PR. Transcrição nossa de trecho disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TR9-a41jmzQ>. Acesso em 10 jul 2020.

CLÍNICA DE DIREITOS HUMANOS. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedido de Habilitação como Amicus Curiae. Disponível em: <https://euclid.parisnante.fr/wp-content/uploads/2021/12/Pet-Habilitac%CC%A7a%CC%83o-ADPF-442-14set21.docx-assinado.pdf>. Acesso em 19 ago 2022.

CONSEIL NATIONAL DES BARREAUX FRANÇAIS. **Les chiffres-clés de la profession d’avocat**. Disponível em: <https://www.cnb.avocat.fr/fr/les-chiffres-cles-de-la-profession-davocat>. Acesso em 3 jun. 2023.

CROZET, P.; MORGAND, A. La thématique de l’insertion professionnelle des diplômés de l’enseignement supérieur, facteur d’évolution du management universitaire ? Les paradoxes d’une injonction. **Gestion et management public**, v. 9 / 3, n. 3, p. 29–46, 2021.

CUMMINGS, S. L. The future of public interest law. **UALR Law Review**, v. 33, 2011, p.1.

CUNHA, L. G. et al. Globalization, Lawyers and Emerging Economics: The Case of Brazil. In: **The Brazilian Legal Profession in the Age of Globalization the Rise of the Corporate Legal Sector and Its Impact on Lawyers and Society**. Cambridge University Press, 2018, p. 1-32.

CUNHA, L. G.; GHIRARDI. Legal Education in Brazil. The Challenges and Opportunities of a Changing Context. In: **The Brazilian Legal Profession in the Age of Globalization the Rise of the Corporate Legal Sector and Its Impact on Lawyers and Society**. Cambridge University Press, 2018, p. 247-263.

DANIS-FATÔME, A., GIRARD, C. La dimension critique de l'enseignement juridique clinique en France. **Dalloz Actualité**, 18 mar 2018. Disponível em: https://www.dalloz-actualite.fr/chronique/dimension-critique-de-l-enseignement-juridique-clinique-en-france#.XQCR0_ZuIYw. Acesso em 10 jun 2019.

DEUS, S. de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. 1ª ed. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DEZALAY, Y.; GARTH, B. **The Internationalization of Palace Wars: Lawyers, Economists, and the Contest to Transform Latin American States**. University of Chicago Press, 2002.

DEZALAY, Y.; GARTH, B. **Law as Reproduction and Revolution: An Interconnected History**. University of California Press, 2021.

DOURADO, L. F. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 103–118, 30 jun. 2005.

DRUMMOND, A. N.; ALEIXO, L. S. P. (org.). **Clínicas de direitos humanos e ensino jurídico no Brasil: da crítica à prática que renova**; NICÁCIO, Camila Silva; MENEZES, Fabiana Soares de; THIBAU, Tereza Cristina Sorice Baracho. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

DUNN, R. A systematic review of the literature in Europe relating to clinical legal education. **International Journal of Clinical Legal Education**, v. 24, p. 81, 30 jun. 2017.

EISENMANN, C. **Les Sciences sociales dans l'enseignement supérieur: droit**. Paris: UNESCO Digital Library, 1972.

EIDT, E. C.; CALGARO, R. Responsabilidade social universitária - histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 89–111, abr. 2021.

ESQUIROL, J. Writing the Law of Latin America. **Geo. Wash. Int'l L. Rev.**, v. 40, p. 693, 1 jan. 2009.

ESQUIROL, J. L. Legal Latin Americanism. **Yale Human Rights and Development Law Journal**, v. 16, p. 145–170, 2013.

DEZALAY, Y.; TRUBEK, D. M. A reestruturação global e o direito. In: **Direito e globalização econômica: implicações e perspectivas**. FARIA, J. E (org.). São Paulo: Malheiros Editores, 1996, p. 29 – 80.

FERREIRA, L. P. **Clínicas de Direitos Humanos no ensino jurídico brasileiro: articulação com as relações sociais por meio da litigância estratégica**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FÉLIX, L.P. M. **Formação Clínica e Projetos Pedagógicos: possibilidades e condições para um frutífero diálogo** ». Mesa de abertura do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 14 jun 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mq6P-pJAKRQ>. Acesso em 15 jun 2023.

FONTAINE, L. Conclusions. In : **Les Cliniques Juridiques** AUREY, Xavier (dir.); REDOR-FICHOT, Marie Joëlle (coord.). Centre de Recherche sur les Droits Fondamentaux et les évolutions du Droit (CRDFED). Université de Caen Normandie. Presses Universitaires de Caen (PUC), 2015. Caen Cedex – France, pp. 167 - 1780.

FRANCE. Décret n°92-70 du 16 janvier 1992 relatif au Conseil national des universités, Paris, JORF n°0018 du 22 janvier 1992.

FRANCE. Décret n° 2012-1020 du 5 septembre 2012 portant publication de l'accord-cadre de coopération entre le Gouvernement de la République française et l'ONU (ONU Femmes) (ensemble deux annexes), Paris, JORF n° 0207 du 6 septembre 2012.

FRANK, J. Why Not a Clinical Lawyer-School? **Faculty Scholarship Series**, 1 jan. 1933.

FRANZONI, J. A. **2º encontro do Ciclo Segundas com a Extensão: Desafios da Curricularização no Direito**. Youtube, 24 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4W2LDjLaZHM&t=8037s>. Acesso em 28 mai. 2023.

FREIRE, P. A Educação como Prática da liberdade. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa. Coleção Leitura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Extensão e comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS NETO, J. A. de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, v. 3, p. 64-72, 2011.

GAMBA, E.; RIGHETTI, S. **Maioria dos cursos de direito não aprova nem 30% dos alunos na OAB** -. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/maioria-dos-cursos-de-direito-nao-aprova-nem-30-dos-alunos-na-oab.shtml>. Acesso em 3 jun. 2023.

GAVIRA, M. DE O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 395–415, 7 set. 2020.

GEDIEL, J. A. P. et al. **Mapa territorial, temático e instrumental da assessoria jurídica e advocacia popular no Brasil**. Curitiba-PR: Secretaria de Reforma do Judiciário, Observatório da Justiça Brasileira, 2011.

GIDDINGS, J. et al. The First Wave of Modern Clinical Legal Education: The United States, Britain, Canada, and Australia. In: BLOCH, F. S. (Ed.). **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**. United Kingdom, Oxford University Press, 2010.

GARCÍA AÑON, J. La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas. **REDU – Revista de Docencia Universitaria**, número extraordinário, 2014, 12 (3), p. 155. pp. 153-175.

GARTH, B. Brazil and the field of socio-legal studies: Globalization, the Hegemony of the US, the Place of Law, and Elite Reproduction In: **Revista de Estudos Empíricos em Direito**. vol. 3, n. 1, jan 2016, p. 12-23.

GIESELER, M. Números do Direito, do Judiciário e da Advocacia no Brasil. Publicado em 29 ago 2019. **Blog Exame de Ordem**. Disponível em: <https://blogexamedeordem.com.br/numeros-do-direito-do-judiciario-e-da-advocacia-no-brasil#:~:text=Existem%20no%20Brasil%201670%20faculdades,dia%2026%2F07%2F2019.&text=Existe%20uma%20estimativa%20de%20existirem,bachar%C3%A9is%20em%20Direito%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em 14 jul 2020.

GINGERICH, J. et al. The Anatomy of Legal Recruitment in India: Tracing the Tracks of Globalization. In: **The Indian Legal Profession in the Age of Globalization**, WILKINS, D. B.; VIKRAMADITYA, S.K.; TRUBEK, D. (Eds.), Cambridge University Press, 2017, pp. 548– 577.

GHIRARDI, J. G. Things left unsaid: notes on the teaching methodology debate in Brazilian Law Schools. **International Studies on Law and Education**, v. 12, p. 05-10, 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle12/05-10josegg.pdf>. Acesso em 22 jun 2022.

GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. (Org.). **Ensino do Direito para um mundo em transformação**. 1. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. v. 1. 2012p. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10304>. Acesso em 14 jun 2023.

GÓES JÚNIOR, J. H. de. **“O que é direito, para que se possa ensiná-lo?”: as percepções dos sujeitos sobre o direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos**. 2015. 442 p. Tese (Doutorado em direito). Universidade de Brasília, 2015.

GONZALEZ, S. **Exame de Ordem em Números**. Volume IV. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/wp-content/uploads/2020/04/eou-emnumeros--pdf-pdf-1.pdf>. Acesso em 13 jul 2020.

GROSGOUEL, R.; MIGNOLO, W. **Intervenciones Descoloniales: una breve introducción**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.9, pp. 29-37, jul./dez 2008.

HALLIDAY, T. C.; OSINSKY, P. Globalization of Law. **Annual Review of Sociology**, Vol. 32, agosto 2006, Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1082608>. Acesso em 13 jul 2023.

HALLIDAY, T ; SHAFFER, G. **Transnational Legal Orders**. Cambridge University Press, 2015.

HENNETE-VAUCHEZ, S. ; SINOPOLI, L. ; DANIS-FATÔME, A. L'enseignement universitaire Clinique du droit – EUCLID. **Recueil Dalloz**, 8 mars 2012, n°10, p.672 ;

HENNETTE-VAUCHEZ, S., ROMAN, D. Pour un enseignement clinique du droit. **Les petites affiches**, n. 218-219, 2006.

HERRERA FLORES, J (Ed.). **El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

HERRERA FLORES, J. **El proceso cultural: Materiales para la creatividad humana**. Sevilla: Aconcagua, 2005a.

HERRERA FLORES, J. **Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto**. Madrid: Libros de la Catarata, 2005b.

HERRERA FLORES, J. **De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales**. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos N° 33. Bilbao: Universidad de Deusto, 2005c.

HERRERA FLORES, J. **Teoria crítica dos direitos humanos. Os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009a.

HERRERA FLORES, J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009b.

HIRAI, C. N. **Clínicas jurídicas na FGV DIREITO SP: relatos de uma década de aprendizados e experiências de ensino**. São Paulo: FGV Direito SP, 2020.

III FÓRUM NACIONAL DE CLÍNICAS JURÍDICAS (FNCJ). Disponível em: <https://www.even3.com.br/iiifncj/>. Acesso em 15 mai 2023.

INEP, 2020. Notícias. Cursos de administração e direito representam quase metade dos participantes do Enade 2018. **Instituto Nacional em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 15 jan 2020. Disponível em http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cursos-de-administracao-e-direito-representam-quase-metade-dos-participantes-do-enade-2018/21206. Acesso em 14 jul 2020.

JAMIN, C. **La cuisine du droit : L'Ecole de Droit de Sciences Po. Une expérimentation française**. Paris : LGDJ, 2012.

JAMIN, C. Cliniques du droit: innovation versus professionnalisation ? **Recueil Dalloz Sirey de doctrine de jurisprudence et de législation**, 11, 2014, pp. 675.

JAMIN, C. Enseigner le droit : sujet inépuisable... **Les Cahiers de la Justice**, v. 2, n. 2, p. 239–249, 2018.

JUNQUEIRA, E. Los Abogados Populares: em busca de una identidad. In: **El Otro Derecho**, número 26-27, abr 2002. ILSA, Bogotá D.C., Colombia, p. 199.

KALANTRY, S.; HANCOCK, R. **Transnational Law as a Framework for Law Clinics**. Rochester, NY, 27 out. 2020. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3720074>. Acesso em 1 jun. 2023.

KHVATSIK, Y. A. Clinical Legal Education in Belarus: Practice-Oriented Pedagogy for Socially Engaged Law Students. **Kutafin Law Review**, v. 8, n. 4, p. 668–689, 28 dez. 2021.

KLEIN, C. F.; ROE, R. ; RAHMAN, M. ; JAIN, D. ; NAIK, A. ; CASTILHO, N. M.; SCHIOCCHET, T. ; AGWU, S. K. ; MOYD, O. ; SUKROW, B. ; KONIG, C. . Teaching about justice by teaching with justice: global perspectives on Clinical Legal Education and Rebellious Lawyering. *Journal of Law and Policy*, v. 68, p. 141-182, 2022. <https://journals.library.wustl.edu/lawpolicy/article/id/8623/>. Acesso em 25 jul 2021.

LAPA, F. B. **Clínica em direitos humanos**: Uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, F. B.; MESQUITA, V. J. C. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de Direitos Humanos no Brasil. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, ano 2, n. 2, mai. 2015.

LAPA, F.; SIMÕES, H. Eixos fundamentais do método clínico. In: **Manual para clínicas jurídicas no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021. p. 35–69.

LARRALDE, J-M. À propos de Cliniques juridiques et enseignement clinique du droit de Xavier Aurey et Benjamin Pitcho. In: **Cahier de la Recherche sur les Droits Fondamentaux**, vol. 19, 2021, p. 147-149. Disponível em: <https://journals.openedition.org/crdf/8163>. Acesso em 1 jun 2023.

LIMA, J. L. A. de. Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação. 2021. 261p. Tese (Doutorado em direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, H. H. T. D. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289–300, ago. 2004.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MICHALAKOPOULA, D. B. et al., Barriers and opportunities to innovation for legal service firms: a thematic analysis-based contextualization. In : **Production Planning & Control, The Management of Operations**, vol. 34, n. 7, p. 604–622. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09537287.2021.1946329>, Acesso em 15 out 2023.

MILLARD, É. Relier savoir et savoir-faire, connaissances et compétences, théorie et pratique. **Les cliniques juridiques**, AUREY, Xavier. (dir.), Presses universitaires de Caen, 2015, pp. 105 – 112.

MILLARD, É. Sur un argument d’analogie entre l’activité universitaire des juristes et des médecins. Paris, LGDJ, 2007. v. 14, p. 343.

MILLARD, É. Relier savoir et savoir-faire, connaissances et compétences, théorie et pratique. Em: [s.l.] Presses universitaires de Caen, 2015. p. 105.

MKWEBU, T. **Clinical Pedagogy**: a systematic review of factors influential in the establishment and sustainability of clinical programmes and a grounded theory explication of a clinical legal education case study in Zimbabwe. New Castle: Northumbria University, 2016.

MKWEBU, T. Research on clinical legal education: Unpacking the evidence. In : THOMAS, L.; JOHNSON, N. (Eds.). **The Clinical Legal Education Handbook**. United Kingdom, University of London Press, 2020. p. 255–288.

MORA-OSEJO, L. E.; FALS BORDA, O. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. SANTOS, B. de S. (Org). São Paulo: Cortez, 2004, pp. 711-720.

MUZAFFAR, C. From Human Rights To Human Dignity. In: **Debating Human Rights**. United Kingdom, Routledge, 1998.

NICÁCIO, C. S.; A. L. S. P. Extensão universitária e ensino clínico: produção e reprodução do direito sob um novo prisma. In: SCHIOCCHE, T. FELIX, L. P. M.; TEREZO, C. F. R. (Coord). **Clínicas Jurídicas no Brasil: metodologias da educação clínica no ensino superior**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

NICÁCIO, C. S. Apresentação. In: DRUMMOND, A. N.; ALEIXO, L. S. P. (org.). **Clínicas de direitos humanos e ensino jurídico no Brasil: da crítica à prática que renova**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017, pp. VII-X.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino Jurídico** – Diálogo entre Teoria e Prática. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2004.

OLLARD, R. Les modèles de cliniques juridiques. **Cliniques Juridiques**, n. 19, 7 dez. 2019.

OLLARD, R. ; BAUMGARTNER, A. Cliniques juridiques et démultiplication des missions de l’université. **Cliniques Juridiques**, n. 10, 5 dez. 2017.

PAILLER, L. Le Clinicien dans tous ses états – Quelques observations liminaires. **Cliniques Juridiques**, n. 5, 10 dez. 2022.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013.

PERELMAN, J. Penser la pratique, théoriser le droit en action : des cliniques juridiques et des nouvelles frontières épistémologiques du droit. **Revue interdisciplinaire d'études juridiques**, v. 73, n. 2, p. 133–153, 2014.

PARLEMENT EUROPÉEN. Résolution du 11 juin 2013 sur l'amélioration de l'accès à la justice : aide judiciaire accordée dans le cadre des litiges civils et commerciaux transfrontaliers, JOCE du 19 février 2016, C065, 12.

PERELMAN, J. L'enseignement du droit en action : l'émergence des cliniques juridiques en France. **Cliniques Juridiques**, n. 10, 5 dez. 2017.

POILLOT, E. **L'enseignement clinique du droit**. Expériences croisées et perspective pratique. Bruxelles, Belgique. Éditions Larcier, 2014.

QUEZADA CASTRO, G. A. et al. Educación legal clínica para promover el pensamiento crítico y la asistencia social: Una revisión bibliográfica. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 9, n. 2, p. 273–291, 30 dez. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Journal of world-systems research**, VI, 2, summer/fall 2000, 342-38, Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 227-278

QUIJANO, A. « Race » et colonialité du pouvoir. **Mouvements**, v. 51, n. 3, p. 111–118, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Cuestiones y horizontes**. de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. [s.l.] CLACSO, 2020. p. 325–370.

RAMBAUD, R. Choisir et trouver un équilibre entre la faculté de droit et l'ordre des avocats dans une métropole de taille moyenne : l'exemple de la clinique du droit des collectivités territoriales de Grenoble. **Cliniques Juridiques**, n. 5, 10 dez. 2022.

RECALDE, G.; LUNA, T.; BONILLA, D. Justice of the Poor: A Genealogy of Colombian Legal Clinics. **Revista de Derecho Uninorte**, p. 1–72, 15 jan. 2017.

REDE DE CLÍNICAS JURÍDICAS. Pôsteres. Disponível em: <https://ivfncj.redeclinicasjuridicas.com.br/posteres>. Acesso em 15 mai 2023.

REKOSH, E. Who defines the public interest? **Sur - International Journal on Human Rights**, ano 2, n. 2. 2005.

RESPAUD, J.-L. Rapport de synthèse. **Cliniques Juridiques**, n. 19, 15 dez. 2019.

RIBAS, L. O. Para uma teoria marxista do antidireito. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, v. 2, n. 1, 31 out. 2016.

RIBEIRO, C. F. T. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. In: NETO, N. M. da S. et al. (Ed.). **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, p. 9-20.

RIBEIRO, C. F. T. Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. In: NETO, Nirson Medeiros da Silva et al. **Educação clínica em direitos humanos: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

RIBEIRO, C. F. T.; LAPA, FERNANDA B.; LOUREIRO, SÍLVIA M. D. S. **Clínicas Jurídicas No Brasil**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2021a.

RIBEIRO, C. F. T. et al. **Manual Para Clínicas Jurídicas no Brasil - 2021**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2021b.

RIBSTEIN, L. E. The Death of Big Law. *Wisconsin Law Review*, Vol. 2010, No. 3, agosto 1, 2010. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1467730> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1467730>. Acesso em 13 jul 2023.

RIVAS MEZA, M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico - práctico. Autor: Miguel Martínez M. Editorial Trillas. México, D. F. 2000. Tercera edición. 175 p. **Educere**, v. 10, n. 35, p. 757–758, dez. 2006.

RODRIGUEZ, J. R. (Ed.). **Advocacia de interesse público no Brasil: a atuação das entidades de defesa de direitos da sociedade civil e sua interação com os órgãos de litígio do Estado**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma Judiciária, 2013, Disponível em https://www.justica.gov.br/seus-direitos/politicas-de-justica/publicacoes/Biblioteca/dialogos-sobrejustica_advocacia_popular.pdf. Acesso em 20 jul 2020.

ROJAS, F. Comparación entre las tendencias de los servicios legales em Norteamérica, Europa e América Latina. Primeira Parte. **El otro derecho**. ILSA, Bogotá D.C., Colombia, n. 1, ago. 1988.

ROSENBAUM, S. A. The Legal Clinic Is More than a Sign on the Door: Transforming Law School Education in Revolutionary Egypt. **Berkeley Journal of Middle Eastern & Islamic Law**, Vol. 5, December, 2012, pp. 39-72, UC Berkeley Public Law Research Paper (December 31, 2012), Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2354525>, Acesso em 20 jul 2023.

RUTIS, L. A. O método clínico e o déficit social e pedagógico do ensino jurídico brasileiro. In: DRUMMOND, A. N.; ALEIXO, L. S. P. (org.). **Clínicas de direitos humanos e ensino jurídico no Brasil: da crítica à prática que renova**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017, pp. 1-17.

SANTANA, A. L. W. DE; PAMPLONA, D. A. Litígios Estratégicos em Liberdade de Expressão: análise do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. In: **Clínicas Jurídicas no Brasil: metodologias da educação clínica no ensino superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022. p. 84–108.

SÁ E SILVA, F. C. M. de. **Ensino Jurídico**: a descoberta de novos saberes para a democratização do direito e da sociedade. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2007.

SANDOVAL LUTRILLO, M. A. **Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción**. Tesis Doctoral, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Universidad de las Américas Puebla - Escuela de Ciencias Sociales. Cholula, Puebla, México, 2003, pp. 61-80, p. 62. Disponível em: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/sandoval_1_ma/capitulo5.pdf. Acesso em 15 jul 2023.

SANTOS, B. de S. Three Metaphors for a New Conception of Law: The Frontier, the Baroque, and the South. **Law & Society Review**, v. 29, n. 4, p. 569–584, 1995.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 477 p.

SANTOS, T. dos. As Clínicas de Direitos Humanos como Ferramenta para a Prática do Ensino Humanístico do Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 2, n. 2, p. 197-212, 2016.

SCHIOCCHET, T.; CASTILHO, N. M. Atuação das clínicas jurídicas em litigância estratégica internacional: contribuições à difusão normativa e à mobilização dos órgãos interamericanos de direitos humanos. In: HACHEM, D. W.; LÓPEZ, L. F. G.; GUSSOLI, F. K. (Org.). **Corte americana de direitos humanos e seus impactos na América Latina**. 1ª ed., Curitiba: Íthala, 2020, p. 415-438.

SCHIOCCHET, T.; CASTILHO, N. M. O papel transformador do Ensino Jurídico Clínico e as perspectivas da Educação Popular: um possível diálogo entre norte e sul global?. In: SHIOCCHET, T.; FELIX, L. P. M.; RIBEIRO, C. F. T. (Ed.); CASTILHO, N. M. (Org.). **Metodologias do Ensino Jurídico Clínico no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022, p. 52-83.

SÍGAL, M. A relevância de uma Rede de Clínicas Jurídicas na região. In: SHIOCCHET, T.; FELIX, L. P. M.; RIBEIRO, C. F. T. (Ed.); CASTILHO, N. M. (Org.). **Metodologias do Ensino Jurídico Clínico no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022, p. 40-51.

SILVA, F. de M.; ANDRADE, G. do N.; VIEIRA, D. dos S. A interface pesquisa e extensão sobre a migração feminina e trabalho doméstico no âmbito da clínica jurídica. In: **Anais do IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas**, HIRAI, C. N; GOMES, J. D. G.; ALMEIDA, G. de A. de., 1. ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2022, pp. 246 – 249.

SILVER, C. Getting Real About Globalization and Legal Education: Potential and Perspectives for the U.S., **Stanford Law and Policy Review**, 24(2), 2013, pp. 457– 501.

SILK, J. J. ¿Del imperio a la empatía? La colaboración entre consultorios jurídicos del norte global y el sur global: Un ensayo en conversación con Daniel Bonilla. In: BONILLA MALDONADO, D. (Ed.). **Geopolítica del conocimiento jurídico**. Filosofía, Política y Derecho. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2017. p. 111–140.

SOUSA JÚNIOR., J. G. **Sociologia Jurídica**: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2002.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. Ensino do direito, Núcleos de Prática e de Assessoria Jurídica. **Veredas do Direito**, v. 3, n. 6, 2006.

SOUZA, A. P.; ROE, R. L.; AVELINO, P. B. A busca pela institucionalização da Clínica Educação para a Justiça na Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. In: **Anais do IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas**, HIRAI, C. N; GOMES, J. D. G.; ALMEIDA, G. de A. de. 1. Ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2022, pp. 291 – 295.

SCHREINER, S. F. A extensão como comunicadora de direitos: a experiência do NEADH – UNIVILLE. In: **Anais do IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas**, HIRAI, C. N; GOMES, J. D. G.; ALMEIDA, G. de A. de. 1. ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2022, pp. 367 – 369.

STEGE, U. Le développement du mouvement clinique en Europe. In : **Les cliniques juridiques**, AUREY, Xavier (Dir.), Presses universitaires de Caen, 2015. p. 49-60.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 243–258, 1 mar. 2012.

SUSSKIND, R. **Tomorrow’s Lawyers: An Introduction to Your Future**. United Kingdom, Oxford University Press, 2023.

TORO, B. L. **Los Cambios Que Requieren Las Clínicas Jurídicas Iberoamericanas**. Estudio de caso en seis países de la región. D. R. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, n. 146, p. 124, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Edital nº 407/15 de 08 de outubro de 2015. Edital nº407/15-PROGEPE – Concurso Público – Teoria dos Direitos e Direitos Humanos. Curitiba: UFPR, 2015.

VALETTE, D. “Les cliniques juridiques universitaires, un modèle à inventer”, *Dalloz actualités*, 23 mars 2018. **Dalloz Actualité**, 23 mar. 2018.

VALETTE, D. L’introduction des cliniques juridiques universitaires dans le paysage juridique français. **Cliniques Juridiques**, n. 19, 7 dez. 2019.

VENTURA, D. Do direito ao método. Do método ao direito. In: **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. CERQUEIRA, D. T. de. FRAGALE FILHO, R. (Org.). Campinas: Millennium, 2006.

VIEIRA, O V.; GHIRARDI, J. G. The Unstoppable Force, the Immovable Object. In: **The Globalization of Legal Education**. GARTH, B.; SHAFFER, G. (Ed.). Oxford University Press, 2022.

WALLERSTEIN, I. **O Universalismo Europeu: a Retórica do Poder**. 1ª edição ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/sandoval_1_ma/capitulo5.pdfWARAT, L. A. **Mitos e teorias na aplicação da lei**. Porto Alegre: Síntese, 1979.

WALSH, Catherine. **(Re)pensamiento crítico y matriz (de)colonial, Reflexiones Latinoamericanas**. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Editorial Abya-Yala, 2005, pp 13-35.

WARAT, L. A. **Dilemas sobre a história das verdades jurídicas**: tópicos para refletir e discutir. In: Epistemologia e ensino do direito. O sonho acabou. Vol. II. MEZZARROBA, O; JÚNIOR, A. D. R.; ROVER, A. J.; MONTEIRO, C. S. (coord.). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WICKERS, T. **La grande transformation des avocats**. Essai. Paris. Éditions Dalloz, 2014.

WILSON, R. J. **The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method**. Rochester, NY, 1 mar. 2019. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3424111>. Acesso em: 1 jun. 2023

WILSON, R. J. Western Europe: the Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education, **German Law Journal**, v. 10, n. 7, 2009, p. 823-846.

Anexos

Tabela 1– Eventos acompanhados no Brasil

Nome do Evento	Data e local	Tipo de participação
<p>1. II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e do IX Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.</p>	<p>Entre os dias 06 e 08 de junho de 2018, no prédio da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), na cidade de Curitiba.</p>	<p>- Ouvinte; - Apresentei o trabalho “<i>Ensino Jurídico Clínico: articulando teoria e prática em Conselhos de Direitos Humanos</i>”, em conjunto com duas estudantes de graduação Luiza Victoria Albuquerque Costa e Loren Maria Abreu Braz, bolsistas de extensão. - Coordenei, com as professoras Taysa Schiocchet e Loussia Félix, o GT: Metodologias De Ensino Clínico Do Direito. - Participei da organização e revisei a obra, intitulada “<i>Clínicas jurídicas no Brasil: metodologias da educação clínica no ensino superior</i>”, que foi lançada em 2022 pela editora Multifoco.</p>
<p>2. I Fórum Comparado de Clínicas Jurídicas Universitárias.</p>	<p>18 e 19 de junho de 2018, no Auditório João Calvino, Universidade Presbiteriana Mackensie.</p>	<p>- Ouvinte, apenas do dia 19 de junho.</p>
<p>3. III Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e X Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.</p>	<p>29 de maio a 01 de junho de 2019. Na Universidade Federal do Pará (UFPA).</p>	<p>- Submeti um resumo, em conjunto com a professora Taysa Schiocchet, intitulado “<i>Clínicas jurídicas e produção de conhecimento entre norte e sul global: relações Brasil e França no âmbito do Projeto Curitiba</i>”. O trabalho foi apresentado pela prof. Taysa, pois me encontrava no exterior.</p>
<p>4. IX Encontro Nacional de Pesquisa Empírica em Direito. Direito e desigualdades: desafios da pesquisa empírica.</p>	<p>05 a 09 de agosto de 2019, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Osasco.</p>	<p>- Ouvinte, durante os dias 06 e 07 de agosto. - Expositora na Mesa Redonda, coordenada pela professora Taysa Schiocchet, intitulada “<i>Clínicas de Direitos Humanos: conquistas e desafios empírico-metodológicos na experiência da CDH-UFPR</i>”,</p>

		juntamente com os professores Luiza do Carmo Louzada e Vitor Simonis Richter.
5. IV Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina	21 a 23 de agosto de 2019, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em Recife.	- Ouvinte; - Proposição e coordenação do “ <i>GT 03: Dinâmicas de centro-periferia na construção do conhecimento e a prática jurídica</i> ”, em conjunto com os professores João Paulo A. Teixeira e Taysa Schiocchet.
6. VI Encontro Nacional de Antropologia e Direito.	26 a 29 de agosto de 2019, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH – USP). Conjunto Didático de Filosofia e Ciências Sociais. São Paulo – SP.	- Ouvinte; - Apresentei o trabalho “ <i>Clínicas jurídicas, litigância estratégica e produção de conhecimento entre norte e sul global: relações Brasil e França no âmbito do ‘Projeto CDH UFPR e EUCLID</i> ”, no “GT07-Diálogos e experiências entre antropologia e direito nas formações jurídicas: clínicas, extensões, pesquisas coletivas e novas tecnologias de ensino e difusão de direitos”.
7. IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e XI Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.	05 e 06 de novembro de 2020. FGV São Paulo. Evento online.	- Ouvinte; - Apresentei o trabalho “ <i>Interfaces entre Clínicas Jurídicas e Núcleos de Prática Jurídica: abismos entre teoria e prática no contexto brasileiro</i> ”.
8. V Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e XII Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.	09 de setembro de 2021. Organizado pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Evento online.	- Participei da comissão organizadora; - Ouvinte; - Palestrei em mesa sobre o tema “ <i>Impacto social das clínicas e populações vulneráveis no contexto da pandemia</i> ”
9. Congresso da Global Alliance for Justice Education (GAJE): <i>Turning Challenges into Opportunities: Justice Education in Times of Crises.</i>	16 a 18 de junho de 2021. Conferência global internacional, organizada pela Nortumbria University e realizada online por meio do aplicativo Whova.	- Ouvinte; - Apresentei duas produções, em conjunto com a prof. Taysa Schiocchet, uma em formato de simpósio, intitulada: “ <i>Human rights theory and practice: the scenarios of clinical legal education in Brazil and France</i> ”. A outra, um workshop, intitulado: “ <i>The</i>

		<i>transformative role of Clinical Legal Education and the Popular Education Approach: a possible dialogue between North and Global South?''.</i>
10. Defesa pública de tese de doutorado de Jhéssica Luara Alves de Lima: “Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação”, sob orientação da professora Loussia Penha Musse Félix.	28 de setembro de 2021. Realizada online, pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UNB).	- Ouvinte.
11. 8ª Conferência da European Network for Clinical Legal Education - ENCLE (Rede Europeia para o Ensino Jurídico Clínico): “Solidarity: We are ALL in this together!!”.	13 a 15 de julho de 2022. Conferência global internacional, realizada em formato híbrido, na Universidade de Brescia, na Itália e online por meio do aplicativo Whova.	- Ouvinte; - Apresentei os seguintes trabalhos: 1. <i>“The Transformative Role of Clinical Legal Education and the Popular Education Approach: A Possible Dialogue Between Global North and South”</i> , com a prof. Taysa Schiocchet. 2. <i>“Writing and Editing by Justice: Insights from a Collaboration between the Global North and Global South”</i> , com o prof. Richard Roe. 3. <i>“Practical insights from daily clinical activities: thinking about key-aspects of a practice”</i> , com as professoras Juliana Carvalho Pavão e Taysa Schiocchet.

Tabela 2 – Mapeamento das clínicas jurídicas no Brasil

Atividade	Período	Resultados
<p>- 1º Levantamento das instituições de ensino superior participantes do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e do I Fórum Comparado de Clínicas.</p> <p>- Identificação das iniciativas que se intitulavam como clínicas jurídicas, nestas instituições.</p> <p>- Atualização do 1º levantamento a partir de novas pesquisas publicadas.</p>	Julho a setembro de 2018.	30 clínicas jurídicas levantadas.
Elaboração e envio de questionário (googleforms) para as coordenadoras/es de clínicas jurídicas²¹⁰.	Dezembro de 2018.	4 respostas registradas no formulário.
Levantamento de documentos institucionais (editais, chamadas, regimentos internos) das clínicas jurídicas brasileiras.	De setembro de 2020 a setembro de 2022.	6 (regimentos internos e editais de seleção), online (1. CDH UFPR, 2. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amazonas; 3. Clínica Jurídica da Universidade Mackensie; 4. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 5. Clínica Jurídica da Universidade Federal do Amapá; 6. Clínica Interdisciplinar da Universidade Católica de Pernambuco).
Revisão do questionário e atualização do mapeamento nacional, para inserir clínicas jurídicas com páginas ativas em redes sociais.	Agosto de 2020.	46 clínicas jurídicas levantadas.

²¹⁰ O formulário encontra-se, desde 2018, disponível na página da CDH-UFPR (<http://cdhufpr.com.br/pt/eventos/visualizar/9>). Durante Assembleia do II Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas (2028), foi exposta aos professores a proposta de se alinhar os propósitos de levantamento de dados para esta pesquisa às necessidades de publicar, conhecer e articular as/os docentes brasileiras/os que trabalham com clínicas jurídicas. Nesse sentido, os dados foram disponibilizados quando da criação do site da Rede de Clínicas Jurídicas, a partir da organização e realização do IV Fórum Nacional de Clínicas, no ano de 2020.

<p>- Auxílio na criação de grupo de <i>whatsapp</i> intitulado “Rede Clínicas Jurídicas”, com os contatos de coordenadores de clínicas²¹¹.</p> <p>- Novo envio de formulário de mapeamento.</p>	<p>Agosto de 2020.</p>	<p>10 respostas registradas no formulário.</p>
<p>- Levantamento de clínicas jurídicas brasileiras que realizam litigância estratégica junto aos sistemas internacionais de proteção de direitos humanos²¹².</p> <p>- Tratamento e publicação de dados prévios obtidos com a pesquisa, sob o recorte acima.</p>	<p>Agosto e setembro de 2021.</p>	<p>Identificamos 07 clínicas trabalhando com “litigância estratégica”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal do Amazonas; 2. Clínica de Direitos Humanos e Direito Ambiental da Universidade do Amazonas; 3. Clínica de Direitos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais; 4. Unidade de Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 5. Clínica de Acesso à Justiça e Educação Prisional da Universidade Federal do Paraná; 6. Clínica de Direitos Humanos do Centro Universitário Ritter dos Reis; 7. A Clínica de Violência da Universidade Federal do Pará.
<p>- Atualização do mapeamento.</p>	<p>Fevereiro de 2022.</p>	<p>79 clínicas jurídicas levantadas.</p>
<p>- Reorganização dos dados obtidos, a partir da publicação de novas pesquisas.</p>	<p>Setembro de 2022.</p>	<p>19 clínicas jurídicas identificadas (07 clínicas jurídicas responderam ao questionário que desenvolvi. 12 clínicas jurídicas responderam à</p>

²¹¹ O grupo de *whatsapp* teve como intuito facilitar a comunicação da Rede Brasileira de Clínicas Jurídicas e estava voltado para coordenadoras/es de clínicas jurídicas de todo o país. Foi criado em conjunto com as professoras que estavam na organização do IV Fórum de Clínicas, naquele ano, e novos integrantes, que não haviam participado dos eventos anteriores. A articulação de professoras/es coordenadoras/es de clínicas foi potencializada naquele ano (2020) tendo em vista a realização, totalmente remota, do IV Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas e XI Encontro da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. O evento foi organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV São Paulo) e pela Universidade de São Paulo (Clínica Luís Gama). Todos os novos participantes do grupo eram convidados a se apresentarem e a preencher o formulário de mapeamento.

²¹² Esse recorte específico se justifica por conta da elaboração de um artigo científico com o tema de litigância estratégica em direitos humanos e clínicas jurídicas no Brasil, que foi publicado em uma coletânea de artigos científicos, em 2022.

		pesquisa realizada por outra estudante de doutorado, publicada em 2021).
--	--	--

Tabela 3 – Clínicas brasileiras pesquisadas

UNIVERSIDADE	CLÍNICA	REGIÃO	ENTREVISTADAS/OS
Universidade Federal do Paraná	CDH UFPR atendimento indireto	Sul	---
Universidade Gama	Clínica Gama atendimento indireto	Sul	Joana
Universidade Beta	Clínica Beta atendimento indireto	Nordeste	Camila
Universidade Delta	Clínica Delta atendimento indireto	Sudeste	Jéssica
Universidade Ômega	Clínicas Ômega atendimento direto e indireto	Sudeste	Manuela
Universidade Alfa	Clínica Alfa atendimento indireto	Sudeste	Leonardo
Total de clínicas brasileiras²¹³			79
Total de clínicas pesquisadas			6

Tabela 4 – Atuação como membro colaboradora da CDH-UFPR

Atividade	Período	Resultados
<p>- Orientação, elaboração e revisão da pesquisa, coordenada pela professora Stéphanie Hennette-Vauchez, sobre o quadro jurídico do direito ao aborto na Europa, pela Clínica de Direitos Humanos da Universidade de Nanterre, La Defense (Paris X). Atividade desenvolvida a partir da parceria já existente com a CDH-UFPR e a professora Taysa Schiocchet.</p>	<p>Dezembro de 2018 a julho de 2019.</p>	<p>- Publicação do Dossiê « <i>L'interruption volontaire de grossesse en Europe</i> » (A interrupção voluntária da gravidez na Europa). Levantamento técnico e qualificado acerca do quadro jurídico da questão na Europa e em certos Estados do continente.</p> <p>- Intercâmbio cultural e acadêmico, possibilidade de realizar uma imersão mais completa no trabalho e nas dinâmicas da clínica jurídica EUCLID.</p>
<p>- Sistematização dos resultados prévios da pesquisa e publicação do artigo: “Desafios à implantação do ensino jurídico clínico: a relação entre pesquisa e extensão a partir da experiência da Clínica de Direitos Humanos da UFPR” Publicado em 2021, no livro <i>Clínicas Jurídicas no Brasil</i>, lançado pela editora Lumen Juris.</p>	<p>Julho e agosto de 2020.</p>	<p>- Levantamento de dados relevantes sobre o histórico da CDH-UFPR.</p> <p>- Observação e sistematização dos impactos da pesquisa de campo na França para a compreensão da realidade brasileira, no que tange ao ensino jurídico clínico.</p>
<p>- Sistematização dos resultados prévios da pesquisa e publicação do artigo “Atuação das clínicas jurídicas em litigância estratégica internacional: contribuições à difusão normativa e à mobilização dos órgãos interamericanos de direitos humanos”, para a</p>	<p>Março e abril de 2021.</p>	<p>- Levantamento dos dados sobre litigância estratégica e clínicas jurídicas no Brasil.</p> <p>- Compreensão maior sobre o que significa e como se constrói a litigância estratégica internacional na perspectiva das clínicas jurídicas brasileiras.</p>

²¹³ De acordo com o mapeamento feito pela pesquisadora, considerando os registros dos eventos nacionais (Fóruns Nacionais de Clínicas), dados de pesquisas já publicadas (LIMA, 2021) e a existência de perfis em redes sociais, atualizada até fevereiro de 2022.

<p>obra “Corte americana de direitos humanos e seus impactos na América Latina”.</p>		
<p>- Construção da proposta e realização do workshop para o Congresso da Global Alliance for Justice Education (GAJE). Do workshop, recebemos o convite para contribuir com um artigo para uma edição especial do <i>Washington University Journal of Law & Policy</i>. Do trabalho de edição com o prof. Richard Roe surgiram diálogos e <i>insights</i> acerca da metodologia clínica, que foram sistematizados e apresentados no Encontro da Rede Europeia de Clínicas Jurídicas (ENCLE).</p>	<p>Setembro de 2021 a março de 2022.</p>	<p>- Interação com professores de clínicas de distintas nacionalidades. <i>Insights</i> sobre o significado de ensino jurídico clínico e a interação com outros tipos de práticas. - Reflexão acerca das condições para se estabelecer diálogos interculturais em atividades acadêmicas.</p>
<p>- Colaboração para escrita do “Projeto <i>Impactos da pandemia do Covid-19 no acesso ao aborto legal por meninas e mulheres usuárias do SUS: avaliação diagnóstica e estratégias de atuação na perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos</i>” para concorrer ao Edital do Programa de Desenvolvimento da Pós Graduação n. 12/2021 - Impactos da Pandemia, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).</p>	<p>Novembro de 2021.</p>	<p>- Proposição das propostas metodológicas do ensino jurídico clínico em um projeto de pesquisa de grande envergadura (4 anos de duração)²¹⁴.</p>
<p>- Realização do trabalho de colaboração e</p>	<p>Setembro de 2021 a maio de 2022.</p>	<p>- Aplicação prática de pressupostos</p>

²¹⁴ O projeto foi aprovado no referido Edital e iniciou suas atividades em junho de 2022.

<p>orientação <i>ad hoc</i> na disciplina de Práticas Jurídicas em Direitos Humanos, da CDH UFPR.</p> <p>- Orientação dos trabalhos da equipe 4, que trabalhou com o tema de Direitos sexuais e reprodutivos das mulheres em tratamento de câncer de mama (advocacy feminista e pacientes de câncer de mama).</p> <p>- Revisão da produção de um guia de direitos para mulheres em tratamento oncológico, com foco nos direitos sexuais e reprodutivos.</p>		<p>metodológicos do ensino jurídico clínico, à distância, com estudantes de graduação.</p> <p>- Reflexão sobre as condições para se desenvolver uma disciplina de prática jurídica contextualizada e participativa.</p> <p>- Submissão da experiência à 4ª Edição do Prêmio Esdras de Ensino do Direito e conquista da Menção Honrosa (3º lugar)²¹⁵.</p>
--	--	---

²¹⁵ Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/noticias/fgv-direito-sp-premia-professores-por-atividades-ensino-participativo-na-4a-edicao-premio-esdras>. Acesso em 18 jan 2023.

Tabela 5 – Entrevistas no Brasil

Pseudônimo	Data	Gênero	Ocupação	Lugar
1. Manuela	04 abr 2023	Feminino	Professora e Coordenadora do Programa de Clínicas da Universidade Ômega.	Via <i>Google Meet</i>
2. Leonardo	06 abr 2023	Masculino	Professor e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Alfa.	Via <i>Zoom</i>
3. Camila	13 abr 2023	Feminino	Professora e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Beta	Via <i>whatsapp</i>
4. Jéssica	13 abril 2023	Feminino	Professora e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Delta	Via <i>Google Meet</i>
5. Joana	03 mai 2023	Feminino	Professora e Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da Universidade Gama.	Via <i>whatsapp</i>

Tabela 6 – Entrevistas na França

Pseudônimo	Data	Gênero	Ocupação	Lugar
1. Max	29 jan. 2019	Masculino	Professor	Via <i>Skype</i>
Na época, presidente da Rede de Clínicas Jurídicas. Professor no Reino Unido.				
2. Jacquot	31 jan. 2019	Masculino	Professor	Seu escritório – Faculdade de Direito e Ciência Política (EDSP) – Universidade Paris Nanterre (UPN)
Fundador e na época membro ativo do EUCLID, responsável pelo módulo teórico.				
3. Thèrèse	04 fev. 2019	Feminino	Professora	Café Martin
Fundadora e na época integrante da coordenação da EUCLID.				
4. Mona	19 fev. 2019 et 06 jun. 2019	Feminino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Integrante da coordenação da EUCLID. Supervisora do Dossiê BLOOM.				
5. Pauline	05 mar. 2019	Feminino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Nova integrante da coordenação da EUCLID. Supervisora do Dossiê CIMADE.				
6. Suzanne	08 mar 2019 e 11 abr. 2019	Feminino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Nova integrante da coordenação da EUCLID. Supervisora do Dossiê ATTAC.				
7. Jean-Baptiste	12 mar. 2019	Masculino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Supervisor do Dossiê “Observatório de violência contra a mulher”.				
8. Agnès	13 mar. 2019	Feminino	Professora	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Supervisor do Dossiê Europacity.				
9. Mathieu	19 mar. 2019	Masculino	Professor	Seu gabinete na Universidade P.
Coordenador do Programa de Clínicas da Universidade P.				
10. Marilou	20 mar. 2019	Feminino	Professora	Seu gabinete na Escola de Direito UPN.
Fundadora e integrante ativa da EUCLID, responsável pelo módulo teórico.				

11. Julien	26 mar. 2019	Masculino	Professor	Seu gabinete na Universidade P.
Professor de uma clínica jurídica da Colômbia, visitante na Universidade P, à época.				
12. Cedric	05 abr. 2019	Masculino	Professor	Em um restaurante.
Professor de uma clínica jurídica norte-americana. Amigo de uma professora brasileira que estava em Paris na época da pesquisa.				
13. Caroline	04 abr. 2019	Feminino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	Seu gabinete na Universidade B.
Coordenadora da clínica jurídica da Universidade B. Foi fundadora da clínica EUCLID.				
14. Justine	18 abr. 2019	Feminino	Professora	Edifício universitário – na Universidade de Paris 1. Em um saguão do prédio.
Coordenadora de uma clínica jurídica em Luxemburgo. Membro da Rede Europeia de Ensino Jurídico Clínico (ENCLE).				
15. Carlo	18 abr. 201	Masculino	Professor	Via <i>Skype</i>
Coordenador de uma clínica jurídica em Turin. Membro da coordenação da Rede Europeia de Ensino Jurídico Clínico (ENCLE).				
16. Rafaele	23 abr. 2019	Feminino	Professora	Via <i>Skype</i>
Coordenadora da clínica jurídica da Universidade C.				
17. Sabine	29 abr. 2019	Feminino	Professora (<i>Maître de Conférence</i>)	O escritório da ONG CCEM No escritório da ONG (CCEM).
Encadrante de l'EUCLID responsable du « Dossier CCEM ».				
18. Michel	10 mai.2019	Masculino	Professor	Seu gabinete na Universidade G.
Coordenador da clínica jurídica da Universidade G.				
19. Christophe	15 mai.2019	Masculino	Professor	Skype
Coordenador de uma clínica jurídica na República Checa. Membro (presidente) da coordenação da ENCLE (European Networks of Legal Clinical Education). Membro da Aliança Global para a Educação para a Justiça.				
20. Simone	20 mai. 2019	Feminino	Professora	Seu gabinete na Universidade F.
Professora e coordenadora da clínica na Universidade F.				
21. Daniele	20 mai. 2019	Feminino	Advogada	Seu gabinete na Universidade F.
Responsável administrativa da clínica da Universidade F.				

22. Lyse	27 mai. 2019	Feminino	Estudante	Um café, em um <i>shopping</i> .
Estudante da EUCLID. Intégrante do Dossiê CIMADE – demandantes de asilo.				
23. Richard	29 mai. 2019	Masculino	Professor	Sala da clínica da Universidade H.
Professor e coordenador da Clínica da Universidade H.				
24. Marie	29 mai. 2019	Feminino	Advogada	Sala da Clínica, na Universidade H.
Responsável administrativa pela Clínica da Universidade H.				
25. Claire	31 mai. 2019	Feminino	Estudante	Parque <i>Champs de Mars</i> .
Estudante da EUCLID. Intégrante do Dossiê Greenpeace.				
26. Marine	04 jun. 2019	Feminino	Estudante	Une salle à l'EDSP UPN.
Estudante da EUCLID. Membro da equipe do Dossiê Curitiba.				
27. Lucile	04 jun. 2019	Feminino	Estudante	Sala na Escola de Direito UPN
Estudante da EUCLID. Membro da equipe do Dossiê Curitiba.				
28. Joane	04 jun. 2019	Feminino	Estudante	Sala na Escola de Direito UPN
Estudante da EUCLID. Membro da equipe do Dossiê Curitiba.				
29. Olivier	05 jun. 2019	Masculino	Advogado	Sala na sede da ONG.
Membro e coordenador do Observatório Internacional das Prisões (OIP), parceiro da EUCLID.				
30. Cecile	05 jun. 2019	Feminino	Estudante	Em um café.
Étudiante de l'EUCLID. Dossiê CIMADE – demandantes de asilo.				
31. Nicholas	13 jun. 2019	Masculino	Professor	Sede do Conselho Nacional de Advogados.
Advogado e professor da Universidade I. Membro fundador e ex-coordenador da Clínica Jurídica da Universidade I.				

Tabela 7 – Clínicas francesas pesquisadas

UNIVERSIDADE	CLÍNICA	REGIÃO	ENTREVISTADAS/OS
1. Universidade Paris Nanterre	Clínica EUCLID <i>saisine indirecte</i> (atendimento indireto)	Île de France	Jacquot ; Thérèse ; Mona ; Pauline ; Suzanne ; Jean-Baptiste ; Agnès ; Marilou ; Sabine ; Lyse ; Claire ; Marine ; Lucile ; Joane ; Olivier.
2. Universidade P	Clínica P <i>saisine indirecte</i> (atendimento indireto)	Île de France	Mathieu ; Julien
3. Universidade H	Clínica H <i>life client</i> (atendimento direto)	Île de France	Richard ; Marie
4. Universidade D	Clínica D <i>life client</i> (atendimento direto)	Île de France	Nicholas
5. Universidade G	Clínica G <i>life client</i> (atendimento direto)	Île de France	Michel
6. Universidade F	Clínica F <i>life client</i> e <i>saisine indirecte</i> (atendimento direto e indireto)	Nouvelle-Aquitaine	Simone ; Daniele
7. Universidade B	Clínica B <i>saisine indirecte</i> (atendimento indireto)	Bretagne	Caroline
8. Universidade C	Clínica B <i>saisine indirecte</i> (atendimento indireto)	Provence – Alpes – Cote d’Azur	Rafaëlle
Total de clínicas francesas existentes²¹⁶			36
Total de clínicas participantes			8

²¹⁶ De acordo com o mapeamento do site da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas: <https://www.cliniques-juridiques.org/les-cliniques-juridiques/cliniques-juridiques-francophones/>. Acesso em 21 jun 2023.

Tabela 8 – Eventos acompanhados na França

Nome do evento	Data e lugar	Participação
1. Seminário EUCLID – Teoria Crítica do Direito	17/12/2018. Sala de aula da Universidade de Nanterre.	Ouvinte.
2. Reunião da EUCLID para divisão de temas (dossiês) entre alunos e seus professores orientadores.	18/12/2018. Sala de aula da Universidade de Nanterre.	Ouvinte.
3. 1ère réunion avec le groupe « Dossier Curitiba ».	09/01/2019. Gabinete da Professora Stéphanie H. Vauchez.	Ouvinte e colaboradora.
4. "Workshop sobre normas para o ensino jurídico clínico na Europa", organizado pela ENCLE.	24/01 et 25/01/2019. Clínica Jurídica de Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade de Valência. Valência, Espanha.	Ouvinte. Fiz a transcrição da atividade e enviei para os organizadores.
5. 2ª Reunião do Dossiê Curitiba.	11/02/2019. Sala de aula da Universidade de Nanterre.	Apresentei os detalhes da ADPF 442 e os principais debates que ocorreram durante as audiências públicas promovidas pelo STF.
6. 3ª Reunião do Dossiê Curitiba.	26/02/2019. Café Martin.	Ouvinte.
7. Reunião do Dossiê "Requerentes de asilo CIMADE".	05/03/2019. Na sede do CIMADE (parceiro). Participaram três assessores da entidade, o professor e os três alunos.	Ouvinte.
8. Reunião do Dossiê Europacity.	13/03/2019. Na Universidade e contou com a presença de professores e três alunos que são membros do EUCLID.	Ouvinte.
9. Reunião do "Dossiê Observatório da violência	01/04/2019. Na sede da entidade, em Bobigny. Ela foi acompanhada pela coordenadora da	Ouvinte.

contra as mulheres Observatório da violência contra a mulher",	associação Ernestine Ronai, Sr. Etienne, membro da associação <i>L'amicale d'unis</i> , dos três alunos que integram o projeto e do professor orientador.	
10. 4ª reunião do "Dossiê Curitiba".	04/04/2019. Sala de aula da Universidade de Nanterre.	Colaboradora.
11. Seminário "<i>Meia jornada de estudos sobre a integração das clínicas jurídicas no direito francês</i>", organizado pela Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas.	05/04/2019. Na Universidade Sorbonne de Paris.	Ouvinte.
12. Assembleia da Rede de Clínicas Jurídicas Francófonas.	05/04/2019. Restaurante próximo à Faculdade de Direito de Paris, Sorbonne.	Ouvinte.
13. Reunião do "Dossiê ATTAC – Associação para a Tributação das Transações Financeiras para a Assistência ao Cidadão".	11/04/2019. A professora, os supervisores e um aluno da Euclides participaram da reunião.	Ouvinte.
14. Sessão plenária de meio percurso da EUCLID.	15/04/2019. Sala de aula da Universidade de Nanterre. Todos os alunos, professores do projeto e alguns representantes de entidades parceiras participaram.	Ouvinte.
15. Reuniões do Dossiê Comitê de Escravidão Moderna Comitê Contra a Escravidão Moderna)"	29/04/2019. Na sede da associação. Participaram professores e alunos do projeto.	Ouvinte.
16. Visita de campo à Clínica Jurídica da Universidade F.	20/05/2019 a 22/05/2019. Clínica jurídica e salas de aula da Universidade F.	Ouvinte.
17. Seminário "<i>Prática religiosa durante a permanência de pacientes em uma instituição de saúde</i>", conduzido por mestrandos e membros da Clínica de Direito da Universidade F. Trata-se da apresentação dos resultados da clínica, que	21/05/2019. Anfiteatro da Universidade F.	Ouvinte.

contou com a presença de membros da sociedade civil e do poder público.

18. Conferência e debate sobre tipos de ensino jurídico clínico na Europa e no mundo, conduzido pelo Diretor da Rede Europeia de Educação Jurídica Clínica (ENCLE).

21/05/2019. Sala de Aula da Faculdade de Direito da Universidade F.

Ouvinte.

19. Observação dos cuidados prestados pelos alunos no âmbito da Clínica de Direito da Universidade F.

21/05/2019. Salas disponíveis para o funcionamento da clínica.

Ouvinte.

20. Reunião para discutir as perspectivas (metodologia de trabalho, institucionalização, etc.) da Clínica Jurídica F, na presença do professor membro da ENCLE.

22/05/2019. Sala da clínica.

Ouvinte.

21. Observação de consultas da equipe do Atelier da Clínica Jurídica da Universidade H.

29/05/2019. Sala de aula da Faculdade de Direito da Universidade H.

Ouvinte.

22. Colóquio de Clínicas Jurídicas, promovido pelo Conselho Nacional dos Advogados em colaboração com o Réseau Francophone des Cliniques Juridiques.

13/06/2019. Auditório.

Ouvinte.

23. Cerimónia final da EUCLID 2018/2019, hora de encerramento e apresentação dos resultados aos parceiros e professores da clínica.

24/06/2019. Sala de aula da Universidade de Nanterre.

Colaboradora.

Roteiro de entrevista aplicado aos professores de clínicas francesas

PARTE I – HISTÓRIA, ESTRUTURA, COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS DA CLÍNICA AO QUAL O DOCENTE ESTÁ VINCULADO.

1. Desde quando a clínica está em funcionamento?
2. A clínica possui vinculação com a IES? Qual a forma de funcionamento da clínica, no que tange à organização institucional?
3. De quem veio a iniciativa para criação da clínica? Como a ideia começou?
4. Como se definiu a área de atuação da clínica?
5. As atividades da clínica integram a matriz curricular?
6. Há algum outro tipo de prática jurídica ofertada aos estudantes no curso? Ou meios de aproveitamento de prática jurídica externa?
7. Há algum tipo de financiamento para as atividades da clínica? Se sim, de que tipo?
8. Quantos professores atuam na Clínica?
9. Existe alguma divisão hierárquica entre os professores de clínica e os que não fazem clínica?
10. Há alguma previsão de formação e qualificação profissional para os professores que atuam na clínica?
11. Quantos alunos atuam na clínica?
12. Como se dá o ingresso dos alunos?
13. Como é a dinâmica de trabalho da clínica?
14. Por quanto tempo os discentes ficam vinculados? Há possibilidades de prorrogação disso, por meio de um outro tipo de vinculação?
15. Quais são as áreas de atuação atuais da clínica?
16. Que tipo de metodologias são utilizadas no trabalho? (metodologias ativas, estudos de caso, pesquisa jurídica, pesquisa empírica, identificação de questões jurídicas a partir de situações concretas, juris simulados, grupos de estudos, educação popular, atendimento ao cliente...)
17. Quais as estratégias utilizadas no trabalho da clínica? (Litigância estratégica internacional; Litigância estratégica nacional; Atendimento ao público; Produção de relatórios de pesquisa; *Advocacy* ou *lobby*; *Street law*; Produção de guias para o público externo; Produção de outros materiais de comunicação para o público externo; outras estratégias).
18. Como os casos chegam até a clínica? Como é feita a seleção dos casos em que a clínica vai atuar?
19. A clínica já figurou como parte processual?
20. Existe alguma forma de avaliação do trabalho dos alunos? Como ocorre?
21. Existe alguma forma de avaliação dos impactos externos produzidos pela clínica?

PARTE 2 – CONCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO JURÍDICA CLÍNICA NA FRANÇA E NA EUROPA

1. Na sua visão, quais são as características e funções principais da Educação Jurídica Clínica?
2. Podemos afirmar que a Educação Jurídica Clínica (EJC) possui um caráter transformador do ensino jurídico francês? Por quê?
3. A prática clínica na França se insere em um projeto pedagógico e intelectual maior? Se sim, que projeto?

4. Poderíamos afirmar que na França (e na Europa) há uma relação entre a EJC e as concepções da teoria crítica do direito? E na clínica em que você atua?
5. Qual o papel da cooperação internacional (ONGS) no desenvolvimento da EJC na França?
6. Como se dá a relação com o modelo estadunidense? Existe alguma pressão para que as clínicas na França, ou na Europa, de desenvolvam com base nesse modelo?
7. A temática dos direitos humanos (ou de temas geralmente mais marginalizados no campo jurídico) tem crescido ou se reduzido no que tange ao âmbito de atuação das clínicas? Poderíamos afirmar que é a temática mais forte, mais explorada?
8. Quais são as maiores dificuldades, no cenário do ensino jurídico francês, para o desenvolvimento da EJC?
9. Existem resistências por parte das Universidades? E dos escritórios de advocacia? Quais são elas?
10. Poderíamos afirmar que o movimento clínico, na França, está em expansão?
11. É possível afirmar ou pontuar alguns elementos que marcariam a identidade das clínicas jurídicas na França e que poderiam diferenciá-lo do restante da realidade europeia? Quais?

PARTE III – REDES DE CLÍNICAS

1. Por que integrar uma rede francófona de clínicas? Quais são seus objetivos mais importantes?
2. Quais são as vantagens de participar da Rede?
3. Qual o nível de engajamento da clínica na Rede?
4. Quais são as dificuldades de participação na Rede?
5. No seu entendimento, a Rede contribuiu para a expansão da EJC na França? Por quê?
6. A participação na Rede facilitou a realização de novas parcerias?
7. A vinculação com a Rede conferiu a clínica um reconhecimento maior?
8. Na sua opinião, a Rede deveria regular a criação de novas clínicas? Com a fixação de padrões mínimos (standards)?
9. A Rede aporta novas ideias para a melhoria da educação jurídica? De que forma?
10. Há relação com a Rede Europeia de Clínicas Jurídicas?
11. Há parcerias ou diálogos com outras clínicas ou rede de clínicas no domínio internacional?

Roteiro de entrevista aplicado às estudantes da clínica EUCLID

1. Qual a sua visão sobre o sistema de ensino jurídico na França?
2. Por que você escolheu a clínica jurídica? Qual foi a principal motivação?
3. Como funciona o sistema de ensino da clínica?
4. Quais são os benefícios de fazer parte da clínica jurídica?
5. Quais são as principais dificuldades dos estudantes?
6. Você considera que a clínica tem um formato mais horizontal e participativo, que permite levar em conta as opiniões e visões dos estudantes?
7. Qual é o nível de exigência e tempo dedicado aos trabalhos da clínica?
8. A experiência na clínica jurídica mudou sua visão sobre o direito? Mudou seus planos de carreira no campo jurídico?
9. Qual a sua opinião sobre o formato de avaliação - é adequado e capaz de implementar tudo o que é feito na clínica?
10. Qual a sua visão sobre o comprometimento, disponibilidade e orientação dos professores?
11. Você acredita que seria interessante ter a experiência da clínica jurídica durante a graduação?
12. Qual a sua visão sobre os impactos externos que a clínica jurídica tem ou teve?
13. Os outros estudantes têm consciência do que é o trabalho na clínica? Qual é a visão geral dos outros estudantes?

Roteiro de entrevista aplicado ao representante de uma ONG parceira da clínica
EUCLID

1. Conte-me sobre como funciona a organização, seu histórico e modelo de atuação.
2. Qual o financiamento, como funciona com relação aos recursos?
3. Como surgiu a parceria com a clínica?
4. Há quanto tempo vocês recebem, ou trabalham, com os/as estudantes da clínica?
5. Quais os seus principais objetivos, com essa parceria?
6. Qual a sua visão acerca do trabalho com os professores?
7. Há antigos estudantes da clínica que, porventura, voltam para trabalhar na associação?
8. Quais são os principais benefícios e desafios relacionados a essa parceria?

Roteiro de entrevista aplicado aos professores de clínicas brasileiras

1. Como você começou a trabalhar com a temática das clínicas na Universidade, como se deu esse processo?
2. Quais são os temas desenvolvidos pela clínica e como se dá o trabalho com os estudantes?
3. Você poderia comentar um pouco sobre como a prática clínica está organizada e classificada na estrutura curricular do curso?
4. Na sua visão, quais são as características fundamentais do ensino jurídico clínico? Na sua opinião, as clínicas jurídicas consistem em uma inovação para o ensino jurídico brasileiro?
5. Você acha que as clínicas se diferem da extensão e dos NPJs? Se sim, por quê?
6. Existe alguma forma de avaliação dos impactos exteriores (impactos sociais) produzidos pela clínica?

