



O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A APOSTA NA PEDAGOGIA DA PACIFICAÇÃO: UM PARADIGMA NÃO VIOLENTO É POSSÍVEL?

Legal education in Brazil and betting on the pedagogy of pacification: is a non-violent paradigm possible?

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0354947255136468> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7365-5601>
E-mail: madwermuth@gmail.com

Fabiana Marion Spengler

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul - RS, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8254613355102364> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9477-5445>
E-mail: fabiana@unisc.br

Trabalho enviado em 03 de novembro de 2022 e aceito em 03 de maio de 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Rev. Quaestio Iuris., Rio de Janeiro, Vol. 16, N.04, 2023, p. 2206- 2225
Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth e Fabiana Marion Spengler
DOI: 10.12957/rqi.2023. 71075

“[...] il fine della pace si realizza solo attraverso la pace [...].”

Aldo Capitini

RESUMO

O artigo tematiza o ensino jurídico brasileiro e a pedagogia da pacificação, partindo de uma releitura da obra de Aldo Capitini. O problema de pesquisa que se pretende responder é: de que modo o ensino jurídico brasileiro vem se adaptando à pedagogia da pacificação enquanto paradigma de não-violência defendido por Aldo Capitini? O objetivo é analisar o modo como foi criado e se desenvolveu o ensino jurídico no Brasil observando a possibilidade de recepção, por parte deste, da pedagogia de pacificação enquanto paradigma não violento. A hipótese apresentada, e ao final da pesquisa comprovada, é de que o ensino jurídico brasileiro não se adaptou - e vem encontrando dificuldades para fazê-lo - à pedagogia de pacificação enquanto paradigma não violento. O método de pesquisa utilizado foi o dedutivo.

Palavras-chave: Conflitos. Cultura. Ensino jurídico. Pacificação social.

ABSTRACT

The article focuses on Brazilian legal education and the pedagogy of pacification, starting from a re-reading of the work of Aldo Capitini. The research problem to be answered is: how has Brazilian legal education been adapting to the pedagogy of pacification as a paradigm of non-violence defended by Aldo Capitini? The objective is to analyze the way in which legal education was created and developed in Brazil, observing the possibility of receiving, on the part of it, the pedagogy of pacification as a non-violent paradigm. The hypothesis presented, and at the end of the proven research, is that Brazilian legal education has not adapted - and is finding it difficult to do so - to the pedagogy of pacification as a non-violent paradigm. The research method used was the deductive one.

Keywords: Conflicts. Culture. Legal education. Social pacification.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O atual contexto social brasileiro - no qual existe profunda conexão entre a guerra, a exploração de recursos humanos e naturais - a perspectiva de um paradigma não-violento se apresenta como uma pro(a)posta pedagógica baseada na libertação da opressão e na construção de espaços políticos participativos objetivando a instauração de uma cultura de paz.

Esta cultura pacífica, que nasce da capacidade de preparar, desenvolver e, por fim, defender a paz, - não em um Estado livre de conflitos, porque estes são inerentes ao convívio do ser humano em sociedade - mas uma condição de gerenciamento conflitivo nos seus mais variados aspectos (cultural, social e econômico), é algo que, sem dúvida, assume uma conotação educacional.

Existe premência de que a educação responda de modo adequado às necessidades sociais mais urgentes, especialmente àquelas que dizem respeito ao modo como são administrados os conflitos/litígios, primeiramente sociais e posteriormente jurídicos – o que tem sido um tópico recorrente nos discursos sobre o ensino jurídico no Brasil.

É primordialmente nos espaços educacionais que se realiza a possibilidade de construção de uma base cultural que permita críticas ao sistema jurídico e socioeconômico brasileiro que produz, de fato, uma dinâmica de exclusão e de perpetuação de uma rígida hierarquização social.

A forma como historicamente se estrutura o ensino do Direito no Brasil, por exemplo, está diretamente relacionada à imposição de poder por meio do saber (FOUCAULT, 2003). O saber jurídico das elites da sociedade brasileira sempre representou um capital simbólico no sentido de (re)produzir um modelo de organização social pautado por uma rígida hierarquização, que pressupunha a criação de espaços privilegiados de poder para alguns e a viabilização de estratégias de controle e invisibilização social de determinados estratos populacionais.

Diante desta realidade social o presente texto foi produzido a fim de responder à seguinte problemática de pesquisa: em que medida o ensino jurídico brasileiro vem se adaptando à “pedagogia da paz” enquanto paradigma de não-violência defendido por Aldo Capitini?

O objetivo foi analisar o modo como foi criado e se desenvolveu o ensino jurídico no Brasil observando a possibilidade de recepção, por parte deste, da “pedagogia de paz” proposta na obra de Aldo Capitini enquanto paradigma não violento.

A hipótese apresentada, e ao final da pesquisa comprovada, é no sentido de que o ensino jurídico brasileiro não se adaptou - e vem encontrando dificuldades para fazê-lo – à pedagogia da paz enquanto paradigma não violento.



Para cumprir com o proposto o método de abordagem utilizado foi o dedutivo, partindo da relação entre argumentos gerais, denominados premissas, para argumentos particulares, até se chegar a uma conclusão. A técnica de pesquisa empregada foi a bibliográfica. Como método de procedimento, a pesquisa foi realizada pelo método monográfico.

Assim, no primeiro item o presente texto aborda a formação jurídica no país a partir de uma perspectiva histórica, a fim de demonstrar como o ensino jurídico da contemporaneidade ainda está comprometido com um viés técnico-burocrático, que deita raízes em uma cultura normativista que marcou de modo indelével as faculdades de Direito brasileiras desde a sua fundação, em 1827. A partir de um modelo de ensino com este cariz, aliado à cultura do “bacharelismo” enquanto condição de possibilidade para ascensão social e/ou manutenção de espaços privilegiados de poder, construiu-se no Brasil um modelo de ensino jurídico voltado não à formação de juristas comprometidos com a realidade social e a sua transformação em algum nível, mas sim preocupados em ocupar cargos burocráticos nas diferentes instituições que perpetuam justamente o *status quo*. Nesse cenário a visão majoritária do fenômeno jurídico está assentada em uma perspectiva asséptica e descomprometida com as possibilidades emancipatórias no/do Direito.

Na sequência, o artigo analisa a possibilidade de mudar o paradigma atualmente vislumbrado no ensino jurídico brasileiro mediante introdução de outras disciplinas e práticas, que tenham por objetivo a humanização, partindo de uma perspectiva ética, baseada na alteridade. Esta mudança de paradigma – no texto chamada de “aposta” - tem como ponto de partida os textos de Aldo Capitini, que traz ao debate a pedagogia da não-violência, objetivando a pacificação. Assim, a análise trabalha com a perspectiva da “revolução” capitiniana voltada para a “revolução do ensino jurídico no Brasil.

2 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO JURISTA “TRADICIONAL” NO BRASIL: UM PASSADO QUE NÃO PASSA...

O ensino jurídico no Brasil possui como marco fundamental a criação dos primeiros cursos jurídicos em 1827, em Olinda (em 1854, o curso foi transferido para Recife) e em São Paulo. Até então os estudantes – oriundos das famílias mais abastadas, na medida em que eram filhos de fidalgos coloniais ou altos funcionários da Igreja ou da Corte (RODRIGUES, 1988) – eram enviados para estudar nas Universidades europeias, principalmente em Coimbra. Com a criação das primeiras faculdades de Direito, logo após a Independência do país, transparece a clara intenção de atender às necessidades de “constituir quadros para o aparelho governamental” e de controlar “o

processo de formação ideológica dos intelectuais a serem requisitados pela burocracia estatal” (RODRIGUES, 1988, p. 88).

Portanto, a criação dessas faculdades representava uma resposta “à necessidade de conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local apta a enfrentar os problemas específicos da nação”, já que os juristas ali formados seriam os responsáveis pela fundação de “uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial, com todas as singularidades de um país que se libertava da metrópole mas mantinha no comando um monarca português.” (SCHWARCZ, 2010, p. 141).

Formou-se assim, por meio do ensino jurídico, uma elite política que comandou e ditou os rumos do Estado Imperial, por meio de um processo que não estava voltado à formação de juristas, mas sim de bacharéis que pudessem assumir os diversos cargos que a burocracia estatal ofertava, nos poderes administrativo, legislativo, judiciário (WERMUTH; NIELSSON, 2016). Nesse sentido, os cursos jurídicos explicitam e operacionalizam o projeto de Estado Nacional da elite, alicerçado na ideia de que “a independência cultural é extensão da independência política”, bem como de que o controle por brasileiros do processo decisório é condição de possibilidade para esta independência (FALCÃO, 1984, p. 8).

O prestígio dos bacharéis formados não era oriundo da faculdade cursada ou da profissão adquirida, mas principalmente “da carga simbólica e das possibilidades políticas que se apresentavam ao profissional de direito”, na medida em que essas faculdades foram responsáveis pela formação de figuras políticas emblemáticas e de pensadores que ditaram os rumos do país: “sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e direção política.” (SCHWARCZ, 2010, p. 142).

Como observa Freyre (1936, p. 966),

o prestígio do título de ‘bacharel’ e de ‘doutor’ veio crescendo nos meios urbanos e mesmo nos rústicos, e avisos sobre ‘bacharéis formados’, ‘Doutores’ e até ‘Senhores Estudantes’, principiaram desde os primeiros anos do século XIX a anunciar o novo poder aristocrático que as levantava, envolvido nas suas sobrecasacas e nas suas becas de seda preta, que nos bacharéis – ministros, ou nos doutores – desembargadores, tornavam-se becas ‘ricamente bordadas e importadas do Oriente’, vestes quase de mandarins, trajés quase de casta.

Esta cultura do “bacharelismo” conferia, portanto, a quem ostentasse o tão cobiçado título, uma posição destacada na vida social, servindo como indicador/demarcador de uma classe aristocrática em ascensão (RODRIGUES, 1988): desse modo, cursar Direito era, em certa medida,

abrir “as portas dos ambientes mais aristocráticos” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 182). Os cursos de direito e a formação jurídica, assim, eram a grande “aposta” das elites no que tange à defesa dos ideais liberais: os egressos desses cursos, filhos/genros das camadas economicamente privilegiadas da sociedade – representada, majoritariamente, pelos grandes latifundiários – “uma vez formados, estavam aptos para exercerem as funções de burocratas estatais e alienados defensores do direito estatal, para serem os representantes da ordem e da segurança pública.” (CORRÊA, 1991, p. 40-42).

Esse contexto explica a baixa qualidade do ensino jurídico no período: precariedade nas instalações materiais dos cursos, professores pouco qualificados e estudantes pouco interessados no estudo jurídico – tanto que, de acordo com Venâncio Filho, o que caracterizava o estudante de Direito era, sobretudo, “dedicar-se ao jornalismo, fazer literatura, especialmente a poesia, consagrar-se ao teatro, ser bom orador, participar dos grêmios literários e políticos, das sociedades secretas e das lojas maçônicas” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 136).

Esta situação perdurou pelo Segundo Reinado e adentrou a República, que nada mais fez do que manter a tradição colonial e sua estrutura estamental e as mesmas bases econômicas, passando mais do que nunca o Governo a figurar como incentivador e absorvedor dos letrados que eram incorporados aos cargos governamentais por meio do funcionalismo público (WERMUTH; NIELSSON, 2016). Apesar de o ensino jurídico ser o responsável pela maioria dos bacharéis que iriam compor a elite política brasileira, não havia preocupação em construir um conhecimento que se adequasse à realidade nacional, sendo as teorias importadas sem a menor reflexão sobre seu enquadramento a um meio social peculiar. Os diplomas significavam mais “brasões de nobreza” do que elementos propulsores de um saber científico, em uma “sociedade não rígida, mas respeitosa da hierarquia” (FAORO, 2001, p. 20-21).

Este continuísmo político, em termos de teoria do direito, além do argumento da tradição, era beneficiado pela postura de excluir da reflexão jurídica o problema das condições de aplicação da norma, por meio do formalismo jurídico, responsável pela convergência da atenção à norma jurídica já elaborada e integrada ao sistema jurídico, sem atentar para a “múltipla gama de fatores, de variada ordem, tradutores das forças sociais, da luta de interesses e do confronto de valores que presidem sua criação”. Com essa concepção de direito centrada na norma, passa-se a considerar a ordem jurídica “de modo asséptico e estático”, menosprezando e falseando seu aspecto dinâmico, ou seja, “a razão mesma de sua existência, que tão somente se desvela no momento em que suas normas são aplicadas.” (AZEVEDO, 1989, p. 11). O bacharel formado nesse contexto confia no “poder milagroso das ideias”, o que, segundo Sergio Buarque de Holanda (1995, p. 159), se origina de um “segredo horror à nossa realidade”.

Por isso, é necessário estudar um direito autônomo em relação à sociedade (FERNANDES, 2011), com o que se cria, em nome da propalada “cientificidade do direito, um mundo à parte, o mundo dos juristas, que os afasta, por escolha e imposição metodológica, da fecundidade da colaboração interdisciplinar” (AZEVEDO, 1989, p. 14). Trata-se, aqui, da conformação do denominado “senso comum teórico dos juristas” waratiano (WARAT, 1994). O máximo permitido, neste contexto, é buscar um ou outro clássico, mitologias e versos célebres, primando sempre pela manutenção da ordem posta e pela conservação das regras do jogo (WERMUTH; NIELSSON, 2016). Imersos nesse contexto, e

confiantes em sua posição de ‘missionários’, buscavam os juristas brasileiros cunhar para si próprios uma representação que os distinguisse dos demais cientistas nacionais. Eram eles os ‘eleitos para dirigir os destinos da nação e lidar com os dados levantados pelos demais profissionais de ciência. Na sua visão, encontravam-se distanciados do trabalho empírico dos médicos, das pesquisas teóricas dos naturalistas dos museus, da visão eclética e oficial dos intelectuais dos institutos históricos e geográficos. Entendiam-se como mestres nesse processo de civilização, guardiões do caminho certo. (SCHWARCZ, 2010, p. 187).

É assim que, no início do segundo século de funcionamento dos cursos de Direito no Brasil, poucas diferenças eram percebidas no ensino jurídico comparado àquele praticado há cem anos. Começa a surgir, no entanto, nesta quadra da história, um fato que apontava para uma mudança de enfoque do ensino jurídico como decorrência de uma maior diferenciação que a sociedade brasileira começava a apresentar, “com o aparecimento de novas classes sociais e, sobretudo, de uma classe média dinâmica em ascensão, e que procurava, no ensino superior, não apenas a qualificação profissional para as novas oportunidades do mercado de trabalho.” (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 29). Com isso, passa-se a observar uma proliferação de cursos de Direito no país, com o conseqüente aumento do acesso da classe média ao ensino jurídico.

No entanto, se a mudança se deu em nível quantitativo, pouca ou nenhuma alteração se observou em nível qualitativo: o ensino jurídico seguiu sendo pautado pelo mesmo modelo, de modo que a educação superior na área jurídica seguiu sendo caracterizada como uma “banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais.” (CAMPILONGO; FARIA, 1991, p. 11). O predomínio da ideia de legalidade e de validade como conceitos centrais, o modelo disciplinar estanque, a desconsideração dos fatores políticos que subjazem à criação normativa foi responsáveis pela transformação dos juristas em meros aplicadores acrílicos e não questionadores do direito posto (FREITAS FILHO, 2004). Em

outras palavras, o ensino do direito “não foi capaz de adaptar-se à nova realidade da sociedade brasileira”, a qual passara por um processo radical de transformação “no período compreendido entre as décadas de 40 e 90 [do século XX], passando o Brasil de ser um país predominantemente composto de uma população rural para se tornar um país de população urbana.” (FREITAS FILHO, 2004).

O fato é que o ensino jurídico chega ao século XXI ainda repleto de problemas que se agudizam em face da complexificação das relações sociais. Como destaca Freitas Filho, há, na contemporaneidade,

uma multiplicidade crescente de tipos de conflitos, com atores envolvidos nas mais diversas situações processuais e demandando direitos de diferentes gerações. A ideia de linearidade e permanência com a qual o paradigma tradicional funciona é pouco útil quando se pensa na efetivação dos direitos sociais previstos constitucionalmente, por exemplo. Como garantir-se o acesso ao trabalho como meio de realização da existência digna do homem se é próprio ao incremento da mecanização e informatização da produção que cada vez mais se tenha desemprego estrutural em taxas crescentes? O que dizer do direito à previdência social quando, por exemplo, se tem a Justiça do Trabalho atuando como agente de sonegação previdenciária, na medida em que se desprezam os recolhimentos devidos em nome da produtividade de decisões judiciais? (FREITAS FILHO, 2004).

Essas, dentre tantas outras questões, permitem questionar se o perfil do “bacharel” em Direito brasileiro efetivamente mudou desde o alvorecer dos cursos de Direito no país, ou se ainda é possível encontrar traços de uma cultura “bacharelesca”, individualista, mergulhada em interesses pessoais de conquistar cargos públicos, posição privilegiada e *status* social, a partir do estudo de um direito “asséptico”, desvinculado da realidade social.

Isso porque, quando se analisa o modo como se estrutura o ensino jurídico no Brasil contemporâneo – contexto marcado pela massificação do ensino jurídico, quando o país passa a contar com mais de 1400 cursos –, torna-se possível evidenciar que o ensino do direito no país segue preso a um conjunto de crenças e fetiches propalados por disciplinas “encasteladas” em si, fechadas à transdisciplinariedade que a complexidade do mundo atual requer, reafirmando o “senso comum teórico dos juristas” (WARAT, 1994) ao enfatizar os conteúdos de cunho estritamente dogmático, os quais ocupam posição majoritária nas grades curriculares.

Com efeito, em que pese o disposto no art. 3^o da Resolução n^o 9, de 24 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, a vocação contemporânea dos cursos jurídicos segue sendo voltada às carreiras públicas. O “profissional de sucesso” tem sua imagem projetada na contemporaneidade no jurista jovem, concursado, que exibe roupas de grifes conhecidas, passa férias no exterior e dirige carros importados. Ele não domina assuntos sociológicos e/ou filosóficos, afinal, o que “cai” mesmo nas provas de concursos são os conteúdos dogmáticos (WERMUTH; NIELSSON, 2016) – o que justifica o crescimento exponencial do mercado dos livros do tipo “Direitos resumidos (e resumidinhos), simplinhos, mastigados (e mastigadinhos), direito *Prêt-à-Porter*” (STRECK, 2014). É o jurista das “lives” em redes sociais, que sempre tem a “dica” certa para a aprovação no “concurso dos sonhos”.

De acordo com Tércio Ferraz Jr. (1994, p. 49), nos dias atuais, ao se falar em “Ciência do Direito”, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma forte tendência em “identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades profissionais (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções.” Isso conduz à formação de um jurista teórico que, “pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização fechada e formalista”, a qual, como afirma Streck (2007, p. 30-31), “sufoca as possibilidades interpretativas”, reafirmando um modelo de “educação bancária” – tal qual concebida por Paulo Freire (1987).

Além disso, ainda permeia o imaginário dos estudantes de Direito a lógica do conflito, da “disputa no tribunal”, da lógica do “ganhar ou perder”, conferindo-se pouco espaço às disciplinas que versam sobre formas de resolução de conflitos que partem de uma outra ótica, não adversarial e, conseqüentemente, alicerçadas na pacificação social e na construção – e não imposição – de decisões. Os métodos autocompositivos de resolução de conflitos ingressam nas grades curriculares dos cursos de Direito com maior ênfase a reboque das alterações legislativas no campo processual civil; caso contrário, ainda ocupariam um lugar tímido, muitas vezes dentre as chamadas “disciplinas não obrigatórias” dos cursos.

A permanência dessa lógica, transcorridos mais de 190 anos da fundação das primeiras faculdades de Direito no país, é fruto, segundo Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 68-71), de uma cultura normativista/técnico-burocrática, que se manifesta de múltiplas formas: a) pela

¹ “Art. 3^o. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

priorização do direito penal e do direito civil, como as formas que garantem, quase que exclusivamente, a imagem de autonomia do direito; b) pela cultura da formação generalista, no sentido de que o profissional está habilitado a resolver, uma vez formado, todos os litígios; c) pela desresponsabilização sistêmica, que permite atribuir sempre a outros órgãos, instâncias ou agentes a “culpa” por problemas decorrentes dos maus resultados do desempenho do sistema judicial; d) pelo privilégio do poder, no que diz respeito à “blindagem” de pessoas que ocupam espaços privilegiados de poder na sociedade quando estas se envolvem com o sistema de administração da justiça; d) pelo refúgio burocrático, que prioriza o que institucional e formal, gerando andamento “aparente” de processos, por meio da proeminência de decisões processuais em detrimento de decisões de cunho substancial; e) pela distância da sociedade, por meio da criação da “verdade” dos autos processuais; f) pela ideia de independência como auto-suficiência, que se traduz pela aversão ao trabalho em equipe (colaborativo) e pela incapacidade de aprender com outros saberes (transdisciplinaridade).

Esse paradigma técnico-dogmático, segundo o sociólogo português, tem obliterado a compreensão, por parte dos estudantes, de que “na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados”, de modo que as faculdades de direito acabam por gerar “uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade”, na medida em que se mantêm distantes das preocupações sociais e formam, conseqüentemente, profissionais descomprometidos com problemas sociais (SANTOS, 2008, p. 71).

Observa-se, então, que as faculdades de Direito funcionavam – e, em muitos casos, ainda funcionam – como meros centros de “transmissão do conhecimento jurídico oficial, e não propriamente como centros de produção do conhecimento científico.” Por conseguinte, a pesquisa realizada nas faculdades de Direito muitas vezes fica condicionada a reproduzir a “sabedoria” codificada e a conviver “respeitosamente” com as instituições que aplicam (e interpretam) o Direito positivo.” (FARIA, 1987, p. 24).

No mesmo sentido, Leonel Severo Rocha (1999, p. 70) salienta a dupla crise que se apresenta nas faculdades de Direito: “por um lado, devido ao fato de não produzirem uma dogmática jurídica dotada de uma técnica atualizada perante as novas demandas do capitalismo tardio; de outro, por não terem uma efetiva função social, notadamente em relação aos segmentos marginalizados da população. Deste modo, muito mais do que uma crise da ‘ciência do Direito’, há crise na reprodução legítima da dogmática jurídica que não consegue justificar a sua ideologia de ‘bem comum’ devido à ausência de críticas mais efetivas à racionalidade jurídica e à formação dos juristas”.



Em outras palavras, é possível afirmar que as faculdades de Direito, no Brasil, se transformaram, a partir da longa trajetória histórica delineada, em espaços comprometidos com a manutenção de uma abordagem “asséptica” do fenômeno jurídico. Nelas, a ênfase na dogmática e nos Códigos presta-se, em última instância, para distanciar, separar, obliterar perspectivas diversas de compreensão, por exemplo, da temática do conflito. Nesse contexto, “os fenômenos sociais que chegam ao Judiciário passam a ser analisados como meras abstrações jurídicas”, de modo que “as pessoas, protagonistas do processo, são transformadas em autor e réu, reclamante e reclamado, e, não raras vezes, ‘suplicante’ e ‘suplicado’ [...]” Em outras palavras, “isto significa dizer que os conflitos sociais não entram nos fóruns e nos tribunais graças às barreiras criadas pelo discurso (censor) produzido pela dogmática jurídica dominante”, o que gera uma espécie de “objetificação das relações jurídicas” (STRECK, 2007, p. 32). Eis nosso “passado que não passa”: em pleno século XXI, reprimamos um modo de ensino jurídico que remonta às origens das faculdades de Direito no país, obliterando qualquer perspectiva emancipatória na medida em que ainda se vislumbra, no “saber” jurídico, um mero instrumento de “poder” – na já referida léxica foucaultiana.

Essa postura asséptica para lidar com o conflito advindo dos fenômenos sociais também é violenta. Considerando que no conflito um dos lados objetiva romper a resistência do outro, observa-se uma tentativa de dominação que pode se concretizar pela violência direta ou indireta, mediante ameaça física ou psicológica. Não obstante, todo conflito pode ser considerado uma perturbação que rompe com a harmonia e equilíbrio constituidores do “estado normal”² da sociedade, ele é importante uma vez que impede a estagnação social. Por conseguinte, o conflito não pode ser visto somente como uma patologia social. Conflito é também vitalidade (SPENGLER, 2017). Nestes termos a pedagogia da pacificação proposta no presente estudo é uma aposta na formação e na transformação dos futuros profissionais do direito que precisarão lidar, com algo que vai além da lide jurídica: lidar com seres humanos.

² Como “estado normal da sociedade” compreende-se aqui o padrão de comportamento e de interação social usual, costumeiro, tradicional, tido como o conjunto de regras de comportamento socialmente aceito em determinado limite espaço-temporal.

3 A PEDAGOGIA DA PACIFICAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: UMA APOSTA NA HUMANIZAÇÃO?

Anteriormente abordou-se o ensino jurídico no Brasil, desde sua história até sua prática, ambos reveladores do paradigma opressor instalado que resulta, dentre outras coisas, na manutenção do poder da classe dominante e na postura racionalmente asséptica no tratamento dos conflitos sociais.

É importante, para dar início à análise de um outro paradigma, dizer que “paradigmas” delimitam o “modo como a organização social funciona” (SPENGLER; SPENGLER, 2018, p. 95). Eles determinam suas características, suas interações comportamentais e suas expectativas. Por isso toda e qualquer mudança de cultura no ensino jurídico brasileiro significa o câmbio de um paradigma que já se encontra ultrapassado. Nestes termos, alterar costumes, meios de se relacionar, de administrar conflitos, de gerir interações sociais, pessoais e/ou jurídicas, determina o repensar do paradigma em vigor. Logo, um paradigma pode se alterar porque os pressupostos teóricos que o embasam, bem como sua prática, já não atendem à expectativa social, falhando no seu funcionamento e no objetivo a que se destinam.

O conceito de paradigma surgiu especialmente das experiências científicas de Thomas Kuhn. Kuhn percebeu que a ciência nada mais é do que uma tentativa de colocar a natureza dentro de esquemas conceituais forjados na educação profissional (SPENGLER; SPENGLER, 2018). Assim, o cientista concluiu que a ausência de um paradigma faz com que os fatos significativos tenham pertinência ao desenvolvimento de uma ciência, uma vez que “o desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de natureza distintas” (KUHN, 1991, p. 22).

Desse modo, e ainda de acordo com Kuhn (1991, p. 22), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Nesse contexto, um paradigma não depende de regras externas e se constitui em uma rede de adesões e compromissos, fazendo com que o cientista seja membro de uma comunidade pela adesão a determinado paradigma (SPENGLER; SPENGLER, 2018).

Objetivando analisar a mudança de paradigma no ensino jurídico no Brasil, na busca pela humanização não violenta, os olhares se voltam para a pacificação, mais precisamente para o paradigma da não violência, de Aldo Capitini (1959a, 1962a, 1964, 1967a, 1967b, 1962b).

Em seus textos, Aldo Capitini (1962b) afirma que o paradigma da não-violência não significa esconder/ignorar a existência de conflitos, e sim recepcioná-los, para administrá-los a partir de uma matriz não opressora, que valorize orientação ética e política e, ao mesmo tempo, tenha sua preocupação voltada para o ser humano e as suas relações. Assim, corroborando as palavras capitinianas, avista-se que a paz não é e nunca será a ausência de conflitos e sim a administração adequada e construtiva destes episódios por métodos não violentos.

Tal se dá porque “o indivíduo não pode fugir a uma situação de conflito sem renunciar aos seus próprios direitos”. É pelo conflito que cada ser humano poderá ser reconhecido pelos outros. “O conflito é, assim, um elemento estrutural de toda a relação com os outros e, por conseguinte, de toda a vida social” (MULLER, 1995, p. 18).

Assim, segundo Capitini (1956a) a não-violência também é um instrumento de luta, portanto um instrumento que não refuta o conflito, mas que adere a ele para transformá-lo em algo produtivo. O “amigo da não-violência” não aceita a opressão e a exploração, não aceita os poderes dominadores existentes e trabalha para “despertar” e formar “consciência” (CATARCI, 2012, p. 43).

Neste sentido, a pedagogia da não violência proposta por Capitini é um método coletivo de luta que conecta e une as pessoas. Assume, portanto, características de uma revolução permanente que “impegna tutte le energie e tutti i sogni”, em uma perspectiva em que “non si può accettare che le cose valgano più dele persone” (CAPITINI, 1956a, p. 6).

A inconformidade e a recusa de uma sociedade injusta exigem, realmente, uma atitude corajosa: “fazer a revolução”. Muitas revoluções já foram feitas e a humanidade tem um certo fetiche, misturado ao medo, com relação a essa palavra - somos chamados e nos chamamos “revolucionários”, muitas vezes com orgulho -, talvez porque não é possível aceitar a exploração, a violência, a fraude, a má administração dentre outros males contemporâneos. Assim, revolução significa mudança de todas essas coisas (CAPITINI, 1956a, p. 9).

Mas, para fazer a revolução, para que exista consciência crítica da opressão, da violência e de todas as mazelas sociais por elas causadas, é preciso começar com ações educacionais fundamentais, libertando as instituições de ensino “nei suoi contenuti culturali e nei metodi didattici e comunitari, dai residui di mentalità autoritarie, e instaurando il dialogo, la viva cooperazione” (CAPITINI, 1967b, p. 34).

Para tanto, o processo educacional não pode incluir o ser humano em uma “umanità-società-realtà” que não se acredita aceitável. Por esse motivo, o vínculo entre educação e política é inseparável: de fato, “l’educazione è la concreta occasione a vivere il superamento del mondo e

della sua ripetizione, incontrando il di più” (CAPITINI, 1967b, p. 110). Ao garantir a natureza não-violenta da transformação da realidade, a educação torna-se, um instrumento de “transmutação”, isto é, construção crítica das condições culturais, morais e políticas da mudança (CATARCI, 2012).

É neste sentido que uma verdadeira educação cívica deve fomentar “mais a autonomia do que a submissão, o espírito crítico do que a obediência passiva, a responsabilidade do que a disciplina, a cooperação do que a competição, a solidariedade do que a rivalidade”. Isto significa educar para a não-violência, mas, para concretizar este intento a “condição principal é que a educação se inspire ela própria em princípios, regras e métodos da não-violência: *a educação para a não-violência começa pela não-violência da educação*” (MULLER, 1995, p. 177, grifo do autor).

Por conseguinte, o ensino jurídico brasileiro precisa rever seu paradigma em uma completa revolução, objetivando formar profissionais que saibam administrar conflitos, sem a utópica pretensão de eliminá-los, mas empenhando-se em geri-los da maneira mais adequada e construtiva possível.

Trata-se, em última instância, de uma espécie de “revolta” contra o paradigma da distinção, do dever, do método, tão caros ao modelo de ensino tradicional. O resultado: a libertação do professor e do aluno de qualquer perspectiva autoritária, imposta, que viabilize o cultivo da polifonia discursiva e, reflexamente, refute qualquer ficção de sociedade ordenada e orgânica (WERMUTH; NIELSSON, 2016).

Portanto, a missão que se apresenta para todos os envolvidos com o ensino jurídico brasileiro – professores, alunos, pesquisadores – é o resgate da possibilidade de um “novo uso” do ensino jurídico, capaz de subverter, pela via da pacificação capitiniana, o modelo tradicional, renegando qualquer tipo de ambição unificadora das significações e rompendo, dessa forma, com o nexos historicamente estabelecido entre saber jurídico e o poder, devolvendo o estudo jurídico à condição de um espaço privilegiado de transformação do *status quo*.

Porém, para que a pedagogia da paz subsista as pessoas atingidas pela mudança precisarão estar preparadas para absorvê-la, reconhecendo o seu papel e as expectativas sociais inseridas no contexto inovador. Assim, torna-se necessário criar um ambiente jurídico/acadêmico gerador de atitudes críticas e inconformistas que partindo da observação do modo como o ensino jurídico brasileiro vem se desenvolvendo, possam buscar uma nova pedagogia para a educação, baseada na pacificação.

Em termos de ensino jurídico as mudanças refletirão também no sistema de justiça e em seus usuários, que se beneficiarão da organização de políticas públicas direcionadas para a melhoria e a readequação da prestação jurisdicional do Estado na resposta aos conflitos sociais. Isso significa

uma profunda mudança educacional na prática jurídica a partir do desenvolvimento de meios mais humanos e pacificadores de lidar com os conflitos, dentre eles a mediação.

A Resolução 125/2010 do CNJ instituiu a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, tendente a assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade, objetivando a pacificação social. Posteriormente, o Código de Processo Civil de 2015 e a Lei 13.140/2015 reproduziram esta matriz pacificadora na solução consensual de conflitos trabalhando em uma perspectiva mais humanizada.

Porém, a mudança de paradigma iniciada pela legislação não encontrou ampla e aberta repercussão no ensino jurídico uma vez que “o profissional do direito não costuma contar, em seu panorama de formação, com a habilitação focada em considerar meios consensuais para tratar controvérsias, sendo seu estudo orientado para a abordagem conflituosa” (TARTUCE, 2016, p. 95).

Nesse cenário, as disciplinas (poucas, ainda!) que discorrem sobre uma “interpelação diferenciada do conflito, sobre a alteridade, e sobre a importância da participação ativa das partes, passaram/passam a ocupar muitas salas de aula” correm ainda o risco de serem “ministradas inadequadamente”, podendo “causar efeitos negativos”. É óbvio que “experiências pejorativas no transcorrer do curso podem ocasionar uma visão deturpada dos alunos em relação à autocomposição (mediação e conciliação) de conflitos”. Assim, a “imersão em assuntos poucos conhecidos, quando desacompanhada de uma base congruente, pode conduzir o aluno ao caminho reverso, que nesse caso é a contínua expansão de condutas contenciosas, sobretudo, para atender à clamada segurança jurídica” (STANGHERLIN; SPENGLER, 2048, p. 127).

Dentre as iniciativas e práticas humanizadoras, que primam pela pacificação jurídica dos conflitos, pode-se avistar, além da mediação e da conciliação, os círculos restaurativos. Todos são procedimentos que tem por objetivo administrar conflitos a partir de uma matriz dialogada, consensuada e autônoma, na qual os conflitantes são protagonistas de suas histórias e de suas escolhas. Estas práticas dialógicas possuem outro elemento importante que é a simetria de poder, objetivando que os conflitantes encontrem-se em igualdade de posições no momento de fazer suas escolhas, evitando a imposição da vontade de um sobre o outro.

Porém, as práticas autocompositivas de administração de conflitos lecionadas e colocadas em prática nos cursos de Direito ainda possuem dificuldade de aceitação e de adesão porque a visão do profissional jurídico difundida na maioria destes cursos “ainda atende aos preceitos do embate litigioso, que considera as habilidades conflitivas como condição de ascensão na carreira”. Porém, não se deve esquecer “das conquistas obtidas até então, traduzidas na inclusão de disciplinas que não figuravam nas grades curriculares de cursos jurídicos até a década passada - como aquelas que abordam a conciliação, mediação e arbitragem - e na inserção de debates acerca das benesses

provenientes do tratamento adequado de um conflito” (STANGHERLIN; SPENGLER, 2048, p. 127).

Assim, a autocomposição (negociação, mediação, conciliação, justiça restaurativa, etc) enquanto política pública pacificadora e de tratamento adequado de conflitos, precisa alcançar, para ser exitosa, além dos pontos de exaurimento do modelo educacional atual, uma preparação de cunho cultural, econômico, político e psicológico. O êxito das mudanças geradas por uma pedagogia da pacificação no ensino jurídico poderá ser detectados pela autonomização e pela responsabilização social geradas, por exemplo, pela recepção do conflito, por sua adequada administração e pelo empoderamento de seus protagonistas.

As hipóteses de êxito tem por objetivo atender uma premissa muito simples, imbuída na pedagogia da paz proposta por Aldo Capitini (1962a) e que, de modo muito simples, rememora (na contramão da ordem estatal que faz a guerra em busca da paz) que “il fine della pace si realizza solo attraverso la pace”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como cenário os pontos de fragilidade e a necessária mudança de paradigma no ensino jurídico brasileiro, objetivando a prática de uma educação mais pacificadora, mais humana e menos violenta, que se refletirá na prevenção e administração dos conflitos.

Partindo do tema mencionado, o problema de pesquisa norteou a construção das principais conclusões. A pesquisa realizada cumpriu rigorosamente o objetivo proposto e seguindo a metodologia escolhida respondeu ao problema confirmando a hipótese apresentada. Assim, ao problema de pesquisa colocado – que questionava de que modo o ensino jurídico brasileiro vem se adaptando a pedagogia da pacificação enquanto paradigma de não-violência defendido por Aldo Capitini? – apresentou-se, como resposta, a confirmação de que o ensino jurídico brasileiro não se adaptou - e vem encontrando dificuldades para fazê-lo - à pedagogia de pacificação enquanto paradigma não violento.

Pelo contrário, o artigo buscou evidenciar que as mudanças no âmbito do ensino jurídico nacional, no que tange a uma visão transdisciplinar, emancipadora, crítica, do fenômeno jurídico, ainda são incipientes e ocupam um espaço “marginal” no ensino do direito – que segue majoritariamente centrado na visão técnico-burocrática do fenômeno jurídico, assentada em uma lógica normativista e que visa à formação de técnicos capacitados à “operacionalização” do direito em espaços burocráticos (administração pública, poder judiciário, etc).

Tal realidade, procurou-se evidenciar, representa uma continuidade histórica, um verdadeiro “passado que não passa”, na medida em que as primeiras faculdades de direito fundadas no país tinham, justamente, como propósito, “gabaritar” profissionais que, independentemente da qualidade do conhecimento adquirido, pela mera posse do diploma de bacharéis, estariam aptos a ocupar espaços privilegiados de poder, reproduzindo, assim, uma forma de ordenação social pautada por uma rígida hierarquização, típica do período colonial, mas apenas travestida de “ares liberais” e “republicanos”.

Observa-se que alguns passos foram dados, especialmente na introdução de disciplinas de cunho pacificador/humanizador e na prática de meios autocompositivos para lidar com os conflitos. A autocomposição, prevista legalmente, e colocada em prática ainda de modo tímido em algumas grades curriculares, pode espelhar a necessária e esperada mudança de paradigma.

A autocomposição, aqui exemplificadas pelas práticas mediativas, conciliatórias, negociadas e restaurativas são caminhos/paradigmas diferenciados, cujo objetivo é tornar menos violento o ensino jurídico e a posterior prática profissional dos egressos.

Assim, os professores, estudantes e juristas brasileiros devem recepcionar com cuidado e aplicar com responsabilidade as práticas autocompositivas que possibilitarão a quebra do atual paradigma e a introdução/disseminação da não-violência objetivando a pedagogia da pacificação social, conforme proposto por Aldo Capitini.

O cuidado e a responsabilização dizem respeito aos princípios éticos e basilares da educação brasileira que precisam ser praticados a partir do paradigma da não-violência.

Além disso, para efetivamente instituir uma outra cultura mediante a mudança de paradigma no ensino jurídico torna-se necessário ter cuidado também com os princípios da autocomposição e sua base teórica, propiciando um ensino jurídico e posteriormente um acesso à justiça que cumpra com seu propósito, com práticas e resultados adequados em termos qualitativos e quantitativos e que, principalmente, permita a efetiva pacificação social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica**. 5. reimpr.. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1989.
- CAMPILONGO, Celso; FARIA, José Eduardo. **A sociologia jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1991.
- CAPITINI, Aldo. **Rivoluzione aperta**. Milano: Parenti, 1956a.
- CAPITINI, Aldo. **Aspetti dell'educazione alla nonviolenza**. Pisa: Pacini Mariotti, 1959a.
- CAPITINI Aldo. **In cammino per la pace**. Documenti e testimonianze sulla Marcia Perugia-Assisi. Torino: Einaudi, 1962a.
- CAPITINI, Aldo. **L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale**. Bari: Laterza, 1964.
- CAPITINI, Aldo. **Educazione aperta**. 2 voll. Firenze: La Nuova Italia, 1967a.
- CAPITINI, Aldo. **Le tecniche della nonviolenza**. Milano: Feltrinelli, 1967b.
- CAPITINI, Aldo. **La nonviolenza oggi**. Milano: Edizioni di Comunità, 1962b.
- CATARCI, Marco. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini. **Studium Educationis**, anno XIII, n. 1, 2012.
- CORRÊA, José Teodoro. Ensino e saber jurídico. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, vol. 1, p. 40-42, 1991.
- FALCÃO, Joaquim. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato Político brasileiro**. 3. Ed.. São Paulo: Globo, 2001.
- FARIA, José Eduardo. **A reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- FERNANDES, Pádua. Machado de Assis e o olhar irônico no país dos bacharéis. **Revista Ética e Filosofia Política**. n. 14, vol. 2, 2011.
- FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FREITAS FILHO, Roberto. O ensino jurídico e a mudança do modelo normativo: normas fechadas x normas abertas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 41, n. 164, p. 191-212, 2004.



Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1015/R164-12.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936, p. 966.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MULLER, Jean-Marie. **Le principe de non-violence**. Desclée de Brouwer, 1995. Lisboa: Instituto Piaget.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Ensino Jurídico: saber e poder**. 1 ed. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHARWCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. 9. reimpr.. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

SPENGLER, Fabiana Marion. O pluriverso conflitivo e seus reflexos na formação consensuada do Estado. **Revista direitos fundamentais & democracia (UniBrasil)**, v.22, p.182-209, 2017.

SPENGLER, Fabiana Marion; Spengler, Fernando Augusto Marion. Na Medicina e no Direito: como se rompe um paradigma? **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v.6, p.98 - 115, 2018.

STANGHERLIN, Camila Silveira; SPENGLER, Fabiana Marion . A atual formação acadêmica dos profissionais de direito e a justiça consensual: um Estudo Acerca das Matrizes Curriculares dos Cursos de Direito das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul-Brasil. **Rios Eletrônica (FASETE)**, v. 1, p. 127-142, 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **Thays, 18, passa na OAB: o rei está nu! Fracassamos!** 2014. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-mai-01/senso-incomum-thays-18-passa-oab-rei-nu-fracassamos>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em *terrae brasilis*. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná**. Vol. 46, n. 0, 2007.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 3. Ed. São Paulo: Método, 2016.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da UNB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1979

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

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito I**. Porto Alegre: Fabris, 1994.



WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; NIELSSON, Joice Graciele. O ensino jurídico brasileiro e a formação do “medalhão” machadiano: em busca de alternativas à luz da profanação agambeniana e da carnavalização waratiana. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, vol. 11, n. 1, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/19596/pdf_1>. Acesso em: 16 abr. 2020.

Sobre os autores:

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth

Doutor em Direito Público pela UNISINOS. Professor do Mestrado em Direitos Humanos da UNIJUÍ. Professor do Curso de Graduação em Direito da UNIJUÍ. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos - da UNIJUÍ. Líder do Grupo de Pesquisa Biopolítica & Direitos Humanos (CNPq). Pesquisador Gaúcho – Edital FAPERGS nº 05/2019. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0354947255136468> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7365-5601>
E-mail: madwermuth@gmail.com

Fabiana Marion Spengler

Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ2) do CNPq. Possui graduação em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1994), mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1998). É doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007) com bolsa CAPES e pós-doutora pela Universidade degli Studi di Roma Tre (2011) com bolsa do CNPq. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Santa Cruz do Sul
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul - RS, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8254613355102364> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9477-5445>
E-mail: fabiana@unisc.br

Os autores contribuíram igualmente para a redação do artigo.

