



Córa Hisae Monteiro da Silva Hagino

**AS MUTAÇÕES DO ENSINO DO DIREITO:  
o(s) currículo(s), a(s) pedagogia(s) e a(s) avaliações na  
licenciatura em direito da Faculdade de Direito da  
Universidade de Coimbra – um estudo de caso de  
Direito da Família e Menores (ano 2011/2012)**

Tese de doutoramento em Direito, Justiça e Cidadania no século XXI, orientada pelo  
Professor Doutor António Casimiro Ferreira e Professor Doutor João António Fernandes Pedroso, apresentada à  
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Novembro/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Córa Hisae Monteiro da Silva Hagino

## As mutações do ensino do direito:

o(s) currículo(s), a(s) pedagogia(s) e a(s) avaliações na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – um estudo de caso de Direito da Família e Menores (ano 2011/2012)

Tese de Doutoramento em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor

Orientadores: Prof. Doutor António Casimiro Ferreira e Prof. Doutor João António Fernandes Pedroso

Coimbra, 2017

Em memória de Eliane da Silva Caldeira, que me incentivou a atravessar o oceano, mesmo sabendo que eu não voltaria a vê-la.

## Agradecimentos

É uma difícil tarefa agradecer a todos e a todas que contribuíram direta e indiretamente para que eu elaborasse esta tese de doutoramento. Foram tantas pessoas que me ajudaram, que peço desculpas se esquecer de mencionar alguém.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor e amigo João Pedroso, pela paciência, orientação (presencial e via *skype*) e total dedicação durante o doutoramento e pelo profundo aprendizado metodológico e teórico que me proporcionou.

Ao Professor António Casimiro Ferreira, obrigada pela atenção e disponibilidade em cada momento que precisei, desde as burocracias aos momentos de orientação teórica.

Ao Professor Boaventura de Sousa Santos um agradecimento pelos ensinamentos nas aulas, conferências, nas noites culturais no Casarão e nas reuniões que geraram a publicação “Revisitando Poderá o Direito ser emancipatório?”, trazendo sempre inquietações e auto-questionamentos.

Um sincero obrigada à Professora Alexandra Aragão, que durante a defesa do projeto de tese, fez frutíferas considerações ao meu trabalho.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) a minha gratidão pela bolsa de estudos que me proporcionou realizar o doutoramento em Portugal, as idas a congressos científicos e as estadias em centros de investigação como o Instituto Internacional de Sociologia Jurídica de Oñati (IISJ) e o Instituto Max Planck de Frankfurt. Espero ter retornado o investimento público e a confiança em mim depositados.

Aos funcionários de todas as bibliotecas que frequentei (CES-UC, FEUC, FDUC, BG, Casa da Cultura, IISJ, Max Planck, UFF, PUC-RIO): a todos meu muito obrigada. Um agradecimento especial aos funcionários do CES: Acácio e Maria José pelo carinho com que sempre me receberam.

À minha mãe, Telma Monteiro da Silva, e à minha família: muito obrigada pelo apoio emocional à distância e as minhas mais sinceras desculpas pelas ausências nos momentos mais felizes e mais tristes da vida de vocês nos últimos anos. Ao meu pai, um agradecimento especial por me ensinar a persistir sempre. Ao meu tio João Aires Caldeira e à minha vó Córa Monteiro da Silva um muito obrigada por terem financiado meus estudos.

Ao Prof. Wilson Madeira Filho, um especial agradecimento, por ter me incentivado e me dado oportunidades para meu ingresso e permanência na vida acadêmica. Aos colegas do Unifoa Eduardo Tavares, Frederico Gurgel, Gianelli Rodrigues, Helio de Lena e Monique Machado obrigada pelo apoio de todos os dias e pela amizade sincera e leal, disponível em todos os momentos.

À Alexandra Martins, Cristiana Carvalho, Criziany Felix, Debora Piacesi, Jussara Pordeus e ao Vladimir Vitovsky a minha eterna gratidão pelos muitos cafés e muitas horas compartilhando a vida e as angústias em escrever uma tese de doutoramento em outro país e as saudades da família e dos amigos. Tenho a certeza que estas amizades perdurarão, mesmo com a distância física.

À Maria João Guia, Teresa Maneca e Marina Henriques obrigada pelo aprendizado dentro e fora de sala de aula. À Patrícia Branco e à Paula Casaleiro um agradecimento especial pela convivência no CES.

Aline Santiago, Maria Coelho, Ana Paula Vasconcellos, Cristina Carvalho, Paula Doce e Flávia Pires, o meu obrigada por me apoiarem incondicionalmente e torcerem por mim mesmo à distância.

Obrigada à Cindy Tomé, Mariana Cabeleira, Diana Leal, Dóris Moreira e Vasco Ferreira por tornarem mais familiar o cotidiano em Portugal e por me inserirem na cultura portuguesa.

Por fim, agradeço, também, aos docentes e aos discentes da FDUC pela disponibilidade em contribuir com esta investigação que se segue.

Tese financiada pela concessão de bolsa de doutoramento SFRH/BD/61413/2009 da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal, cofinanciada por fundos nacionais, através do Ministério da Educação, e por fundos europeus, através do Programa POPH, participado pelo Fundo Social Europeu.



*Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Paulo Freire, Pedagogia da Indignação, 83)*

## Resumo

A presente tese de doutoramento tem como objeto de estudo o ensino da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). O tema desta investigação é interdisciplinar, envolvendo a sociologia, o direito e a educação. Inicialmente, realizei uma análise das mutações no ensino superior e nas profissões jurídicas, a fim de perceber o impacto destas alterações no ensino jurídico. As universidades, assim como os serviços jurídicos, no contexto da globalização hegemónica, têm-se tornado progressivamente em um mercado. Desenvolvi três modelos de ensino do direito (clássico, crítico/pós-crítico e global), que serviram para analisar a educação jurídica nos Estados Unidos da América, em França e em Portugal, principalmente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. O ensino do direito também foi estudado por meio da perspetiva da reprodução social. Metodologicamente, foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação: análise documental; entrevistas com dezanove docentes e dois discentes e observação participante em oito unidades curriculares. Em relação à investigação de campo, realizei uma análise do ensino do direito na FDUC ao longo da história, da Reforma Pombalina à atualidade, com foco nos códigos educacionais: currículo, pedagogia e avaliação. Como resultado pôde-se perceber que o ensino do direito na FDUC tem se consolidado, ao longo do tempo, como um ensino do direito maioritariamente clássico. No século XXI, o grande desafio do ensino superior português foi o Processo de Bolonha. A Reforma de Bolonha, que inicialmente visava criar um espaço europeu do ensino superior, ultrapassou as fronteiras europeias. Esta Reforma alterou, em alguns aspetos, o ensino da licenciatura em direito da FDUC. Algumas áreas jurídicas foram destacadas no currículo pós-Bolonha, como as relacionadas ao Direito Internacional e Direito Financeiro, em detrimento das unidades curriculares de Direito Público e das cadeiras interdisciplinares. Quanto à pedagogia, a divisão das aulas em teóricas e práticas permaneceu na maior parte das disciplinas analisadas no pós-Bolonha. O Processo de Bolonha também não transformou o sistema avaliativo da FDUC, pois a maior parte dos professores entrevistados e observados continua a utilizar o exame final como única forma de avaliação. Por fim, realizei um estudo de caso da cadeira de Direito da Família e Menores no ano letivo 2011/2012, onde verificou-se que esta disciplina possui pouca relação com



outros saberes de fora do direito e mesmo com outras áreas jurídicas. Nesta disciplina predomina o direito civil da família, com foco no casamento. Nesta investigação observou-se também a ausência ou escassez de temas recentes de Direito da Família. No que se refere às aulas de Direito da Família e Menores da FDUC, nota-se que o ensino se altera ainda mais lentamente do que as mudanças na legislação de família e as famílias na sociedade portuguesa.

Palavras-chave: ensino do direito; mutações; currículo; pedagogia; avaliação.

## **Abstract**

The present doctoral thesis has as object of study the teaching of the graduate degree in Law from the Coimbra Faculty of Law (FDUC). The subject of this research is interdisciplinary, involving sociology, law and education. Initially, I carried out an analysis of the mutations in higher education and in the legal professions, in order to understand the impact of these changes on legal education. Universities, as well as legal services, in the context of hegemonic globalization, have become progressively into a market. I developed three models of legal education (classical, critical/post-critical and global), which served to analyze the legal education in the United States of America, France and Portugal, mainly in the Coimbra Faculty of Law. The legal education was also studied through the perspective of social reproduction. Methodologically, the following research techniques were used: documentary analysis; interviews with nineteen teachers and two students and participant observation in eight curricular units. In relation to the field research, I conducted an analysis of the teaching of law in the FDUC throughout history, from the Pombaline Reform to the present, with a focus on the educational codes: curriculum, pedagogy and evaluation. As a result, one can realize that the teaching of law in the FDUC has been consolidated, throughout time, as mostly a classical legal education. In the 21<sup>st</sup> century, the great challenge of Portuguese higher education was the Bologna Process. The Bologna Reform, which initially aimed at creating an European higher education area, went beyond European borders. This reform has altered, in some aspects, the teaching of the Law degree of FDUC. Some legal areas were highlighted in the post-Bologna curriculum, such as those related to International Law and Financial Law, at the expense of curricular units of Public Law and interdisciplinary chairs. In terms of pedagogy, the division of classes between theoretical and practical remained in most of the disciplines analyzed in post-Bologna. The Bologna Process also failed to change the FDUC evaluation system, because the most part of the teachers interviewed and observed continue to use the final exam as the only form of evaluation. Finally, I conducted a case study of the Family and Minors Law course in the 2011/2012 school year, in which it was verified that this discipline has little relation with other knowledge outside the Law and even with other legal areas. In this discipline, the civil law of the family predominates,

focusing on marriage. In this investigation, it was also observed the absence or shortage of current topics of Family Law. Concerning the FDUC Family and Minors Law classes, one notices that teaching changes even more slowly than the changes in family legislation and families in the Portuguese society.

Key-words: legal education; mutations; curriculum; pedagogy; evaluation.

## **Listas de siglas**

AAC - Associação Académica de Coimbra

AAML - American Academy of Matrimonial Lawyers

ABA - American Bar Association

AED - Análise Económica do Direito

ALV - Aprendizagem ao longo da vida

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (International Bank for Reconstruction and Development - IBRD) / Banco Mundial

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEJ - Centro de Estudo Judiciários

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CEPES - European Centre for Higher Education

CERI - Centre for Educational Research and Innovation

CLS - Critical Legal Studies (Estudos Críticos do Direito)

CNAES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

COFAC - Cooperativa de Formação e Animação Cultural

CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

CTLS - Centre for Transnational Legal Studies

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES - Direção Geral do Ensino Superior

ECCLS - European Conference on Critical Legal Studies

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior

EFLV - Educação e Formação ao longo da vida

EHEA - European Higher Education Area

ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

ESIB - The National Unions of Students in Europe

ESU - European Students Union

EUA - Estados Unidos da América

EUA - European University Association

EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

FDUC - Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra

FDUCP - Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa

FDUM - Faculdade de Direito da Universidade do Minho

FDUNL - Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa

FDUP - Faculdade de Direito da Universidade do Porto

GATS - Acordo Geral sobre Comércio de Serviços

GRICES - Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior

HEC - École des Hautes Etudes Commerciales

INE - Instituto Nacional de Estatística

INSA - Instituto Nacional de Saúde

ISA - International Sociological Association

LL.M. - Master of Laws

LSA - Law and Society Association

MAC - Método de Coordenação Aberta

MCD - Mouvement Critique du Droit

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

NED - Núcleo de Estudantes de Direito

OA - Ordem dos Advogados

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG'S - Organizações não-governamentais

PROF. - Professor/a

RCSL - Research Comitte in Sociology of Law

SLSA - Socio-Legal Studies Association

SNESup - Sindicato Nacional do Ensino Superior

TLC - Transnational Law Curriculum

UC - Universidade de Coimbra

UCP - Universidade Católica Portuguesa

UE - União Europeia

UL - Universidade de Lisboa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICE - Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe

UNL - Universidade Nova de Lisboa

US – Estados Unidos da América

USSR – União Soviética

## Listas de Quadros

Quadro 1 – Cultura Mundial de Educação: educando o cidadão global.....	27
Quadro 2 – Fases de desenvolvimento do Espaço Europeu de Educação.....	29
Quadro 3 – Documentos do Processo de Bolonha e suas principais características .....	38
Quadro 4 – Os principais conceitos das teorias dos currículos .....	60
Quadro 5 – Os níveis de análises e a perspetiva objetiva e subjetiva.....	73
Quadro 6 – De micro a macro .....	81
Quadro 7 – Os processos de globalização.....	100
Quadro 8 – Modelo Jurídico <i>versus</i> Modelo Neoliberal pós-crise .....	109
Quadro 9 – Características dos Modelos de Ensino Jurídico .....	131
Quadro 10 – As faculdades de direito e a globalização .....	132
Quadro 11 – As características do ensino do direito em França .....	205
Quadro 12 – As características do ensino do direito nos Estados Unidos e em França nos séculos XIX, XX e XXI.....	209
Quadro 13 – População residente segundo os Censos: total e por sexo – Portugal: quantas pessoas existem, homens ou mulheres?.....	217
Quadro 14 – Famílias clássicas por número de indivíduos segundo os Censos em Portugal: quantas famílias existem, por número de pessoas? .....	217
Quadro 15 – Taxa bruta de nupcialidade em Portugal: quantos casamentos há por cada 1.000 residentes? .....	218
Quadro 16 – Casamentos entre pessoas do sexo oposto: total e por forma de celebração – Portugal: quantos são os casamentos pela Igreja Católica ou pelo civil? .....	218
Quadro 17 – Casamentos em Portugal: quantos são os matrimónios entre pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo?.....	219
Quadro 18 – Taxa bruta de divorcialidade em Portugal: quantos divórcios há por cada 1.000 residentes? .....	219
Quadro 19 – Taxa bruta de natalidade em Portugal: quantos bebés nascem por 1.000 residentes? .....	220
Quadro 20 – Idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho em Portugal: com que idade, em média, as mulheres são mães pela primeira vez? .....	220

Quadro 21 – Agregados domésticos privados unipessoais: total e de indivíduos com 65 e mais anos – Portugal: quantas pessoas vivem sozinhas? Quantos idosos vivem sozinhos? .....	221
Quadro 22 – Dimensão média das famílias segundo os Censos em Portugal: quantas pessoas compõem, em média, cada família?.....	222
Quadro 23 – População residente segundo os Censos: total e por estado civil – Portugal: quantas são as pessoas solteiras, casadas, viúvas ou divorciadas? .	223
Quadro 24 – População residente segundo os Censos em uniões de facto em Portugal: quantas pessoas vivem juntas sem casar?.....	224
Quadro 25 – Agregados domésticos privados: total e por tipo de composição – Portugal: quantos são os agregados familiares de casais, com ou sem filhos, de famílias monoparentais ou de apenas uma pessoa? .....	226
Quadro 26 – Famílias clássicas monoparentais do sexo feminino (%) em Portugal: qual a percentagem de mães com filhos no total dos agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos? .....	226
Quadro 27 – Agregados domésticos privados monoparentais: total e por sexo – Portugal: quantos são os agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos? .....	226
Quadro 28 – Nados-vivos de mães residentes em Portugal: total e de pais com filhos anteriores não comuns – Portugal: quantos bebés nascem de pais já com filhos de outros relacionamentos?.....	228
Quadro 29 – Nados-vivos fora do casamento, com coabitação e sem coabitação dos pais (%) em Portugal: qual a percentagem de bebés de pais não casados no total de nascimentos, vivem os pais juntos ou não? .....	233
Quadro 30 – Números de Portugal: quadro-resumo .....	234
Quadro 31 – Mapa da Estrutura/atores da rede/sistema do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal.....	250
Quadro 32 – Mapa do sistema institucional de resolução dos conflitos de família e de crianças.....	251
Quadro 33 – Tabela dos principais documentos analisados .....	270
Quadro 34 – Discentes entrevistados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.....	271
Quadro 35 – Docentes entrevistados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e suas posições na carreira académica.....	273
Quadro 36 – Professores que tive contato durante as aulas e exames .....	284
Quadro 37 – Plano de estudos das Faculdades de Leis e Cânones após a Reforma Pombalina.....	295



Quadro 38 – Cadeiras das Faculdades de Leis e de Cânones após a Reforma de 1805.....	300
Quadro 39 – Organização dos estudos jurídicos de 1836 a 1865.....	303
Quadro 40 – Currículo da Faculdade de Direito de 1844 até 1853 .....	304
Quadro 41 – Plano de estudos da Faculdade de Direito decorrente da Carta de Lei de 13 de agosto de 1853.....	305
Quadro 42 – Plano de disciplinas da Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos de 1865-1901 .....	308
Quadro 43 – Matrículas nas Faculdades Jurídicas da Universidade de Coimbra no século XIX.....	311
Quadro 44 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra após a Reforma de 1901.....	314
Quadro 45 - Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra após a Reforma de 1911.....	318
Quadro 46 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1923.....	321
Quadro 47 – Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos letivos de 1911-1912 e 1925-1926 .....	323
Quadro 48 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1928 (Bacharelato) .....	327
Quadro 49 – Plano de Estudos das Faculdades de Direito de Portugal após a Reforma de 1945 (Decreto-Lei nº 34.850, de 21 de agosto de 1945).....	330
Quadro 50 – Plano de estudos do bacharelato e licenciatura em direito .....	334
Quadro 51 – Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos letivos de 1926-1927 e 1973-1974 .....	335
Quadro 52 – Curso Complementar da Licenciatura em Direito em 1975/1976 ..	339
Quadro 53 – Plano de estudos Ciclo Básico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1977/1978 .....	341
Quadro 54 – Plano de estudos Ciclo Complementar da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1977/1978 .....	342
Quadro 55 – Plano de estudos Ciclo Básico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1979/1980 .....	342
Quadro 56 – Plano de estudos Ciclo Complementar da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1979/1980 .....	343
Quadro 57 – Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra entre os anos letivos de 1974/1975 e 1980/1981 .....	345

Quadro 58 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1988/1989.....	346
Quadro 59 – Número de alunos por sexo na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) nos anos de 1978/1979 a 1987/1988 .....	347
Quadro 60 – Número de alunos por docente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) nos anos de 1980/1981 a 1987/1988 .....	347
Quadro 61 – As reformas no ensino da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1772-1989) e suas características.....	352
Quadro 62 – Cronograma das transformações políticas em Portugal e as reformas no ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) .....	354
Quadro 63 – Estabelecimentos de ensino que conferiam o grau de licenciado em direito durante a década de 1990.....	357
Quadro 64 – Número de alunos por estabelecimento matriculados em direito no ano de 1997/1998.....	358
Quadro 65 – Número de estudantes que ingressaram nas faculdades de direito entre 1996/1997 e 2000/2001.....	359
Quadro 66 – As Faculdades de Direito em funcionamento em Portugal em 2016 .....	362
Quadro 67 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUNL do primeiro ao quarto semestre (ano letivo 2016/2017) .....	367
Quadro 68 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUNL do quinto ao oitavo semestre (ano letivo 2016-2017).....	368
Quadro 69 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa do primeiro ao quarto semestre (ano letivo 2016/2017) .....	373
Quadro 70 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa do quinto ao oitavo semestre (ano letivo 2016/2017).....	374
Quadro 71 – Plano de estudos das optativas da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa (ano letivo 2016/2017).....	374
Quadro 72 – Plano de estudos do <i>Transnational Law Curriculum</i> da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa (ano letivo 2016/2017) .....	375
Quadro 73 – Número de cursos adaptados ao Processo de Bolonha em 2008..	380
Quadro 74 – Portugal – Students studying in another EU-27, EEA or candidate country (1.000) – 2002/2012.....	381
Quadro 75 – Portugal – Inflow of students from EU-27, EEA or candidate country (1.000) – 2002/2012.....	382

Quadro 76 – Inscritos em situação de mobilidade de crédito, segundo as NUTS I e II, por subsistema de ensino, em 2016/17 .....	382
Quadro 77 – 1º ano (1º e 2º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha .....	396
Quadro 78 – 2º ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha .....	400
Quadro 79 – 3º ano (5º e 6º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha .....	401
Quadro 80 – 4º ano (7º e 8º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha .....	403
Quadro 81 – 5º ano da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pré-Bolonha .....	405
Quadro 82 – Professores entrevistados da licenciatura em direito da FDUC que lecionam ou já lecionaram aulas teórico-práticas .....	413
Quadro 83 – Aulas assistidas divididas em teóricas e práticas separadas e aulas teórico-práticas .....	413
Quadro 84 – Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012) .....	416
Quadro 85 – Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012) .....	418
Quadro 86 – Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012) .....	421
Quadro 87 – Tipo de avaliação utilizado pelos professores entrevistados da FDUC .....	432
Quadro 88 – Regime de avaliação utilizado pelos professores das aulas assistidas na FDUC .....	433
Quadro 89 – Principais alterações curriculares na licenciatura em direito da FDUC no pós-Bolonha .....	436
Quadro 90 – Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012) .....	440
Quadro 91 – Características dos Modelos de Ensino Jurídico (FDUC, FDUNL, CGLS) .....	442
Quadro 92 – As faculdades de direito e a globalização (FDUC, FDUNL, CGLS) .....	443
Quadro 93 – Conteúdo das aulas, número de aulas, horas e percentagem (%).....	456
Quadro 94 – Sumário resumido das aulas com a respetiva carga horária .....	457
Quadro 95 – O conceito de família pelos estudantes de Direito da Família e Menores da FDUC (cadeira prática - ano letivo 2011/2012) .....	465
Quadro 96 – Presenças (P), Ausências (A) e Escassez (E) nos conteúdos curriculares .....	490

Quadro 97 – Presenças (P), Ausências (A) e Escassez (E) nas pedagogias e avaliações .....	511
Quadro 98 – Características dos modelos de Faculdades de Direito: Clássico e da FDUC (Direito da Família e Menores – ano 2011/2012) .....	517
Quadro 99 – Relatório Síntese Global das faculdades de direito.....	579
Quadro 100 – Caderno de Campo 1 .....	597
Quadro 101 – Caderno de Campo 2 .....	597
Quadro 102 – Caderno de Campo 3 .....	598
Quadro 103 – Caderno de Campo 4 .....	598
Quadro 104 – Caderno de Campo 5 .....	599
Quadro 105 – Caderno de Campo 6 .....	599
Quadro 106 – Caderno de Campo 7 .....	600
Quadro 107 – Caderno de Campo 8 .....	601
Quadro 108 – Caderno de Campo 9 .....	602

## Listas de Figuras

Figura 1 – Representação do triângulo da coordenação de Burton Clark (1986).	18
Figura 2 – Mapa da expansão dos países-membros do Processo de Bolonha e das conferências ministeriais .....	32
Figura 3 – Triângulo dos modelos curriculares .....	62
Figura 4 – O enquadramento e a pedagogia.....	82
Figura 5 – O modelo bancário de educação .....	85
Figura 6 – O modelo freireano de educação .....	85
Figura 7 – O dispositivo e suas estruturas .....	88
Figura 8 – Triângulo dos modelos de ensino do direito.....	132
Figura 9 – Triângulo da Coordenação adaptado ao ensino do direito nos anos 80 .....	206
Figura 10 – Triângulo da Coordenação adaptado ao ensino do direito no século XXI .....	206
Figura 11 – Triângulo dos modelos de ensino do direito em França.....	207
Figura 12 – Triângulo dos modelos de ensino do direito nos Estados Unidos da América.....	207
Figura 13 – Triângulo dos modelos educacionais na FDUC (anos 80 e 90) .....	352
Figura 14 – Triângulo dos modelos educacionais da FDUC: anos 80 ao período pós-Bolonha .....	439
Figura 15 – Triângulo dos modelos curriculares: FDUC, FDUNL e CGLS .....	443
Figura 16 – Triângulo dos modelos de ensino de direito adaptado ao ensino do Direito da Família e Menores da FDUC .....	518

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Dimensão médias das famílias, em 2001 e 2011 .....	222
Gráfico 2 – Dimensão média das famílias, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011 .....	223
Gráfico 3 – Estado civil legal da população residente no ano de 2011 .....	224
Gráfico 4 – Proporção da população que vive em união de facto, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, 2001 e 2011 .....	225
Gráfico 5 – Proporção de núcleos monoparentais no total de núcleos por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011 .....	227
Gráfico 6 – Núcleos familiares reconstituídos, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011 .....	228
Gráfico 7 – O conceito de família pelos estudantes de Direito da Família e Menores da FDUC (cadeira prática - ano letivo 2011/2012) .....	465

## Sumário

INTRODUÇÃO GERAL .....	1
1 A motivação.....	1
1.1 Por qual motivo estudar o ensino do direito?.....	2
1.2 Por qual motivo estudar a licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra? .....	4
2 A sociologia do ensino do direito em construção .....	5
2.1 A sociologia das profissões jurídicas .....	6
2.2 A sociologia do ensino do direito.....	6
3 Meu estudo.....	7
3.1 A questão de partida e o objetivo geral.....	8
3.2 Apresentação do estudo .....	8

### CAPÍTULO I

#### A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI E AS POLÍTICAS EUROPEIAS DE ENSINO SUPERIOR..... 13

Introdução .....	13
1 A universidade no final do século XX e as crises de hegemonia, legitimidade e institucional.....	14
1.1 A crise de hegemonia .....	14
1.2 A crise de legitimidade .....	15
1.3 A crise institucional .....	16
1.4 As crises de hegemonia, legitimidade e institucional no fim do século XX .....	16
2 A universidade no século XXI: a globalização hegemónica e a transnacionalização.....	19
2.1 A globalização hegemónica e a universidade.....	19
2.2 A transnacionalização do ensino superior .....	22
2.3 O papel dos órgãos internacionais na educação superior .....	25
3 As políticas europeias de ensino superior: o Processo de Bolonha.....	27
3.1 O Processo de Bolonha e suas principais tensões .....	40
3.1.1 O ensino no Processo de Bolonha .....	42
3.1.2 O sistema de créditos ECTS ( <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> ).....	43
3.1.3 A educação e formação ao longo da vida .....	45
3.1.4 A mobilidade no Processo de Bolonha .....	45
4 O ensino superior em Portugal .....	46
Considerações Finais.....	53

### CAPÍTULO II

#### A REPRODUÇÃO SOCIAL NO ENSINO: o currículo, a pedagogia e avaliação . 56

Introdução.....	56
1 As teorias educacionais nos séculos XX e XXI e seus reflexos no currículo ..	57
2 Os sistemas simbólicos e a reprodução social .....	63
2.1 O campo jurídico e a reprodução social .....	65

2.2 A ação pedagógica e a reprodução social .....	68
2.3 O Código e o <i>habitus</i> .....	71
2.4 O código restrito e o código elaborado .....	74
3 A classificação.....	78
4 O enquadramento .....	80
5 Os códigos educacionais.....	82
5.1 O currículo .....	83
5.2 A pedagogia.....	84
5.3 A avaliação .....	87
6 O dispositivo pedagógico .....	87
7 A agência de transmissão .....	89
8 O discurso pedagógico.....	89
9 O currículo oculto .....	90
Considerações Finais.....	91

### CAPÍTULO III

AS TRANSFORMAÇÕES NAS PROFISSÕES JURÍDICAS E OS MODELOS DE ENSINO DO DIREITO: as faculdades de direito clássicas, as faculdades de direito críticas/pós-críticas e as <i>global law schools</i> .....	93
---	----

Introdução.....	93
1 As transformações nas profissões jurídicas .....	93
1.1 A especialização e a multidisciplinaridade nas profissões jurídicas..	96
1.2 As novas tecnologias de comunicação e informação nas profissões jurídicas.....	98
1.3 A europeização e as profissões jurídicas .....	98
1.4 A globalização e as profissões jurídicas.....	99
1.5 O recrutamento nas profissões jurídicas .....	103
1.6 A estratificação nas profissões jurídicas .....	104
2 As crises de hegemonia, legitimidade e institucional nas faculdades de direito .....	105
3 O ensino do direito no século XXI: as faculdades clássicas, críticas e as <i>global law schools</i> .....	107
3.1 O ensino do direito no contexto da globalização hegemónica: As <i>Global Law Schools</i> .....	110
3.1.1 O currículo nas <i>global law schools</i> .....	114
3.1.2 A pedagogia nas <i>global law schools</i> .....	115
3.2 O ensino do direito no contexto da globalização contra-hegemónica: as faculdades de direito críticas/pós-críticas.....	117
3.2.1 O currículo nas faculdades de direito críticas/pós-críticas.....	119
3.2.2 A pedagogia nas faculdades de direito críticas/pós-críticas .....	120
3.3 O ensino do direito clássico: as faculdades de direito clássicas .....	121
3.3.1 O currículo nas faculdades de direito clássicas.....	123
3.3.2 A pedagogia nas faculdades de direito clássicas .....	125
Considerações Finais.....	127



## CAPÍTULO IV

### O ENSINO DO DIREITO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E EM FRANÇA

.....	134
Introdução .....	134
1 O ensino nas faculdades de direito norte-americanas .....	136
1.1 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XIX....	137
1.2 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XX.....	140
1.2.1 O Realismo Jurídico .....	142
1.2.2 O movimento Direito e Sociedade ( <i>Law and Society</i> ) .....	145
1.2.3 Os Estudos Críticos do Direito ( <i>Critical Legal Studies</i> ).....	147
1.2.3.1 As gerações dos Estudos Críticos do Direito ( <i>Critical Legal Studies</i> ).....	150
1.2.3.2 Os Estudos Críticos do Direito ( <i>Critical Legal Studies</i> ) e as faculdades de direito .....	153
1.2.4 O movimento Direito e Economia ( <i>Law and Economics</i> ).....	155
1.3 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XXI ....	157
1.3.1 As faculdades de direito norte-americanas .....	159
1.3.1.1 Os currículos nas faculdades de direito norte-americanas .....	160
1.3.1.2 As avaliações nas faculdades de direito norte-americanas.....	163
1.3.1.3 A pedagogia nas faculdades de direito norte-americanas .....	164
1.3.1.3.1 O método socrático.....	166
1.3.1.3.2 O método de caso .....	168
1.3.1.3.3 As aulas magistrais.....	170
1.3.1.3.4 Os seminários.....	171
1.3.1.3.5 As clínicas jurídicas.....	171
1.3.1.3.6 <i>Moot Court</i> .....	172
2 O ensino do direito em França .....	173
2.1 O ensino do direito em França no século XIX.....	174
2.2 O ensino do direito em França no século XX.....	176
2.2.1 O Movimento Crítico do Direito ( <i>Mouvement Critique du Droit</i> )	182
2.3 O ensino do direito em França no século XX.....	185
2.3.1 As faculdades de direito: um ensino clássico .....	186
2.3.1.1 Os currículos nas faculdades de direito em França .....	188
2.3.1.2 As avaliações nas faculdades de direito em França .....	189
2.3.1.3 A pedagogia nas faculdades de direito em França .....	190
2.3.1.3.1 As aulas magistrais.....	190
2.3.1.3.2 Os trabalhos dirigidos .....	192
2.3.2 A École Centrale de Paris e École des Hautes Études Commerciales: um ensino cooperativo às faculdades de direito.....	194
2.3.3 O Sciences Po: um ensino concorrencial às faculdades de direito .....	198
Considerações Finais.....	203

CAPÍTULO V  
AS TRANSFORMAÇÕES DA(S) FAMÍLIA(S) E DO DIREITO DA(S) FAMÍLIA(S) E  
DAS CRIANÇAS EM PORTUGAL.....210

Introdução.....210  
1 As transformações nas relações afetivas e nas famílias na modernidade.....211  
2 As mudanças nas famílias em Portugal: pluralidade e fluidez.....214  
3 As mutações do direito da família e das crianças.....235  
    3.1 O período entre 1974 e 1978: a democratização do direito da família..239  
    3.2 O período entre 1994 e 1997: o avanço no direito das crianças e a  
    desjudicialização do divórcio.....244  
    3.3 O período entre 1998 e 2001: uniões de facto, desjudicialização e direito  
    das crianças.....245  
    3.4 O período entre 2006 e 2010: o casamento entre pessoas do mesmo  
    sexo, interrupção voluntária da gravidez, violência doméstica e a procriação  
    medicamente assistida.....246  
    3.5 O período entre 2015 e 2016: a ampliação dos direitos das pessoas  
    LGBT e o regime jurídico de adoção.....248  
4 O acesso ao direito e à justiça da família e das crianças em Portugal.....249  
Considerações Finais.....252

CAPÍTULO VI  
HIPÓTESES E METODOLOGIA: construindo o objeto de estudo ..... 253

Introdução ..... 253  
1 Objeto de estudo: delimitando o objeto científico ..... 256  
2 Os objetivos..... 259  
    2.1 O Objetivo Geral ..... 259  
    2.2 Os Objetivos Específicos ..... 259  
3 Hipóteses ..... 261  
4 A objetividade nos estudos sociojurídicos ..... 262  
5 A relação investigador-investigado..... 263  
6 A investigação qualitativa no ensino do direito em Portugal ..... 264  
    6.1 Métodos e técnicas de investigação ..... 266  
        6.1.1 O método de estudo de caso alargado..... 266  
        6.1.2 A comparação na Sociologia do Direito..... 268  
        6.1.3 Análise documental ..... 269  
        6.1.4 Entrevistas..... 270  
        6.1.5 A observação participante: olhar, ouvir e escrever ..... 275  
7 A pesquisa empírica na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra:  
desafios e limitações ..... 279  
Considerações Finais..... 287

CAPÍTULO VII  
O ENSINO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
DA REFORMA POMBALINA AO FIM DO SÉCULO XX: uma análise curricular e  
pedagógica..... 289

Introdução ..... 289

1 A Reforma Pombalina e o ensino nas Faculdades de Leis e Cânones da Universidade de Coimbra .....	290
2 O ensino do direito na Universidade de Coimbra no século XIX .....	300
3 O ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no século XX: de 1901 à implantação da ditadura em 1926 .....	312
4 O ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra durante o regime autoritário (1926-1974).....	324
5 O ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: da Revolução dos Cravos ao fim dos anos 80 .....	336
Considerações Finais .....	349

## CAPÍTULO VIII

O ENSINO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA DOS ANOS 90 AO SÉCULO XXI: entre a expansão, as novas experiências do ensino do direito em Portugal e o impacto do Processo de Bolonha .....	355
--	-----

Introdução .....	355
1 A expansão do ensino do direito em Portugal dos anos 90 ao século XXI .....	356
2 As novas experiências do ensino do direito em Portugal: a licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.....	362
2.1 A licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL): um ensino do direito crítico .....	364
2.1.1 O currículo da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa.....	366
2.1.2 A pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa.....	369
2.2 A licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa: entre o ensino do direito crítico e o global .....	371
2.2.1 O currículo da licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.....	372
2.2.2 A pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.....	376
3 O Processo de Bolonha nas Faculdades de Direito em Portugal.....	378
3.1 Os sistemas de crédito no ensino superior português .....	380
3.2 A mobilidade no ensino superior português .....	381
3.3 A participação no Processo de Bolonha .....	384
3.4 O ensino superior em ciclos.....	384
4 O Processo de Bolonha na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra .....	390
4.1 A duração da licenciatura em direito na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra: o(s) posicionamento(s) dos professores.....	391
4.2 A semestralização no ensino da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: o(s) posicionamento(s) dos professores .....	393
4.3 Os currículos na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha .....	394

4.3.1 O currículo do primeiro ano (1º e 2º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha.....	395
4.3.2 O currículo do segundo ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha.....	397
4.3.3 O currículo do terceiro ano (5º e 6º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha.....	400
4.3.4 O currículo do quarto ano (7º e 8º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha.....	401
4.3.5 O currículo do quinto ano da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pré-Bolonha.....	404
4.4 As unidades curriculares optativas.....	405
4.5 As atividades complementares.....	406
4.6 O ECTS e a Mobilidade estudantil.....	407
5 A pedagogia da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra após o Processo de Bolonha.....	408
5.1 A divisão das aulas em teóricas, práticas e teórico-práticas na licenciatura em direito da FDUC.....	409
5.1.1 As aulas teóricas.....	409
5.1.2 As aulas práticas.....	410
5.1.3 As aulas teórico-práticas.....	412
5.2 O modo de dar aulas após o Processo de Bolonha.....	414
5.2.1 O conteúdo lecionado e o tempo.....	414
5.2.2 A participação dos alunos nas aulas.....	416
5.2.3 A adequação do número de estudantes por turmas.....	417
5.2.4 Formação pedagógica docente.....	418
5.3 Fatores que alteraram a pedagogia, independentemente da Reforma de Bolonha.....	419
6 As avaliações da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra após o Processo de Bolonha.....	420
6.1 Os exames finais da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	421
6.1.1 Os exames escritos da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	422
6.1.2 Os exames orais da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	423
6.2 Os exames finais após o Processo de Bolonha na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	424
6.3 A avaliação contínua na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	426
6.4 A avaliação repartida na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra.....	430
6.5 A avaliação na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pós-Bolonha.....	432
Considerações Finais.....	434

## CAPÍTULO IX

O ENSINO DO DIREITO DA FAMÍLIA E MENORES NA LICENCIATURA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (ANO LETIVO 2011/2012): o currículo, a pedagogia e a avaliação – sociologia das presenças e ausências ..... 446

Introdução .....	446
1 O currículo e os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	447
1.1 A denominação de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012).....	447
1.2 A localização e o tempo de lecionação de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012).....	448
1.3 Os conteúdos curriculares do Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	450
1.3.1 O Programa de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	450
1.3.2 A bibliografia de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	452
1.3.3 Os sumários das aulas teóricas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	455
1.3.4 O conceito de família nas aulas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	457
1.3.4.1 O conceito de família na bibliografia de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	458
1.3.4.2 O conceito de família dos docentes de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	461
1.3.4.3 O conceito de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra para os discentes (ano letivo 2011/2012) .....	462
2 A sociologia das ausências: conteúdos curriculares ausentes e escassos das aulas de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	466
2.1 Escassez de interdisciplinaridade .....	466
2.2 Ausência de perspetivas de género .....	470
2.3 Escassez de Direito Constitucional da Família e Direitos Humanos....	474
2.4 Ausência de outras vertentes de Direito da Família: Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal.....	475
2.5 O estudo do Direito Civil da família: ênfase no matrimónio .....	476
2.6 Ausência das transformações do Direito da Família a partir de 2008..	479
2.6.1 A união de facto.....	479
2.6.2 As famílias LGBTs .....	483
2.6.3 As responsabilidades parentais.....	487

3 A pedagogia no ensino do Direito da Família e Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	490
3.1 As aulas teóricas de Direito da Família e dos Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012).....	491
3.1.1 A superlotação nas aulas teóricas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra .....	495
3.2 As aulas práticas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	497
3.3 A relação entre as aulas teóricas e as aulas práticas .....	502
4 As avaliações: os exames de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	503
4.1 O exame escrito de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012).....	504
4.2 O exame oral de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	506
4.3 O exame final de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) .....	509
5 A sociologia das ausências na pedagogia e avaliações.....	511
Considerações Finais.....	512

## CAPÍTULO X

CONCLUSÃO - O ENSINO DO DIREITO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: o(s) currículos, a(s) pedagogias e a(s) avaliações .....	519
--	-----

REFERÊNCIAS.....	539
------------------	-----

ANEXO 1 - RELATÓRIO SÍNTESE GLOBAL DAS FACULDADES DE DIREITO DE PORTUGAL.....	579
---	-----

ANEXO 2 – SUMÁRIOS COMPLETOS DE DIREITO DA FAMÍLIA E MENORES (2011/2012) DA FDUC .....	580
--	-----

APÊNDICE 1 - GUIÃO PARA DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA .....	588
---	-----

APÊNDICE 2 – GUIÃO PARA DOCENTES DE DIREITO DA FAMÍLIA E DOS MENORES DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.....	592
--	-----

APÊNDICE 3 – QUADROS DOS CADERNOS DE CAMPO .....	597
--	-----

# INTRODUÇÃO GERAL

*O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (Freire, 2000: 46).*

A presente tese de doutoramento analisa o ensino na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). O tema desta investigação possui um carácter interdisciplinar, pois ao estudar a temática do ensino do direito, senti a necessidade de buscar, fora do direito, estudos de distintas áreas para responder às questões relativas aos currículos, às práticas pedagógicas e às relações entre as transformações sociais e o campo jurídico. Para tal, recorri tanto ao direito e à sociologia do direito, quanto aos estudos sobre educação e sociologia da educação.

Início minha exposição fazendo uma análise autorreflexiva porque a construção do conhecimento possui sempre um carácter autobiográfico (Estanque, 1997). Neste sentido, verifico a motivação para esta tese de doutoramento e a relevância para o campo sociojurídico. A seguir discorro sobre a sociologia do ensino do direito, destacando as dificuldades em se definir um campo recente dentro da sociologia do direito. Por fim, descrevo os capítulos desta tese de doutoramento.

## 1 A motivação

*Compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos (Bourdieu, 2004: 15).*

Para entender a teoria social produzida por um autor, há que se entender o campo em que a teoria foi produzida. A posição de origem é fundamental para a compreensão das escolhas realizadas no meio académico.

Neste sentido, gostaria de ressaltar minha posição de origem, pois realizo um estudo sobre o ensino do direito em Portugal, que não é minha terra natal, o

Brasil. Além disso, fui aluna e sou professora e pesquisadora da área jurídica no Brasil, o que me permitiu certa familiaridade com o curso de direito. Por outro lado, apesar de ser familiar ao mundo jurídico e às faculdades de direito, vivenciar esta experiência em Portugal foi para mim inovador.

O ser etnólogo implica em transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (Da Matta, 1998: 28). O primeiro passo, transmutar o exótico em familiar, implica em analisar sociedades diferentes das quais estamos acostumados. Realizar uma pesquisa empírica em outro país, com outra cultura jurídica, seria realizar esta primeira premissa. Também tive que transformar o familiar em exótico, pois antes desta tese realizei uma licenciatura em direito e um mestrado em sociologia do direito. Assim, tive que muitas vezes fazer o exercício de estranhar o já conhecido campo jurídico e questionar os conhecimentos já interiorizados, porque aquilo que cremos saber com clareza, ofusca o que realmente deveríamos saber (Bachelard, 2005).

A tarefa de transformar o familiar em exótico foi a mais difícil. Apesar da tentativa de ultrapassar os obstáculos epistemológicos, tal fato não é possível completamente; de facto, o exótico nunca passa a ser familiar e o familiar nunca deixa de ser exótico.

Com uma pesquisa de campo aprofundada, por meio de observação participante e entrevistas, a tarefa de transmutar o familiar em exótico foi facilitada, já que quanto mais adentrava na investigação empírica, mais novas percepções do campo se obtinha e o que parecia familiar foi-se mostrando cada vez mais exótico. A busca constante pela objetividade auxiliou esta difícil empreitada.

## **1.1 Por qual motivo estudar o ensino do direito?**

A minha posição de origem influenciou a escolha do tema, apesar de não ter sido a única motivação. Escolher o tema de uma tese de doutoramento não é uma tarefa fácil. Eco (2007) afirma que deve haver um interesse do estudante no tema, as fontes de consulta devem ser acessíveis e manejáveis e o quadro



metodológico tem que ser estabelecido consoante à experiência do candidato, além da originalidade.

Por diversas razões estudar o ensino do direito me interessou. Sempre me inquietou o processo de transformação pelo qual passam os estudantes dentro das faculdades de direito, já que muitos chegam cheios de ideais e valores de justiça social e saem muitas vezes frustrados, apenas preocupados com a busca de um emprego ou de um *status* social, esquecendo-se da coletividade. Eliane Junqueira (1999) possui um livro com o sugestivo título "Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?"<sup>1</sup> que reproduz bem este pensamento.

A motivação profissional que me estimulou a estudar a educação jurídica é que ao analisar o ensino do direito em outro país poderiam surgir outras possibilidades de educação para além das que conheço, possibilitando um aprendizado com outras experiências, outros tipos de currículo e outras relações aluno-professor. Além disso, ter como objeto o ensino do direito me propiciaria um estudo na área da educação, que praticamente não se tem contato quando se estuda direito, mas que é essencial para a formação de um educador.

Outra razão da escolha deste objeto de estudo decorre da originalidade do tema, já que não existem estudos empíricos sobre o ensino jurídico em Portugal. Salvo os debates sobre os currículos centrados na importância de determinadas cadeiras jurídicas ou nas fronteiras disciplinares, a investigação em direito não dá atenção a como o direito é ensinado nas faculdades ou à forma como os cursos devem se adaptar ao contexto de constante transformação do direito (Maduro, 2011: 938).

No entanto, o motivo crucial para estudar o ensino do direito foi a relevância do objeto, pois quando se fala em crise da justiça, estamos necessariamente falando das profissões jurídicas e de sua formação. Portanto, para se falar em uma revolução democrática da justiça, é indispensável o debate sobre uma revolução na formação das profissões jurídicas, uma profunda transformação no processo de formação de advogados, magistrados e

---

<sup>1</sup> Neste livro, Junqueira (1999) relata ainda, que muitos estudantes sequer terminam a Faculdade de Direito por dificuldades financeiras ou por falta de capital cultural. Os alunos que conseguem finalizar o curso nem sempre conseguem acessar o mercado de trabalho.

promotores (Santos, 2007). Deste modo, estudar o ensino jurídico permite compreender o processo pelo qual passam estes sujeitos antes de ingressarem na profissão jurídica e permite entender como estes atores sociais reproduzem o que lhes é ensinado nas faculdades de direito.

## **1.2 Por qual motivo estudar a licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra?**

No estudo do ensino do direito foram necessárias estabelecer algumas opções<sup>2</sup>. Em primeiro lugar, optei por estudar a licenciatura, porque todos os profissionais da área jurídica precisam passar por ela. Escolhi estudar a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), por viver e fazer o doutoramento em Coimbra. E, principalmente, em razão do ensino do direito dominante no Brasil ser proveniente de Coimbra<sup>3</sup>. A FDUC teve seu modo de ensino transplantado para as primeiras faculdades de direito do Brasil: Faculdade de Direito de São Paulo e Faculdade de Direito do Recife.

Muitas faculdades de direito brasileiras copiavam e, algumas ainda replicam, a estrutura curricular e rituais da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, sendo por este motivo relevante o estudo realizado nesta instituição.

Há certo grau de ironia no fato de que todas [as faculdades de direito] emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, copiando até mesmo rituais acadêmicos e vestes talares. A ironia reside em que a Universidade de Coimbra era, nesse período [1932-1968] de ditadura salazarista, uma das universidades de estrutura mais arcaica dentre as instituições acadêmicas europeias. Coimbra cultuava a respeitosa tradição histórica da universidade escolástica, justamente o que as instituições brasileiras copiavam (e creio que continuam a copiar) da matriz universitária lusitana (Santos e Almeida Filho, 2008: 97).

O estudo do ensino do direito em Portugal, me permite futuramente examinar o ensino jurídico no Brasil, traçando comparações com o caso português.

---

<sup>2</sup> As opções e as delimitações do objeto serão analisadas mais profundamente no Capítulo 6 desta dissertação.

<sup>3</sup> Existem outras motivações além destas que serão tratadas no sexto capítulo.

## 2 A sociologia do ensino do direito em construção

Nesta tese de doutoramento busquei desenvolver uma pesquisa sociojurídica, que é aquela em que se trabalha o direito redefinido pela sociologia, utilizando pressupostos teóricos e metodológico das ciências sociais.

Minha pesquisa sobre o ensino do direito, portanto, se insere dentro do âmbito da sociologia do direito, também denominada de

sociologia jurídica, sociologia sobre o direito, sociologia no direito, direito e sociedade, direito em sociedade, análise sociológica dos sistemas jurídicos, direito em ação, estudos sociojurídicos, direito vivo, *sociolegal studies*, *law in context* ou, até, *cross-boundaries studies on law*" (Pedroso, 2011: 4).

A sociologia do direito se consolidou como ramo da sociologia geral, após a segunda guerra mundial, sendo uma disciplina recente. Na década de 70, com a crise do Estado-Providência na Europa há uma majoração dos efeitos da crise da justiça. É neste mesmo período que se consolidaram importantes movimentos teóricos da sociologia do direito<sup>4</sup> como o *Law and Society* e o *Critical Legal Studies* nos Estados Unidos da América, além do surgimento do *Moviment Critique Du Droit*, em França. Ambos os movimentos se tornaram proeminentes porque representavam uma crítica direta ao direito e ao ensino do direito até então predominante: autónomo e fechado a outros ramos do conhecimento.

A pesquisa empírica não tem tradição no campo jurídico e a pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, elaborada por seus agentes, não possui carácter renovador, já que se mantém no contexto do saber previamente constituído. A pesquisa de campo nas faculdades de direito é extremamente rara, sendo que os professores e os doutrinadores do direito, em sua maioria, não utilizam outro método senão a pesquisa bibliográfica (Faria e Campilongo, 1991).

Dentro da sociologia do direito, a sociologia das profissões jurídicas é a que mais se aproximou da temática do ensino do direito.

---

<sup>4</sup> Estes movimentos foram estudados no Capítulo 4 desta dissertação.

## 2.1 A sociologia das profissões jurídicas

A sociologia das profissões jurídicas possui diferenças, de acordo com seu enfoque na sociologia do direito ou na sociologia das profissões.

A sociologia das profissões jurídicas tem por fim “[...] descrever e analisar, em sua diversidade e suas similaridades, os grupos profissionais que exercem sua atividade nos sistemas jurídicos em nome de uma competência baseada no saber jurídico” (Dezalay, 1999: 629).

Nos encontros do Research Committee on Sociology of Law do ISA (International Sociological Association), os temas de ensino do direito (*legal education*) têm sido abrangidos dentro do grupo de profissões jurídicas (*legal profession*).

## 2.2 A sociologia do ensino do direito

O ensino do direito é denominado por diversas terminologias: ensino do direito, ensino jurídico, educação jurídica, formação jurídica, formação no direito, formação dos profissionais do direito, *legal education* (em inglês), *enseñanza jurídica* (em espanhol), *enseñanza legal* (em espanhol), entre outros termos.

A formação dos profissionais do direito está presente no Dicionário Enciclopédico de Teoria e Sociologia do Direito<sup>5</sup>: “Tendo por objeto a transmissão de um saber e de um know-how, bem como a reprodução de um corpo profissional, a formação interessa diretamente à sociologia do direito” (Boigeol, 1999: 627).

No mesmo dicionário, a ausência de pesquisas de ensino do direito é ressaltada:

Apesar da formação constituir elemento central na sociologia dos profissionais do direito, apenas um número reduzido de obras de pesquisa lhe são dedicadas. A recomposição da área dos profissionais de direito, atualmente em curso sob a pressão do direito e da justiça de negócios, modificando a repartição das competências, deveria ser

---

<sup>5</sup> Arnaud, André-Jean *et al* (eds.) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar.

suficiente para justificar o desenvolvimento dos trabalhos e da reflexão a este respeito (Boigeol, 1999: 628).

As práticas pedagógicas universitárias são objeto de investigação realizada pelas ciências da educação desde os anos 90. No entanto, o ensino do direito ainda é uma área pouco explorada. A maior parte das informações relacionadas às práticas pedagógicas das faculdades de direito se encontram apenas com os agentes de ensino das instituições, sendo que estas informações não são facilmente acessíveis às pessoas de fora das escolas de direito (Di Rosa, 2013).

Importante destacar as pesquisas empíricas feitas por Pierre Bourdieu no ensino superior (2008), os artigos dos autores do *Critical Legal Studies* e *Mouvement Critique du Droit* sobre o ensino do direito<sup>6</sup> e as investigações de campo no ensino do direito de Carlos Lista e Ana Maria Brígido (2002); Elizabeth Mertz (2007a, 2007b, 2007c), Di Rosa (2009, 2013) e Junqueira (1993, 1999, 2002).

Em Portugal, há poucos estudos sobre o ensino do direito no período recente, com a exceção de alguns textos esparsos sobre o Processo de Bolonha. Além disso, a bibliografia que existe da atualidade é fundamentada em análises teóricas e não em investigações empíricas sobre o ensino do direito. “O ensino do Direito é ‘terra de ninguém’ enquanto matéria de estudo em si mesma: ensina-se, mas não se reflete suficientemente sobre como se ensina e o contexto em que se ensina” (Maduro, 2011: 937).

### **3 Meu estudo**

A seguir adentrarei no estudo realizado, destacando a questão de partida, o objetivo geral, a metodologia utilizada e a apresentação do estudo.

---

<sup>6</sup> Esta análise estará presente no Capítulo 4 desta dissertação.

### **3.1 A questão de partida e o objetivo geral<sup>7</sup>**

A questão de partida desta tese é perceber como se deram as mutações no ensino do direito da FDUC do período da Reforma Pombalina à atualidade, destacando as transformações (curriculares, pedagógicas e avaliativas) do Processo de Bolonha e as mudanças do Direito da Família e Menores presentes e/ou ausentes na FDUC.

Neste contexto, o objetivo geral desta investigação é: analisar o(s) currículo(s); a(s) pedagogia(s) e a(s) avaliações vigentes na licenciatura em direito da FDUC, e, ainda, refletir se o ensino do direito tem acompanhado as transformações sociais, através da análise da cadeira de “Direito da família e menores” do ano letivo 2011/2012. Deste modo, pretende-se verificar se as transformações sociais no âmbito das famílias e as que foram inseridas na legislação foram lecionadas na FDUC e de que modo.

A metodologia usada nesta investigação<sup>8</sup> é qualitativa e os métodos e técnicas de pesquisa utilizados são: o método de estudo de caso alargado, a comparação, a análise documental, a observação participante e a entrevista.

### **3.2 Apresentação do estudo**

Não havendo uma sociologia do ensino do direito consolidada, ao longo dos capítulos vou procurar trazer a construção desta área da sociologia do direito, por meio do estudo das universidades e suas crises; da análise dos currículos, pedagogias e avaliações; das perceções sobre as transformações nas profissões jurídicas e suas consequências no ensino do direito; do estudo dos modelos do ensino jurídico em França e nos Estados Unidos da América; e da investigação do ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra da Reforma Pombalina à atualidade.

---

<sup>7</sup> O Capítulo 6 trata mais profundamente da metodologia empregada nesta tese.

<sup>8</sup> A metodologia será apresentada detalhadamente no Capítulo 6.

No Capítulo 1 desta tese de doutoramento proponho uma análise das três crises das universidades no século XX: a crise de hegemonia, a crise institucional e a crise de legitimidade e seus desdobramentos no século XXI. Descreverei o início do processo de globalização hegemónica nas universidades e o deslocamento de um modelo educacional baseado no Estado e na oligarquia académica para um modelo centrado no mercado. Os efeitos da globalização hegemónica nas universidades e a transnacionalização do ensino superior serão objetos de estudo deste capítulo. Analisarei também o papel de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, na criação de agendas e diretrizes globais a serem seguidas na área educacional. O Processo de Bolonha, suas premissas e contradições também fazem parte deste capítulo, que ao fim trata do ensino superior em Portugal dos anos 50, período em que iniciou o aumento pela demanda do ensino universitário no país, até o período atual.

No segundo capítulo analiso as teorias educacionais: clássica, crítica e pós-crítica e neoliberal. A seguir trato do ensino através da perspectiva da reprodução social. O campo jurídico e o pedagógico são estudados, buscando demonstrar que o ensino do direito constitui uma dupla forma de dominação simbólica. Passo aos conceitos de *habitus* e códigos educacionais e suas divisões: a pedagogia, o currículo e a avaliação. A classificação e o enquadramento, que são duas importantes categorias de análise da educação, também são analisados. Por fim, as agências educativas, seus discursos, o dispositivo pedagógico e o currículo oculto constituem objeto de estudo.

Inicialmente, no Capítulo 3 observo as transformações nas profissões jurídicas e o impacto destas alterações no ensino do direito. Em seguida me concentro nas crises de hegemonia, legitimidade e institucional nas faculdades de direito. Por fim, elaboro três modelos de ensino de direito que, a meu ver, são dominantes nos países estudados, no século XXI: o global, o crítico/pós-crítico e o clássico.

No quarto capítulo desta tese de doutoramento estudo a transformação do ensino do direito nos Estados Unidos da América (EUA) e em França do século XIX ao século XXI. Neste estudo são enfatizados os movimentos críticos

do direito, tais como: o Realismo Jurídico (EUA), *Law and Society* (EUA), *Critical Legal Studies* (EUA), *Law and Economics* (EUA) e o *Mouvement Critique du Droit* (França). Nos EUA analisei o ensino nas faculdades de direito, enquanto em França, além do ensino nas faculdades de direito, estudei também o ensino do direito na École Centrale de Paris e na École des Hautes Études Commerciales, que possuem um ensino cooperativo às faculdades de direito, e o Sciences Po, que concorre com as faculdades de direito francesas.

No Capítulo 5 discorro sobre as transformações da(s) família(s) e do direito da(s) família(s) e das crianças em Portugal no período pós-25 de abril. Inicialmente, abordo as transformações nas relações afetivas e nas famílias na modernidade e seus reflexos nas famílias portuguesas. A seguir passo para a análise das mutações do direito da família e das crianças em Portugal, divididas em cinco períodos de tempo: entre 1974 e 1978, com a democratização do direito da família; entre 1994 e 1997, com o avanço no direito das crianças e a desjudicialização do divórcio; entre 1998 e 2001, com as uniões de facto, desjudicialização e o direito das crianças; entre 2006 e 2010, com o casamento entre pessoas do mesmo sexo, interrupção voluntária da gravidez, violência doméstica e a procriação medicamente assistida; e, por fim, entre 2015 e 2016, com a ampliação dos direitos das pessoas LGBT e o regime jurídico de adoção. No final do capítulo é feita breve análise do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças em Portugal. Este capítulo se articula diretamente com o último capítulo desta tese de doutoramento, por permitir a reflexão e a análise da relação entre a mudança social na família, do direito de família e o ensino do direito de família.

Início o sexto capítulo desta tese de doutoramento explicando o objeto de pesquisa e os recortes realizados a fim de trabalhar com rigor científico sobre ele. Construo os objetivos gerais e específicos e as hipóteses e sub-hipóteses que orientarão este trabalho. A seguir discuto a objetividade científica, que não deve ser confundida com a neutralidade e a relação investigador-investigado, que não deve ter como base uma relação sujeito-objeto. Apresento os métodos de estudo de caso alargado e a comparação que foram utilizados nesta investigação. Além disso, problematizo as técnicas de pesquisa tomadas como base para esta investigação, quais sejam: análise documental, entrevista e observação



participante. Ao fim destaco os limites e os desafios impostos à pesquisa empírica no ensino do direito, demonstrando que a riqueza metodológica não está somente no que deu certo na investigação, mas também nas tensões e contradições da pesquisa.

No sétimo capítulo, para melhor entender o contexto do ensino do direito, realizo um histórico deste ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra da Reforma Pombalina ao fim do século XX. Inicialmente, o estudo se daria a partir do século XIX, assim como foi feito nos EUA e em França, no entanto, devido ao grande impacto da Reforma Pombalina no ensino das Faculdades de Leis e Cânones, iniciei os estudos a partir desta Reforma. A seguir estudei o ensino do direito em Coimbra no período liberal, que culminaram em algumas reformas curriculares. Analisei também as reformas positivistas, baseadas no positivismo sociológico, que adentrou no currículo de Coimbra de 1901. Foram estudadas também as reformas legalistas, que vigoraram durante o regime de Marcelo Caetano e Salazar, e as reformas pós-revolucionárias, a seguir ao 25 de abril.

O oitavo capítulo desta tese analisa as transformações do ensino de direito dos anos 90 ao século XXI. Nos anos 90 a grande alteração do ensino do direito na União Europeia foi o início da implementação da Reforma de Bolonha. Contudo, ocorreram nos anos 90 importantes fenómenos que impactaram o ensino nas faculdades de direito como a expansão do ensino superior privado em Portugal e a criação de novas universidades públicas. Algumas das novas faculdades trouxeram experiências inovadoras no ensino do Direito em Portugal, como a Universidade Nova de Lisboa e Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, que serão objeto de estudo neste capítulo. No século XXI a redução da procura de estudantes, assim como em razão da falta de qualidade de algumas universidades, problemas de gestão e financeiros geraram o fechamento de algumas das faculdades de direito privadas. Por fim, no Capítulo 8 realizo um estudo do impacto do Processo de Bolonha no ensino superior português, designadamente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, onde analiso as transformações curriculares, pedagógicas e de avaliação.

No penúltimo capítulo estudo o ensino do Direito da Família e Menores na licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012). Em um primeiro momento analiso o currículo e os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da FDUC. Nesta primeira análise observo a denominação, a localização e o tempo de lecionação de Direito da Família e Menores, assim como os conteúdos curriculares, o programa, a bibliografia, os sumários das aulas e os conceitos discentes, docentes e bibliográficos de família presentes nas aulas de Direito da Família e Menores (ano letivo 2011/2012). Em seguida, por meio de uma sociologia das ausências, examino os conteúdos curriculares ausentes ou escassos nas aulas de Direito da Família e Menores, tais como: a escassez de interdisciplinaridade; a ausência de perspectivas de género; a escassez de debates de Direito Constitucional da Família e Direitos Humanos; a ausência de outras vertentes de Direito da Família (Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal); o estudo do Direito Civil da família com ênfase no matrimónio e a ausência das transformações do Direito da Família a partir de 2008 (a união de facto, as famílias LGBTs e as responsabilidades parentais). No mesmo capítulo estudo também a pedagogia e as avaliações no ensino do Direito da Família e Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012). Ao fim do capítulo analiso a sociologia das ausências na pedagogia e nas avaliações.

No último capítulo desta tese de doutoramento, apresentarei as principais conclusões, de modo a refletir e a contribuir para a construção de uma sociologia do ensino do direito.

Sem pretensão de esgotar o tema, este estudo pretende colocar em debate os currículos, as pedagogias e as avaliações do ensino do direito, em especial da licenciatura em direito da FDUC, trazendo elementos teóricos e empíricos que ajudem a (re)pensar a educação jurídica.

## CAPÍTULO I

# AS UNIVERSIDADES E AS POLÍTICAS EUROPEIAS DE ENSINO SUPERIOR

### Introdução

Este capítulo<sup>9</sup> tem a intenção de analisar as universidades e as políticas europeias de ensino superior, em especial o Processo de Bolonha. Neste sentido, pretende-se contextualizar as crises das universidades (legitimidade, hegemonia e institucional) e seus reflexos na educação superior. Constitui ainda finalidade deste capítulo perceber os efeitos da globalização hegemónica<sup>10</sup> e da transnacionalização nas universidades e compreender as tensões existentes nas principais premissas do Processo de Bolonha. Além disso, farei uma breve análise das transformações do ensino superior em Portugal a partir da década de 50 até a atualidade.

Inicialmente tratarei das crises da universidade e seus efeitos no século XX, quais sejam: as crises de hegemonia, legitimidade e institucional. Posteriormente, mostrarei através do triângulo de Clark a passagem de um modelo de universidade diversificado (mercado, autoridade estatal e oligarquia académica) para um modelo de ensino cada vez mais centrado apenas no mercado. Adentrarei ao tema da globalização e suas consequências no ensino superior, através da transnacionalização da educação e dos organismos e agências internacionais como a UNESCO, OCDE e BIRD, que impõem suas políticas educativas ao mundo. As políticas europeias de ensino superior, em especial o Processo de Bolonha, serão estudadas neste capítulo. Farei uma

---

<sup>9</sup> Este capítulo serve como contextualização do ensino superior para entendermos o ensino na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra que será tratado nos Capítulos 7, 8 e 9.

<sup>10</sup> Para a maior parte dos autores só existe uma globalização: a globalização capitalista neoliberal. Santos (2003) não obstante entende haver duas globalizações. A globalização hegemónica ou globalização a partir de cima, que atinge um paradigma económico, político e jurídico com carácter global, inspirado na lógica de mercado neoliberal. Ela possui como características: a prevalência do mercado sobre o Estado, a financeirização da economia global, a submissão do trabalho ao capital, o protagonismo das multinacionais e a recomposição territorial das economias. A globalização contra-hegemónica, em contraposição à globalização hegemónica ou globalização neoliberal, consiste no conjunto de políticas confrontacionais (lutas, redes e movimentos que enfrentam a globalização neoliberal e lhe contrapõe alternativas) que apesar de terem um foco local ou regional estão conectadas com lutas sociais paralelas travadas em outras localidades do globo.

descrição das declarações que compõem a Reforma de Bolonha e a seguir analisarei algumas de suas tensões e contradições. Por fim, tratarei do ensino superior em Portugal a fim de observar o processo de sua formação, suas principais reformas educacionais e as transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade.

## **1 A universidade no final do século XX e as crises de hegemonia, legitimidade e institucional**

A universidade no fim do século XX passou por grandes transformações em decorrência de diversas pressões. Por um lado, tanto a sociedade como o mercado capitalista exigiam cada vez mais do ensino universitário, apesar de serem distintas as demandas sociais e as empresariais. E, por outro lado, as universidades públicas sofriam com a política de redução de financiamento por parte do Estado e passaram a ter que buscar recursos financeiros, seja no mercado ou no próprio Estado, para responder a estas distintas demandas.

Para melhor entender o novo panorama da educação universitária no século XXI, descreverei as três grandes crises da universidade no século XX. São elas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional (Santos, 2002a).

### **1.1 A crise de hegemonia**

A primeira crise enfrentada pelas universidades foi uma crise de hegemonia, resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe foram atribuídas, já que o sistema universitário acumulou a produção de alta cultura e os conhecimentos destinados à formação de uma elite universitária e, ainda, a formação de mão de obra especializada para o desenvolvimento económico capitalista (Santos, 2002a: 192).

Uma das funções da universidade é produzir saberes a fim de viabilizar o funcionamento da sociedade. Entretanto, este papel se exprime de modo

diferente, de acordo com o tipo de sociedade em que vivemos. Quando o objetivo da universidade passou a ser o atendimento aos interesses do mercado, esta organizou-se como linha de produção com departamentos de acordo com a área de conhecimento (Buarque, 1994: 59). Este modelo de universidade passa a ser chamado de universidade empreendedora, sendo definido pela existência de uma cultura empresarial, com diversas fontes de financiamento e departamentos tradicionais, além de um forte centro de administração e gestão (Ball, 2010 e Clark, 1986).

## **1.2 A crise de legitimidade**

A segunda crise do ensino superior decorre de uma crise de legitimidade, pois a universidade inicialmente era frequentada somente pelas elites, com clara restrição de acesso ao restante da população. As universidades até meados do século XX eram locais frequentados somente pelos filhos de pessoas abastadas, e estes se dedicavam integralmente aos estudos. As aulas nas universidades europeias eram verdadeiras conferências para um grupo seleto (Santos, 2002a: 193).

Com as transformações do pós-guerra houve um êxito na luta por direitos, incluindo o direito à educação, se tornando visível que a educação superior era prerrogativa das classes mais elevadas, o que gerava uma tensão com o pressuposto de igualdade de oportunidades entre todos. Assim, instituiu-se uma tensão entre a hierarquização e a democratização.

Atualmente as universidades não são somente para a elite, mas para um grupo cada vez mais diversificado de estudantes, transformando universidades antes elitistas em universidades de massas. Este modelo educacional massificado foi fruto de uma conjuntura histórica, decorrente de dois fatores: o mundo capitalista necessitava de mão de obra qualificada e havia neste período fortes lutas sociais pelo acesso à educação associado ao direito de cidadania<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Entre as lutas sociais pela educação destacam-se os movimentos estudantis que emergiram no fim dos anos 60 e no início dos anos 70, como o movimento de maio de 68.

No entanto, o ensino vive hoje uma tensão entre a regulação e a emancipação. Por um lado, a educação não cumpre o seu papel de integração social e de formação de competências para o mercado de trabalho e por outro, não gera a mobilidade social esperada pelos estudantes de classes sociais inferiores, como aconteceu no passado (Teodoro, 2011: 12).

### **1.3 A crise institucional**

A terceira crise universitária é uma crise institucional, pois resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a pressão que a universidade tem sofrido para responder a critérios de produtividade de origem empresarial (Santos, 2002a: 193). A reforma de Bolonha que será tratada posteriormente neste capítulo reflete de modo mais profundo esta terceira crise institucional.

Apesar destas três crises estarem interligadas, as reformas universitárias a partir da década de 90 privilegiaram a crise institucional como principal foco de debates em detrimento das duas outras crises: hegemonia e legitimidade. Deste modo, houve uma aparente solução da crise de hegemonia através da descaracterização intelectual do sistema universitário e a crise de legitimidade foi supostamente resolvida pela segmentação existente dentro da universidade e pela desvalorização do título universitário (Santos, 2008: 17).

### **1.4 As crises de hegemonia, legitimidade e institucional no fim do século XX**

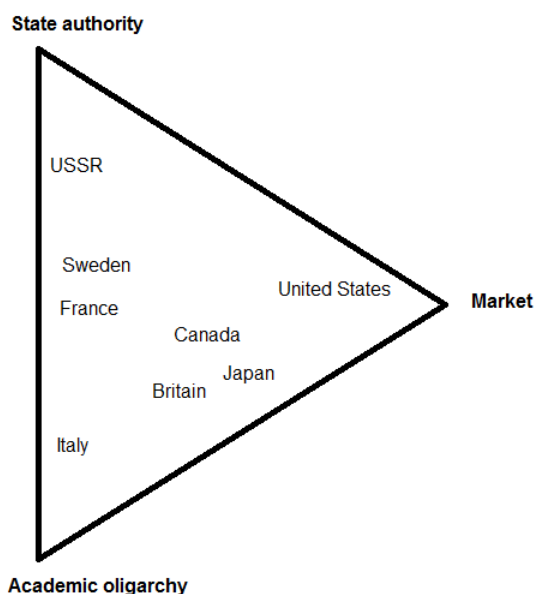
No final do século XX, com a decadência do Estado-providência em vários países europeus, os investimentos nas áreas sociais foram reduzidos, especialmente no setor educativo. Neste contexto, o Estado converteu a universidade em um bem público que não teria que ser assegurado unicamente por financiamento estatal (Santos, 2008: 17-18). Este fator aumentou a crise institucional dentro das universidades.

Apesar de aparentemente se considerar que o principal motivo da crise institucional foi a crise financeira, na realidade, para Santos (2008: 18) aquela crise foi gerada pelo agravamento das crises de legitimidade e de hegemonia. Neste sentido, ao invés de se buscar transformações para a melhoria política e pedagógica das universidades públicas, as fragilidades destas foram utilizadas para justificar a abertura do ensino ao mercado. Esta abertura, ao invés de resolver as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, acabou por intensificá-las.

A transformação do sistema de ensino superior no final do século XX foi retratada por Burton Clark (1986:137-145) através da relação entre três setores: autoridade estatal, oligarquia acadêmica e mercado. Na figura analisada abaixo cada vértice do triângulo representa o máximo de uma instituição e o mínimo das outras, gerando assim distintas combinações.

Os Estados Unidos da América (*United States*) teriam um sistema educacional nos anos 80 com maior peso no mercado, ao passo que no mesmo período na Itália haveria uma maior tendência à oligarquia acadêmica e na extinta União Soviética (USSR) a influência maior na educação seria proveniente da autoridade estatal. De um modo geral, no início dos anos de 1980, as formas dominantes nos sistemas educacionais se situavam entre o Estado e a oligarquia acadêmica.

Figura nº 1 – Representação do triângulo da coordenação de Burton Clark (1986)



Fonte: Clark, Burton (1986). *The Higher Education System. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press, 143.

Nos anos 80 e 90, principalmente nos países ocidentais, a relação entre a educação e a competitividade internacional é ressaltada, deixando como questão secundária o papel da educação na redução das desigualdades. Assim, há duas agendas nas décadas de 80 e 90: a primeira buscando relacionar a educação a um bem público, articulando o sistema educativo aos interesses do Estado-nação e a segunda agenda implica em uma separação entre educação e Estado, gerando uma suposta autonomia institucional e impondo à educação a lógica de mercado (Seixas, 2003: 20). Ainda nos anos 90, diversos países ocidentais realizaram grandes reformas educacionais, cujo foco era: competitividade, prestação de contas e performance (Teodoro, 2011: 13).

No fim dos anos 80 e nos anos 90, o modelo hegemónico de ensino superior se concentrou na relação entre a autoridade estatal e a oligarquia académica (Suécia e França) ou entre a oligarquia académica e o mercado (Reino Unido, Canadá e Japão). Já no século XXI, tem havido um deslocamento



das universidades das esferas da oligarquia académica e do Estado para o mercado, fenómeno este acentuado no contexto da globalização<sup>12</sup>.

## **2 A universidade no século XXI: a globalização hegemónica e a transnacionalização**

A seguir passarei a tratar da globalização hegemónica, da transnacionalização e do papel dos órgãos internacionais na educação superior.

### **2.1 A globalização hegemónica e a universidade**

A globalização hegemónica, também conhecida como globalização neoliberal<sup>13</sup>, vem se consolidando mundialmente e teve como consequência a perda da prioridade da educação e consequentemente da universidade pública nas políticas públicas estatais, assim como outras políticas sociais como a saúde e a previdência. Neste contexto de globalização hegemónica, os sistemas educativos têm sofrido diversas pressões económicas, ao passo que a educação passou a ocupar um papel de maior destaque nas políticas de desenvolvimento dos Estados nacionais.

A globalização neoliberal trouxe uma tensão entre o modelo de universidade voltada para o conhecimento, que se confrontou com a ideologia de uma universidade orientada pelo e para o mercado. A universidade de formadora para a concorrência e para o sucesso no mercado de trabalho, transformou-se ela própria em um objeto de concorrência, ou seja, em um mercado. Neste sentido, a educação tem-se tornado um bem de consumo como qualquer outro. Se antes a educação era um serviço realizado quase que exclusivamente pelo Estado, no

---

<sup>12</sup> A globalização é aqui entendida a partir do pensamento de Santos (2002b: 26), ou seja, como “fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo”. Deste modo, a globalização é um campo de lutas entre grupos com interesses hegemónicos e grupos com interesses subalternos ou contra-hegemónicos (Santos, 2003; Santos, 2001).

<sup>13</sup> Para um melhor entendimento da globalização e de sua relação com a educação *vide* Moreira, António F.; Pacheco, José A. (eds.) *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas* e Pacheco, José A.; Morgado, José C.; Moreira, António F. (eds.) *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*.

contexto da globalização hegemónica o Estado-nação se tornou apenas um dos financiadores, sendo incentivados o ingresso de recursos financeiros oriundos do mercado e a expansão do ensino superior privado. Este processo aumenta a crise institucional dentro das universidades, principalmente das públicas, pois ao receber recursos privados as faculdades passam a atuar com critérios de ordem empresarial, reduzindo sua autonomia.

O fenómeno denominado internacionalização ou globalização das políticas educativas tem como efeito a extinção dos sistemas educacionais nacionais, já que há uma tendência à padronização das políticas educativas, reduzindo a diversidade na educação dos Estados nacionais (Seixas, 2001: 19). Andy Green (1997: 1), por sua vez, considera que não é o fim do sistema educativo nacional, mas há uma alteração no papel do Estado, este passando a controlar estrategicamente a educação nacional. Assim, os sistemas educacionais nacionais perdem parcialmente sua identidade com as políticas educacionais a um nível global. No entanto, o Estado segue impondo sua força reguladora.

O mercado do ensino superior possui algumas implicações oriundas da globalização neoliberal: redução dos financiamentos estatais, o ensino superior com comportamento de mercado, proximidade entre as empresas multinacionais e as agências de fomento de investigação, o foco nas estratégias globais de propriedade intelectual e a centralidade na tecnociência<sup>14</sup> (Slaughter e Lelie, 1997, 12).

O capitalismo académico cria desigualdades dentro da própria universidade ao valorizar determinadas áreas, tais como: biotecnologia, novas fontes de energia, telecomunicações e inteligência artificial, em detrimento de outras áreas científicas, nomeadamente as humanas e sociais.

A globalização neoliberal transferiu algumas de suas características para a educação. A primeira é a descapitalização da universidade pública, que está relacionada ao processo de globalização mercantil da universidade e sua

---

<sup>14</sup> A tecnociência seria a indissociação entre ciência e tecnologia. De um modo abstrato seria possível a separação entre ambas, mas na prática não é exequível desligar uma da outra (Oliveira, 2003). O conceito de tecnociência estaria associado a dois fatores. O primeiro remete a ciência como geradora de recursos teóricos à tecnologia e, por outro lado, a ciência utiliza instrumentalmente a tecnologia. O segundo fator refere-se à ciência ser mais valorizada em termos económicos e sociais quando possui potencial capaz de gerar inovações tecnológicas.

transnacionalização (Santos, 2008: 22). A descapitalização obriga as universidades a buscarem financiamentos próprios, o que ocorre através de parcerias com o capital privado e faz reduzir a autonomia universitária e aumenta a crise institucional. Outra consequência decorre da eliminação da distinção entre universidade pública e privada.

A descapitalização da universidade pública tem distintas faces de acordo com a posição do país no sistema-mundo e com o modelo preponderante de ensino. Deste modo, a maior parte dos países da União Europeia, baseados em um modelo de ensino preponderantemente público, tem conseguido com que as universidades públicas reduzam a descapitalização e gerem rendas por meio do mercado. Nos Estados Unidos da América, onde as melhores universidades são privadas, o financiamento se dá pelo mercado através das altas mensalidades pagas pelos alunos. Em Portugal começam a surgir as fundações privadas que financiam as universidades e que vendem serviços, como cursos de especialização, ao passo que geram receitas para manter os serviços básicos das universidades (Santos, 2008: 22).

Com a crise económica europeia e com a política de austeridade, o aumento das propinas<sup>15</sup> teve o objetivo de gerar receitas para as universidades públicas portuguesas, que recebem cada vez menos investimentos estatais. Estas, por sua vez, reduziram o número de bolsas de estudo dos estudantes. Se por um lado, a cobrança de mensalidades nas universidades públicas nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, tem servido para manter o funcionamento das universidades públicas; por outro lado, a cobrança destes valores, juntamente com a redução de bolsas estudantis têm sido responsáveis pelo aumento da evasão de estudantes das universidades de Portugal<sup>16</sup>. Esta situação amplia as crises de hegemonia e legitimidade, pois se no século XX a contradição existente era entre as elites que já tinham acesso ao ensino superior

---

<sup>15</sup> A política de austeridade designa um conjunto de ações económicas e sociais que tem como objetivo conter ou diminuir a despesa estatal através de restrições orçamentais e assim alterar a redistribuição e os gastos relacionados ao funcionamento da economia e à reprodução social (Reis, 2012: 15). Para maiores detalhes sobre a austeridade em Portugal *vide* Ferreira, António C. (2014) *Política e sociedade: teoria social em tempo de austeridade*. Porto: Vida Económica.

<sup>16</sup> No decorrer da crise económica em Portugal, em 2012, cerca de 3.300 alunos cancelaram a sua inscrição no ensino superior desde o início do ano letivo, o que representa um aumento de 6% em relação ao ano anterior (Público, 2012). <http://www.publico.pt/portugal/jornal/crise-forca-3300-alunos-a-desistirem-do-ensino-superior-23845205#/0> [20 de janeiro de 2013].

e às novas classes sociais que ingressaram nas universidades a fim de fornecer mão de obra qualificada para o sistema capitalista, no século XXI estudantes inseridos nas universidades passam a ter que se retirar delas, fazendo com que as universidades retornem à formação somente das classes mais favorecidas economicamente.

## **2.2 A transnacionalização do ensino superior**

Outro desafio do ensino superior no século XXI é a transnacionalização. A globalização hegemónica, no âmbito das políticas educacionais, tem como característica a transnacionalização do mercado universitário. A globalização neoliberal traz a interdependência mundial a níveis económicos, políticos e culturais e a transnacionalização do mercado universitário é uma resposta a esta política de integração de diferentes países e da necessidade de uma maior qualificação profissional.

A transnacionalização do mercado baseia-se nas seguintes ideias: vivemos em uma sociedade da informação, com crescente circulação de capital, bens e ideias e a economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação (Santos, 2004: 48). Além disso, o ensino superior articula-se atualmente ao cenário de competitividade económica internacional, pois se exige uma formação maior e mais completa de profissionais altamente qualificados e a descoberta ou invenção de novos produtos capazes de manter os países em uma boa posição na economia global.

A sociedade atual é também denominada sociedade do conhecimento, pois o poder deixou de ser oriundo exclusivamente do capital financeiro e passou a ser proveniente também da produção do conhecimento e das tecnologias (Morgado e Ferreira, 2006: 65). Neste contexto, o mercado universitário tornou-se em um dos mais lucrativos, pois possui grande demanda, necessita de baixos investimentos e tem-se beneficiado do processo de destituição da universidade pública.

Para sobreviver, as universidades têm que estar ao serviço da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento e isto não é possível no paradigma da universidade pública. Logo, as noções propostas pelo Banco Mundial e pela OCDE servem para afirmar que o paradigma das universidades públicas deve ser substituído por um paradigma empresarial, baseado na rentabilidade, englobando tanto as universidades públicas como as privadas.

Para John Meyer (*apud* Dale, 2001: 135), haveria, atualmente, uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), em que os sistemas educativos nacionais poderiam ser explicados através de modelos universais de educação. Dale (2001: 136), todavia, critica o conceito de CEMC e defende que o que existe é uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que ao contrário da CEMC, pretende demonstrar que a força supranacional, através de suas agências, afeta os sistemas educativos nacionais e não haveria, deste modo, a existência de uma cultura-mundo.

A partir do ano de 2000, a transnacionalização da educação superior acontece sob o apoio do Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC). O GATS apresenta quatro tipos de serviço universitário: oferta transfronteiriça, consumo no estrangeiro, presença de pessoas e presença comercial.

A oferta transfronteiriça baseia-se na oferta de cursos *online*, educação à distância e universidades virtuais. Ainda não está plenamente desenvolvida, contudo, tem tido grande crescimento e aceitação no mercado. O consumo no estrangeiro baseia-se na oferta de serviço por meio da mobilidade transnacional do consumidor. Temos como exemplo, algumas universidades americanas e europeias, que atraem grande número de estudantes anualmente. Essa mobilidade gera um comércio de bilhões de dólares<sup>17</sup>. Já a presença de pessoas consiste na deslocação temporária de professores ou pesquisadores para prestar

---

<sup>17</sup> Somente no ano escolar 2003/2004 a economia do Reino Unido movimentou 28 mil milhões de libras com estudantes de outros países. Neste mesmo período, o Reino Unido obteve 19 mil milhões de libras decorrente de serviços financeiros e 20 mil milhões de libras oriundos da indústria automotiva (Spring, 2009: 79). Apenas em Londres, em 2014, os estudantes estrangeiros somaram um benefício líquido de 2,3 mil milhões de libras ao ano à economia por meio de mensalidades e gastos, segundo dados do grupo empresarial London First <http://londonfirst.co.uk/> [13 de janeiro de 2016].

serviços em outro país. Por fim, a presença comercial decorre nos casos em que a empresa de ensino superior cria filiais em outros países para vender os serviços universitários, são as chamadas franquias ou *franchising*<sup>18</sup>. A União Europeia (UE) não aderiu diretamente a esta política educacional do GATS, pois acredita que neste momento as universidades europeias não estão em condições de competir no mercado transnacional (Santos, 2008: 28). Parte desta política foi inserida nas Declarações do Processo de Bolonha, como a presença de pessoas e o consumo no estrangeiro, já que em Bolonha o aspeto da mobilidade de estudantes e docentes é enfatizada.

O que vem sendo debatido na Organização Mundial do Comércio é preocupante, porque coloca em risco as universidades públicas e seus projetos nacionais e regionais autónomos. O objetivo da OMC é criar um capital universitário global que leve a cabo a mercadorização global da universidade com o mínimo de interferência nacional.

Nos países centrais e também em alguns periféricos e semiperiféricos a universidade pública relaciona-se a uma ideia de construção do projeto país. Ou seja, a universidade pública esteve relacionada a projetos de desenvolvimento e modernização de seus países. Com o avanço da globalização neoliberal, o projeto país sofreu um ataque por ser considerado um bloqueio ao capitalismo e assim a universidade pública também foi abalada, seja com o corte de investimentos públicos, seja na redefinição das prioridades de pesquisa (Santos, 2008: 38). Deste modo, gerou-se uma crise de identidade dentro da própria universidade.

No século XXI, a relação entre ciência e sociedade se alterou profundamente. A universidade passou a sofrer duas pressões, segundo Santos (2008: 19). A pressão híper privatística da mercantilização do conhecimento se impôs para que a universidade só produzisse o que era rentável. Já a pressão híper publicista social difusa destruiu a concepção de espaço público da universidade e propôs um espaço público muito mais amplo e heterogêneo. Estas

---

<sup>18</sup> Esta prática de *franchise* entre dois estabelecimentos sugere a criação, desenvolvimento e avaliação de um curso por uma das instituições, com professores de uma instituição lecionando na outra. Todavia, ao contrário das *franchises* de outros produtos serem tão restritivas, como por exemplo em relação aos contratos serem exclusivos, as limitações territoriais e ao controlo de qualidade, nas *franchises* educacionais o controlo não é tão rígido (Seixas, 2001: 235).

duas pressões tão distintas geraram uma instabilidade na universidade e provocaram, ao mesmo tempo, uma desorientação causadora de inércia.

Outro ponto importante dentro da globalização hegemónica é o conhecimento pluriversitário, que explica a perda da hegemonia da universidade. O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual e transdisciplinar que se obriga a um diálogo ou confronto com outros saberes, o que o torna mais heterogéneo (Santos, 2008: 33). O conhecimento pluriversitário possibilita uma relação com a ecologia de saberes<sup>19</sup>, já que os conhecimentos produzidos fora do contexto universitário podem diversificar a conceção dominante de ciência (Visvanathan, 2004; Santos, 2004).

Por fim, outro fator que impactou a universidade foram as novas tecnologias de informação e comunicação que permitiram o ensino à distância. Estas novas tecnologias fazem a universidade repensar sua territorialidade, ao passo que surgem universidades digitais no processo de transnacionalização. Por outro lado, aumenta-se a cisão entre os incluídos e os excluídos digitais, já que muitos estudantes estarão excluídos destas novas tecnologias.

Como se pode perceber, o século XX trouxe uma série de novas problemáticas e desafios para as universidades, em especial para as universidades públicas. No novo século XXI estas tensões trazidas pela transnacionalização e pela globalização hegemónica se agravaram e muitos dos seus resultados ainda não estão plenamente visíveis.

## **2.3 O papel dos órgãos internacionais na educação superior**

Os órgãos internacionais, como o BIRD (Banco Mundial), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), possuem um forte papel nas ideologias educacionais, tendo influência nas políticas educativas de âmbito mundial e nacional, apesar de não imporem

---

<sup>19</sup> Mignolo (2004: 668) destaca a transformação da universalidade do conhecimento para a pluriversalidade, através das epistemologias feministas e etnoraciais a partir dos anos 70. Já Meneses (2004: 772) defende a pluralidade de saberes baseados em sua multi-situacionalidade em oposição à colonialidade do saber científico.

diretamente e obrigatoriamente suas diretrizes (Pereira, 2007: 325). Estes órgãos educativos transnacionais ignoram os contextos sociais, culturais, políticos e económicos de distintos países e impõem agendas únicas sem a participação de educadores, estudantes, movimentos sociais, Ong's e outras organizações da sociedade civil.

O Banco Mundial<sup>20</sup> destaca que para haver maior eficiência e qualidade na educação superior seriam necessários a redefinição do papel do Estado e uma maior autonomia institucional, o que implicaria em uma redução do financiamento do Estado nas universidades públicas, que teriam que buscar recursos em outros setores. Seria fundamental, de acordo com o BIRD, uma maior diversificação dos sistemas de ensino, o que na prática significa uma expansão do setor privado na área educativa. Neste contexto, o Estado deveria intervir o mínimo possível, tendo como função apenas regular as políticas educacionais. Assim, o Banco Mundial (BIRD) incentiva o não investimento de recursos públicos na universidade. Neste sentido, a solução seria a expansão do mercado universitário, a redução dos custos por aluno e a eliminação da gratuidade do ensino público.

Os principais pontos da economia do conhecimento sugeridos pelo Banco Mundial são: aposta na educação como a chave para o crescimento económico; aprendizado para lidar com locais de trabalho multiculturais; aprendizado de língua estrangeira, em especial a língua inglesa; aprendizado para agir autonomamente; preparação para um aprendizado ao longo da vida; necessidade de um currículo global e apoio à parceria público-privada. Já a OCDE possui como objetivos primordiais: a educação para a economia do conhecimento, igualdade educacional em termos de género, necessidade da pré-escola e aprendizado ao longo da vida (Spring, 2009: 66).

A UNESCO possui uma abordagem mais social do que o Banco Mundial, concentrando sua atuação na qualidade do ensino. Mas tanto a UNESCO, quanto o Banco Mundial e a OCDE incentivam o financiamento do ensino superior

---

<sup>20</sup> Para uma melhor análise das políticas educativas do BIRD *vide* The World Bank "Education for the Knowledge Economy" <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html> [5 de junho de 2014] e The World Bank "Public-Private Partnerships in Education" <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20756247~menuPK:2448342~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html> [5 de junho de 2014].



público pelo mercado<sup>21</sup>, o apoio a estudantes qualificados com necessidades económicas e uma maior eficiência no uso e distribuição de recursos nas universidades (Seixas, 2001: 212).

O modelo hegemónico de universidade proposto pelo Banco Mundial e pela OCDE tem sido vitorioso, com a implementação de políticas neoliberais em boa parte dos países ocidentais. Spring (2009: 73) destaca a igualdade das propostas da OCDE e do BIRD para a educação na tabela abaixo:

**Quadro 1 – Cultura Mundial de Educação: educando o cidadão global<sup>22</sup>**

	<b>Banco Mundial e OCDE</b>	<b>Unesco: Desenvolvimento sustentável</b>
<b>Objetivos</b>	Educar para a economia do conhecimento; capacidade para exercer funções em uma sociedade e mercado de trabalho multiculturais; igualdade de género; coesão social	Educar cidadãos globais comprometidos com o desenvolvimento sustentável, assegurar e proteger culturas e línguas, igualdade de género, cidadão ativista.
<b>Instrução</b>	Uniformização curricular, avaliação dirigida, tecnologia da informação e da comunicação, ensino centrado no estudante, conhecimentos aprofundados <sup>23</sup> , trabalho em grupo	Tomada de decisões participativas, interdisciplinaridade e educação holística, pensamento crítico e localmente relevante, valores relacionados ao desenvolvimento sustentável

Fonte: Spring, Joel (2009) *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge, 73, table 3.3.

### **3 As políticas europeias de ensino superior: o Processo de Bolonha<sup>24</sup>**

A transnacionalização exerce influência no ensino superior, impondo transformações na educação como visto anteriormente. A Reforma de Bolonha pode ser considerada um reflexo destas mudanças no âmbito educativo<sup>25</sup>. Com o

<sup>21</sup> A Unesco recomenda um aumento de receitas por parte do Estado, mas aposta também na diversificação de financiamento.

<sup>22</sup> Tradução livre.

<sup>23</sup> O termo original é *knowledge rich*, que implica no ensino de poucos assuntos em profundidade ao contrário de muitos temas tratados de modo superficial (Spring, 2009: 73).

<sup>24</sup> O Processo de Bolonha será estudado em articulação com o ensino na Faculdade de Direito de Coimbra no Capítulo 8 desta dissertação, onde serão analisados os impactos curriculares e pedagógicas da Reforma de Bolonha.

<sup>25</sup> Vide Lopes, João T. (2005) "Bolonha não é dissociável do reinado das diretivas do grande capital financeiro mundial" in Serralheiro, José P. (ed.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*.

Processo de Bolonha e o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)<sup>26</sup> criou-se uma resposta à mundialização, através de uma conceção territorial da “Europa do saber”.

O Processo de Bolonha rompeu com o paradigma curricular do ensino superior e sua noção espacial e nacional. Com a Declaração de Bolonha, buscou-se transformar o ensino superior europeu em um produto competitivo no mercado global. Neste sentido, iniciou-se um processo de redução da autonomia dos Estados nacionais no âmbito educativo e passou a existir uma política supranacional de ensino superior.

A Reforma de Bolonha e o conjunto de declarações que a compõem não constitui um tratado ou acordo, nem sequer um ato jurídico realizado pela Comunidade Europeia ou pela União Europeia, mas sim um ato de natureza política entre Estados, uma *soft law* (Ferreira, 2007: 21).

A criação de uma área europeia de ensino superior não é parte de uma agenda de desenvolvimento científico e tecnológico, mas uma consequência da pressão da globalização no campo educativo. Todavia, as palavras “globalização” ou o termo “global”, só surgem a partir do comunicado de Londres de 2007, cujo título foi “Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado” (Christou, 2010: 580).

As políticas europeias de ensino superior possuem diversas características dos processos de globalização da educação, como a transnacionalização do ensino superior, a mobilidade e preconização de investimentos privados nas universidades. Estas transformações, por sua vez, constituem uma globalização de baixa intensidade, pois não possuem como objetivo a promoção das lutas contra-hegemónicas. A União Europeia tinha a intenção de se tornar mais competitiva em um mercado económico global e por outro lado, não dispunha de recursos financeiros para manter o Estado-Providência. O Processo de Bolonha foi elaborado neste contexto.

---

<sup>26</sup> Cabe ressaltar que inicialmente o Processo de Bolonha era um projeto europeu. No entanto, hoje o Processo de Bolonha, ultrapassa as fronteiras da União Europeia, como será demonstrado a seguir.

O Processo de Bolonha teve início em 1998 com a Declaração de Sorbonne (França), porém ficou mais conhecido após a Declaração de Bolonha (Itália) em 1999. Posteriormente, este processo teve continuidade com as reuniões dos ministros da educação da União Europeia (UE)<sup>27</sup>.

Existem três fases de desenvolvimento da Europa do Conhecimento. A primeira fase foi o período anterior à Cimeira de Lisboa até 2000. No segundo momento, entre 2000 e 2005 foram criados os grupos de trabalho. Todavia, somente na terceira fase, após 2005, começaram a aparecer os resultados considerados desejados.

**Quadro 2 - Fases de desenvolvimento do Espaço Europeu de Educação**

Governança		Mecanismos	Propósito	“Europa”
<b>Fase 1: Pré-Lisboa (até 2000)</b>	Grupos de trabalho de Estados-membro	Indicadores	Conceção comum de “educação”	Coordenadora de experiências nacionais/ definidora de “qualidade”.
<b>Fase 2: Lisboa (2000-05)</b>	Método Aberto de Coordenação (MAC) <sup>28</sup>	<i>Benchmarks</i> <sup>29</sup> ; Boas práticas	Identificação de problemas e coordenação política comuns, meios diferentes	Orquestradora de uma divisão funcional e de escala da governação educacional.
<b>Fase 3: Lisboa pós-revisão de médio prazo (2005...)</b>	Quadro de referência único (ALV Aprendizagem ao longo da vida)	Metas (ex.: investimento)	Objetivos comuns, via comum	Criadora de novos setores europeus de “Política Social” e “Política do conhecimento”

Fonte: Dale, Roger (2008) “Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação” *Revista Lusófona de Educação* 11, 9.

A Reforma de Bolonha apresenta os objetivos a serem realizados pelas universidades europeias a fim de garantir uma maior competitividade no cenário

<sup>27</sup> Estas reuniões ocorreram em Praga (República Checa) no ano de 2001, em Berlim (Alemanha) em 2003, em Bergen (Noruega) em 2005, em Londres (Reino Unido) em 2007, em Lovaina (Bélgica) em 2009, em Budapeste-Viena (Hungria e Áustria) em 2010 e em Bucareste (Roménia) em 2012. Em 2015, o encontro ocorreu na cidade de Yerevan (Arménia).

<sup>28</sup> O MAC (Método Aberto de Coordenação) foi sugerido pelo Conselho Europeu de Lisboa de 2000 e representa uma nova forma de cooperação entre os Estados-Membros a favor da convergência das políticas nacionais, a fim de realizar objetivos comuns. De acordo com este método, os Estados-membros são avaliados por outros Estados-membros. A comissão exerce somente uma função de vigilância sobre os Estados-membros.

<sup>29</sup> *Benchmarks* são valores de referências colocados como respostas aos desafios da globalização.

internacional, como a utilização do sistema de créditos (ECTS) para garantir a equivalência entre as universidades e permitir maior mobilidade estudantil. Inicialmente, o prazo final para a aplicação dos objetivos de Bolonha foi o ano de 2010, todavia este prazo foi alterado para 2020 na Declaração de Lovaina. Apesar do prazo ter sido estendido, a maior parte das universidades europeias se adequou à Bolonha até 2010.

Antes do Processo de Bolonha, dois tratados internacionais já se ocupavam da educação europeia. O Tratado de Maastricht de 1992 inseria o tema da educação na União Europeia comunitário e os artigos 126 e 127 tratavam das temáticas da educação e da formação. O Tratado de Amsterdão de 1997 em seus artigos 149 e 150 discorria sobre o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a cooperação entre países-membros da União Europeia na área da educação, mas respeitando a autonomia dos Estados e a diversidade cultural e linguística.

O primeiro documento precursor da Declaração de Bolonha data de 1988 e é denominado *Magna Charta Universitatum*. Este documento já tratava de questões que seriam trazidas posteriormente pela Declaração de Bolonha e outros documentos da política de ensino superior europeia. A Magna Carta foi escrita em Bolonha, Itália, pelos reitores das universidades europeias em comemoração ao nono centenário da Universidade de Bolonha tendo como objetivo destacar o papel das universidades em uma sociedade que se transforma e se internacionaliza cada vez mais. A Magna Carta, lançada quatro anos antes da abolição das fronteiras comunitárias, trazia como princípios fundamentais: a autonomia e a independência universitária, a não separação entre ensino e investigação, a liberdade no ensino e na investigação e o ultrapassar das fronteiras geográficas ou políticas.

A Magna Carta *Universitatum* dispôs que o futuro da humanidade dependeria do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se desenvolveria nos centros de cultura e de conhecimento europeus. “Depositária da tradição do humanismo europeu, mas com a preocupação constante de alcançar o saber universal, a Universidade, para assumir suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas [...]” (Observatory *Magna Charta Universitatum*, 1988: 1).

A Magna Carta *Universitatum* não destacou diretamente a competitividade internacional, mas ressaltou alguns aspetos sociais, entre eles: formação permanente, não separação entre investigação e atividade didática, autonomia universitária, liberdade de investigação e de ensino e atribuição de bolsas. Afirmava, ainda, que a universidade tem o papel de garantir às futuras gerações uma educação que contribua para o ambiente natural e da vida.

Algumas das prerrogativas de Bolonha já estavam explícitas na Magna Carta, como a mobilidade de estudantes e docentes e a política de equivalências entre as universidades: “Tal como nos primeiros anos da sua história, as universidades encorajam a mobilidade de docentes e estudantes. Além disto, consideram que uma política global de equivalência de estatutos, títulos, exames [...]” (Observatory *Magna Charta Universitatum*, 1988: 2).

O documento que antecedeu a Declaração de Bolonha foi a Declaração de Sorbonne de 25 de maio de 1998, declaração conjunta dos quatro ministros encarregues do ensino superior da Alemanha, França, Itália e do Reino Unido, em comemoração ao 800º aniversário da Universidade de Paris. Esta declaração enunciou a construção de uma Europa do conhecimento, um esforço na criação de um espaço europeu do ensino superior. “[...] A Europa que nós construímos não é apenas a Europa do Euro, dos bancos e da economia, deverá também ser uma Europa do saber” (European Higher Education Area - EHEA - Declaração de Sorbonne, 1998: 1).

A declaração de Sorbonne, apesar de não ser oficialmente integrante do Processo de Bolonha, foi escrita um ano antes em reunião com ministros de apenas quatro países (Alemanha, França, Reino Unido e Itália), mas já com as principais premissas que estariam na Reforma de Bolonha: educação e a formação ao longo da vida, promoção da mobilidade e da cooperação, divisão do ensino superior em dois ciclos principais: pré-licenciatura e pós-licenciatura, utilização de créditos (como no sistema ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*) e de semestres.

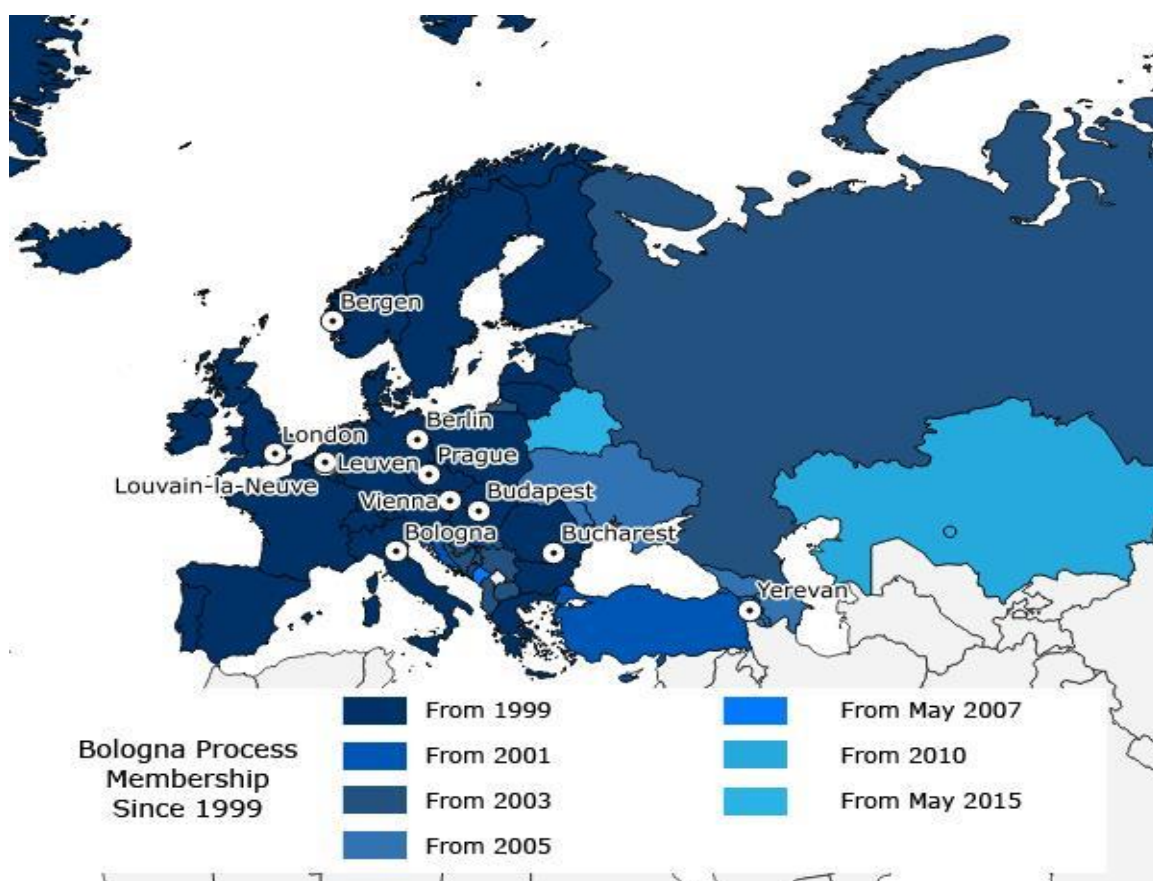
Um espaço europeu aberto ao ensino superior oferece abundantes perspetivas positivas, respeitando, naturalmente, as diferenças de cada um, mas exigindo esforços sérios para abolir barreiras e desenvolver um

quadro de ensino que promova a mobilidade e a cooperação conjunta de forma cada vez mais estreita (EHEA - Declaração de Sorbonne, 1998: 1).

Em relação ao ensino na licenciatura, o documento afirma que deveriam ser oferecidos aos estudantes programas diversificados, compreendendo estudos pluridisciplinares, aquisição de competências linguísticas, além da utilização das novas tecnologias da informação.

A Declaração de Bolonha, cujo nome marcou o processo de Bolonha, constitui o principal documento de construção de um espaço de ensino superior europeu. Ela foi assinada em Bolonha, no dia 19 de junho de 1999 por 29<sup>30</sup> Ministros da Educação europeus.

**Figura nº 2 – Mapa da expansão dos países-membros do Processo de Bolonha e das conferências ministeriais**



Fonte: EHEA (2015) Conferências ministeriais <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43> [11 de setembro de 2016].

<sup>30</sup> Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Malta, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.

A criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, segundo a Declaração de Bolonha vem da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, com a finalidade de garantir maior competitividade internacional.

Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (EHEA - Declaração de Bolonha, 1999: 1).

Deste modo, a Declaração de Bolonha pretendia ordenar as políticas educacionais a fim de atingir uma série de finalidades. Um dos objetivos consistia na adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a licenciatura com duração mínima de 3 anos e a pós-licenciatura, que conduziria ao grau de mestre ou doutor. O segundo objetivo baseava-se na criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como forma de incentivar a mobilidade dos estudantes europeus. O incentivo à mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo era o terceiro objetivo. A quarta finalidade tratava do incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis. Por fim, o último objetivo dizia respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação na Europa.

Na Cimeira de Lisboa, realizada em março de 2000, o tema da criação de uma Europa do conhecimento foi retomado como forma de tornar a União Europeia uma Europa mais dinâmica e competitiva, o que garantiria o crescimento económico e mais empregos. A Estratégia de Lisboa tinha como finalidade estabelecer uma relação entre economia sustentável, conhecimento-competitividade e coesão social (Simão *et al*, 2005: 10).

No Comunicado de Praga, no ano de 2001, os ministros europeus reafirmaram seu compromisso em estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior até 2010. Neste evento, foi apresentado o relatório "*Furthering the Bologna Process*", encomendado por um grupo de acompanhamento da Reforma de Bolonha. Neste relatório chegou-se a conclusão de que as metas traçadas pela Declaração de Bolonha foram largamente aceites e usadas como base para

o desenvolvimento do ensino superior. Na Declaração de Praga os ministros europeus reafirmaram os esforços para a promoção do Processo de Bolonha, através da continuidade de seis objetivos principais: a adoção de um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis, a adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais, estabelecimento de um sistema de créditos como o ECTS, a promoção da mobilidade, promoção da cooperação europeia na garantia da qualidade, promoção da dimensão europeia no ensino superior. Foram ainda enfatizados os seguintes pontos na Declaração de Praga: a aprendizagem ao longo da vida, o envolvimento de instituições de ensino superior e de estudantes na construção de uma Europa do conhecimento, promoção da atratividade da Área Europeia de Ensino Superior e o acompanhamento continuado do processo de Bolonha pelos ministros europeus de ensino superior e pelas associações que faziam parte deste processo. A dimensão social fez também parte da Declaração de Praga: “Os estudantes devem participar e influenciar a organização e o conteúdo do ensino nas universidades e outras instituições de ensino superior, com objetivo [...] de ter em conta a dimensão social no Processo de Bolonha” (Declaração de Praga, 2001: 1). Assim, em Praga, o número de objetivos foi aumentado e foi reafirmado o compromisso em implementar a Área Europeia de Ensino Superior até 2010.

A Comissão Europeia, em 5 de fevereiro de 2003, debateu o papel das universidades na sociedade e na economia do conhecimento na Europa e no mesmo ano houve o encontro posterior em Berlim, em 19 de setembro, com os ministros de 33 países europeus. Neste encontro, o aumento da competitividade europeia manteve-se nas diretrizes, e seria obtido através da investigação e da interdisciplinaridade. Foi enfatizado o carácter público da educação e a necessidade do reforço da coesão social e da redução das desigualdades. No entanto, a declaração de Berlim não apontava os meios para se atingir os fins sociais propostos. Foram definidas algumas prioridades a serem cumpridas em dois anos: promover sistemas nacionais de avaliação efetivos, implementar o uso do sistema de graus baseado em dois ciclos e melhorar o sistema de reconhecimento de graus e de períodos de estudo.

Em 2005, a European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), juntamente com a European University Association (EUA), a European



Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e a National Unions of Students in Europe (ESIB) desenvolveram um quadro de padrões e de linhas para assegurar a qualidade do Espaço Europeu de Ensino Superior, que posteriormente foram assimilados no encontro de Bergen (Ferreira, 2007). Neste encontro, foi realizada uma Cimeira Ministerial com 45 Ministros da Educação europeia. Nesta reunião surgiram novas ações como: adoção de linhas orientadoras para a garantia de qualidade e a implementação de quadros de qualificação nacionais compatíveis com o Quadro Europeu de Qualificações.

A Conferência Ministerial de Londres em 2007 reforçou o debate das reuniões anteriores e acrescentou a necessidade de abolição das medidas estatais que constituíam um entrave ao Processo de Bolonha, o reforço da ação social na educação superior e o esforço na recolha de dados, para elaboração de uma base que favorecesse a mobilidade e a empregabilidade, entre outras medidas.

Após a declaração de Bolonha em 1999 até a reunião ministerial em Lovaina em 2009, mais 18 países aderiram à declaração de Bolonha, que passaram a ser 47<sup>31</sup> no total. Ainda em Lovaina, foram apresentados diversos relatórios, entre eles, os avanços ocorridos nos últimos dois anos. Em Lovaina se admitiu, ainda, que o processo de Bolonha continuaria depois de 2010, tendo sido estabelecidas as seguintes prioridades para a nova década: proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; promover a empregabilidade; desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; articular a educação, a pesquisa e a inovação; abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais; aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade; melhorar a recolha de dados; desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais e garantir o financiamento.

---

<sup>31</sup> São os países a seguir: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia.

Em Budapeste-Viena, em 2010, foi realizada uma conferência em comemoração aos 10 anos da Reforma de Bolonha e foram apresentados relatórios sobre as alterações nos últimos 10 anos. Os pontos mais destacados foram: a liberdade académica assim como a autonomia e a responsabilidade das instituições de ensino superior como princípios do Espaço Europeu de Ensino Superior; o papel decisivo da comunidade académica para tornar o EEES uma realidade; o ensino superior como uma responsabilidade pública e promoção da igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade. Nesta reunião, os ministros prometeram escutar as críticas de docentes e discentes contrários ao Processo de Bolonha.

No Relatório *Trends* de 2010 o Processo de Bolonha foi citado por 78% das instituições de ensino superior europeias como desenvolvimento de maior importância nos últimos três anos nas estratégias institucionais<sup>32</sup>. Para 58% das universidades europeias a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior foi considerada muito positiva<sup>33</sup>. A implementação do ensino superior em dois ou três ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) nos campos académicos no EEES em 2003 era de 53%, em 2007 era de 82% e em 2010 o índice subiu para 95%. Já em relação aos créditos ECTS, 97% das instituições de ensino superior europeias afirmaram que em 2010 possuíam este sistema de créditos (European University Association 2003, 2007, 2010).

A reunião ministerial de 2012 foi realizada em Bucareste. No encontro compareceram os 47 ministros europeus da educação superior que faziam parte do Processo de Bolonha. Nesta declaração sustentou-se que o ensino superior poderia ajudar na solução da crise económica europeia. Afirmou-se, ainda, que após o processo de Bolonha as estruturas do ensino superior europeu seriam mais compatíveis e que entre 2012 e 2015 os esforços seriam concentrados na

---

<sup>32</sup> Nesta mesma investigação após o Processo de Bolonha, o item “Reformas para assegurar a qualidade” foi destacado por 63% das instituições, a “Internacionalização” foi mencionada por 61%, “Reformas Governamentais” foi citada por 49%, o item “Reformas de financiamento” foi evidenciado por 45%, “Políticas europeias de investigação e inovação” ressaltado por 43% e “Mudanças demográficas” enfatizado por 26% e “rankings/tabelas de classificação” foi referido por 23% das universidades pesquisadas.

<sup>33</sup> Após as 58% das universidades que consideram o Espaço Europeu de Ensino Superior como “muito positivo”, aparece a resposta “resultados mistos” com 38%. Entretanto, 3% consideram que a Área Europeia de Ensino Superior é “indiferente” e para 0,1% seria “negativa”.

continuação do suporte às instituições de ensino superior para a adequação às linhas do Processo de Bolonha.

Em 2015 no comunicado de Yerevan foram restabelecidas as metas até 2020, quais sejam: melhorar a qualidade do ensino; promover a empregabilidade dos diplomados; fazer dos sistemas de ensino superior europeus mais inclusivos e implementação de reformas estruturais, como a garantia do mesmo grau de estrutura, créditos e padrões de garantia de qualidade nos países-membros.

Além dos ministros europeus de ensino superior e da Comissão Europeia, participaram da Reforma de Bolonha outras entidades que fizeram um grupo de acompanhamento de todo o processo, apesar de não terem direito ao voto, sendo membros consultivos. São elas: o Conselho da Europa, a EUA (European University Association), a EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), a ESIB (The National Unions of Students in Europe), a UNESCO/CEPES (European Centre for Higher Education), a EI Pan-European Structure, a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) e a UNICE (Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe).

De um modo geral, os principais pontos do Processo de Bolonha foram: a adoção de um sistema de créditos compatíveis e comparáveis, a implementação de um sistema baseado em dois ciclos principais, fomento da mobilidade, melhoria da cooperação europeia com o objetivo de assegurar a qualidade, desenvolvimento do aprendizado ao longo da vida, promoção da atratividade e competitividade do ensino superior europeu e a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (Rauhvargers, 2008; Divis, 2008). A seguir um quadro que sintetiza as premissas de cada documento de Bolonha.

**Quadro 3 – Documentos do Processo de Bolonha e suas principais características**

Docu-mentos e caracte-rísticas	D. Sorbonne	D. Bolonha	D. Praga	D. Berlim	D. Bergen	D. Londres	D. Lovaina	D. Buda-pestes/ Viena	D. Buca-reste	D. de Yerevan
Ano	1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2010	2012	2015
Nº de países	4	29	32	33	45	46	46	47	47	47
Espaço Europeu de Ensino Superior	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atrativi-dade/ Competi-tividade	X	X	X	X	X	X		X		
Emprega-bilidade				X		X	X		X	X
Ensino em Ciclos	X	X	X	X	X		X		X	
Sistema compa-tível de créditos	X	X	X				X		X	X
Mobili-dade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não separa-ção entre ensino e investi-gação							X			
Aprende-zagem ao longo da vida	X	X	X	X		X	X			X
Qualida-de do ensino superior		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Indepen-dência/ autono-mia		X								
Dimen-são social/ bolsas			X	X	X	X	X		X	X
Ensino centrado no estu-dante							X		X	

O Processo de Bolonha alterou todo o paradigma do ensino superior nos países que compõem o EEES porque acarretou mudanças no modelo educativo dos países aderentes, em seus objetivos, organização e avaliação. O modelo educativo se deslocou de uma análise centrada na transmissão de conhecimentos para um modelo centrado no estudante e na formação contínua ao longo da vida. Os objetivos foram alterados pois pretendia-se que os estudantes obtivessem um conjunto de capacidades que lhes permitissem o aprendizado contínuo e a apresentar atitudes adequadas em distintos contextos de trabalho. Em relação às universidades, passou-se a esperar que respondessem às expectativas quanto ao

ensino, investigação e cooperação com outras instituições, além de equacionar as questões relativas à avaliação, acreditação e qualidade.

Existem duas visões sobre a Reforma de Bolonha: uma otimista e outra pessimista. A primeira visão enxerga que Bolonha prepara as universidades para o desafio do século XXI, com responsabilidade social, autonomia institucional e liberdade académica. A análise otimista vai entender o Processo de Bolonha como harmonização do ensino superior europeu. Já uma segunda visão acredita que o Processo de Bolonha foi uma contrarreforma, na medida em que bloqueou as reformas nacionais que cada universidade vinha promovendo e, deste modo, abandonaram-se os princípios do internacionalismo universitário solidário e o respeito pela diversidade cultural em prol da competitividade (Santos, 2010a: 9). A Reforma de Bolonha é entendida, neste contexto, como padronização ou homogeneização dos sistemas educativos superiores, em que as questões educacionais substantivas foram suprimidas em prol de questões técnico-formais (Ferreira, 2007: 77).

A reforma de Bolonha teria duas velocidades: uma alta velocidade no que tange às reuniões bianuais dos ministros europeus e relatórios nacionais e uma baixa velocidade em relação ao processo de implementação institucional, já que em vários países as medidas mais profundas, em especial as sociais, não foram tomadas até hoje (Fernandes, 2009: 171).

Se por um lado, o Processo de Bolonha forçou as universidades a inovarem e a saírem da inércia, por outro lado há muitas críticas a estas transformações. Cabe destacar, porém, que alguns dos problemas das universidades advém do período anterior à Reforma de Bolonha como enumera Santos (2010b: 1): inércia, endogamia, autoritarismo institucional, elitismo disfarçado de excelência, nepotismo, controlo político, neofeudalismo disfarçado de autonomia, temor da avaliação e baixa produção científica.

### 3.1 O Processo de Bolonha e suas principais tensões<sup>34</sup>

Inicialmente, o Processo de Bolonha foi criticado pelo modo como foi concebido e realizado, já que foi criado por ministros da educação superior de quatro países<sup>35</sup>, e foi conduzido por dirigentes universitários e aplicado a todos os outros países.

No decorrer do processo de Bolonha muitas críticas foram surgindo no meio social, em especial em relação a pouca abertura democrática às universidades e seus agentes: reitores, professores, funcionários e estudantes. Estes tiveram que se adaptar à Bolonha, mas não tiveram voz ativa na elaboração das principais premissas deste processo de grande transformação universitária.

As associações das universidades europeias, sindicatos e associações docentes e estudantis, de um modo geral, se mostraram contrárias a esta política de tratamento da educação enquanto comércio e solicitaram maior debate sobre o tema. As associações de estudantes europeus realizaram diversas críticas à Reforma de Bolonha, dentre elas que a situação dos estudantes não tem melhorado, pois continua a haver pouco financiamento para a mobilidade. Além disso, houve pouca participação estudantil nos debates que implementaram Bolonha e o acesso ao mestrado e ao doutoramento tem-se tornado mais difícil em alguns países europeus (Vidal e França, 2010: 6-7).

A associação ESIB (The National Unions of Students in Europe) em 2007 criticou a lógica mercantil do Processo de Bolonha, que só beneficiaria os estudantes mais favorecidos economicamente. A associação era favorável a uma Área Europeia do Ensino Superior, mas com diversidade e na qual todos os estudantes tivessem acesso a uma educação superior de qualidade e à mobilidade (Instituto Politécnico de Leiria, 2001).

O Processo de Bolonha não possui uma dimensão social consolidada, já que não dispõe de financiamentos para suas ações. A Reforma de Bolonha também não possui políticas para incluir os jovens de classes menos favorecidas,

---

<sup>34</sup> Neste item tratarei de algumas das tensões do Processo de Bolonha, as mais relevantes para o ensino do direito de Coimbra, que será estudado no Capítulo 8.

<sup>35</sup> Itália, Alemanha, Reino Unido e França.

com maior financiamento ao nível do ensino secundário e superior. Deste modo, a mobilidade e a formação no Processo de Bolonha será desigual em termos de classes sociais, contrariando o argumento da coesão social (Oliveira e Holland, 2008: 15) e aumentando as crises de legitimidade e hegemonia nas universidades.

Outro fator que poderá aumentar a desigualdade entre os estudantes é o *ranking* de universidades. A hierarquização entre universidades é supranacional e não considera as distintas realidades nacionais. A competição entre instituições de ensino superior aumentará a diferença entre universidades de elite, que se encontram em sua maioria nos países centrais, e as universidades periféricas, localizadas em sua maioria em países semiperiféricos ou periféricos.

As instituições de elite atraem mais estudantes, os melhores investigadores e professores, além de maiores financiamentos. Este sistema cria diplomados de primeira classe, formados nas universidades centrais e os de segunda e terceira classe, formados nas universidades semiperiféricas e periféricas. Neste contexto, a elite económica frequenta as melhores universidades da União Europeia, que normalmente são as mais caras. Para estudar nas melhores universidades europeias dos *rankings* se exige um capital financeiro por parte dos estudantes, especialmente se forem provenientes de outros países, domínio de outras línguas, sendo este acesso facilitado para as classes mais abastadas. Assim, aqueles estudantes que tiverem condições económicas farão mobilidades e estudarão nas melhores universidades e provavelmente conseguirão melhores empregos com melhores remunerações, consolidando o processo de reprodução social<sup>36</sup>.

Como se pode observar, o Processo de Bolonha pode acarretar uma hierarquia entre as universidades, uma hierarquia entre os estudantes e o *brain drain*.

---

<sup>36</sup> A reprodução social e sua relação com o ensino será analisada no Capítulo 2 desta tese.

### 3.1.1 O ensino no Processo de Bolonha

A formação dividida em ciclos é uma das características centrais da Reforma de Bolonha, presente na maior parte das declarações que compõem o Processo. A formação em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento) ocasiona uma distinção. A grande maioria de estudantes realizará o primeiro ciclo, no qual terá uma formação generalista, durante três a quatro anos, dependendo do país-membro. Um grupo fará o mestrado e terá melhores condições de acesso ao mercado de trabalho e aos melhores cargos. E um grupo ainda mais restrito terá condições de realizar o doutoramento. Neste sentido, ao alargar a licenciatura e reduzir o acesso ao segundo e terceiro ciclos, o Estado transfere parte dos custos dos mestrados e doutoramentos às famílias. Como algumas famílias não possuem recursos, poderá aumentar a cisão entre estudantes com e sem recursos financeiros para realizar os outros dois ciclos: mestrado e doutoramento. Assim, uma política de bolsas faz-se necessária para reduzir as desigualdades.

Outro ponto problemático no Processo de Bolonha é o ensino focado em competências<sup>37</sup> e não em conhecimentos, havendo o risco do conhecimento ser desvalorizado em detrimento das competências.

O Processo de Bolonha deve formar cidadãos e não capital humano, pois não se pode confundir a sociedade civil com o mercado. A universidade deve dar o mesmo valor a todos os conhecimentos e a todas as investigações, independentemente de terem uma aplicação prática voltada para o mercado económico ou não, ou corre-se o risco de transformar a universidade em instrumento do mercado e o conhecimento em mercadoria.

A questão que se impõe é que o valor do conhecimento passou a ser maioritariamente o valor de mercado. Porém, com uma visão de mundo somente

---

<sup>37</sup> O Relatório *Tuning* divide as competências em três: competências instrumentais, interpessoais, sistêmicas. Competências instrumentais são capacidade de análise, síntese, planeamento, organização, conhecimento de uma segunda língua, tomada de decisões, entre outras. Competências interpessoais seriam as habilidades interpessoais, trabalho em equipe especialmente interdisciplinares, apreciação da diversidade e multiculturalismo, comprometimento ético etc. Por fim, as competências sistêmicas seriam a capacidade de aplicar o conhecimento teórico na prática, capacidade de aprendizado e pesquisa, de se adaptar a mudanças, liderança, capacidade de iniciativa, de trabalhar autonomamente.



económica, exclui-se todos os saberes produzidos fora da lógica de mercado, os conhecimentos que não geram lucro<sup>38</sup>. O papel social da universidade é deixado de lado em prol de uma visão economicista. Sendo que além do conhecimento, a universidade deve proporcionar o ócio, o voluntariado, a atividade política, social e artística (Serralheiro, 2005: 19).

A formação voltada exclusivamente para o mercado exclui o pensamento crítico e impõem ao estudante pensar sob a ótica do opressor e não do oprimido e, por fim, significa reduzir a possibilidade de transformação social que altere o *status quo* dominante.

A reforma de Bolonha propõe um maior investimento na investigação e na sua articulação com o ensino, não havendo separação entre ensino e investigação. Na prática, contudo, tem-se observado que Bolonha privilegiou o ensino em detrimento da investigação, havendo duas categorias distintas: professores, que lecionam aulas e investigadores, que realizam investigação. Além disso, com alargamento da licenciatura sobra pouco tempo para realizar investigação. Com Bolonha, as faculdades viraram “fábricas de aulas” e a investigação ficou em segundo plano. O ensino centrado no estudante com currículos flexíveis também constitui uma premissa de Bolonha. No entanto, como será analisado no Capítulo 8, nem todas as faculdades seguiram esta premissa.

### **3.1.2 O sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*)**

A Reforma de Bolonha teve como inovação a adoção do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) por todos os países-membros. Assim, são atribuídos 60 créditos ao trabalho decorrente de um ano de estudo de um estudante típico e 30 créditos ECTS ao semestre, que terá a duração média de 20 semanas. Cada estudante, neste contexto, deverá se dedicar aos trabalhos escolares de 600 a 900 horas por ano (Crespo, 2003:10). O sistema ECTS gera uma desconstrução do calendário letivo, pois não se mede mais por ano ou semestres, mas por créditos.

---

<sup>38</sup> Importante ressaltar que tradicionalmente as universidades já ignoram desde sua origem os saberes populares, indígenas e camponeses, tratando-os como inexistentes (Santos, 2009).

O sistema de créditos é centrado nos estudantes, baseado em seu esforço e tempo despendido para concretizar as tarefas necessárias ao processo de aprendizagem. Assim, os créditos ECTS não se medem por tempo em sala de aula, sendo adquiridos após a aquisição das competências predefinidas. Deste modo, a aquisição dos créditos depende de diversos fatores: capacidade do discente, dos objetivos e conteúdos do estudo, dos métodos de ensino-aprendizagem, além dos recursos disponíveis.

O estudo de um aluno pode ser personalizado, promovendo o ensino centrado no estudante, pois este pode construir sua formação em fases de qualificação, possibilitando que haja transferência entre programas de formação ou o reconhecimento de aprendizagens anteriores, facilitando a acumulação de créditos (Simão *et al*, 2005). O ECTS favorece, ainda, a mobilidade pois os créditos recebidos em uma Instituição de Ensino Superior do exterior podem ser aproveitados na instituição de origem do estudante.

O sistema ECTS em 2012 já estava implantado na grande maioria dos países, porém de forma diversa. Alguns países como Portugal adotaram majoritariamente o modelo 3+2 anos<sup>39</sup> ou 180+120 ECTS. Além de Portugal, Andorra, Áustria, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Estónia, França, Islândia, Itália, Luxemburgo, Montenegro, Noruega, República Checa e Suécia adotaram o modelo 3+2 anos. Já Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Lituânia, Rússia e Turquia optaram por um modelo 240+120 ECTS ou 4+2 anos. Bulgária, Espanha, Ucrânia e Reino Unido (Escócia) utilizaram o sistema 240+60/90 ou 4+1/1,5 anos ECTS. Um grande número de países não estipulou oficialmente um modelo dominante, entre eles, Alemanha, Bélgica, Finlândia, Grécia, Países Baixos e Reino Unido (Eurydice, 2012).

O relatório *Trends V “Universities Shaping the European Higher Education Area”*, produzido pela Associação das Universidades Europeias (EUA) aponta a utilização superficial e incorreta do sistema ECTS, já que algumas universidades ao invés de realizarem uma transformação profunda da estrutura curricular, apenas transformaram os antigos créditos em ECTS ou os vincularam à carga

---

<sup>39</sup> As faculdades de direito portuguesas não adotaram o modelo 3+2 anos, mas 4+1 ano.

horária lecionada, não contabilizando as competências adquiridas ou atividades realizadas fora de sala de aula.

### **3.1.3 A educação e a formação ao longo da vida**

A educação e a formação ao longo da vida (EFLV), preconizada pela Reforma de Bolonha, tem como fundamento a formação da pessoa humana com continuidade por toda a vida. A EFLV foi referenciada na Declaração de Sorbonne e de Bolonha, entre outras, sendo considerada essencial para a constituição de um espaço europeu do ensino superior, já que em uma sociedade do conhecimento exige-se um aprendizado profundo e contínuo para que se possa acompanhar as transformações nas diversas áreas, em especial na área tecnológica.

Há que se pensar em formas de financiamentos para estas formações, caso contrário ao invés de haver aprendizado ao longo da vida poderá ocorrer endividamentos ou pouca adesão ao aprendizado continuado.

O relatório *Trends VI* (2010), produzido pela Associação das Universidades Europeias (EUA) analisa os 10 anos após a implementação do Processo de Bolonha. Ao realizar um questionário às instituições de ensino superior europeias a fim de averiguar se estas desenvolvem iniciativas no âmbito da aprendizagem ao longo da vida 39% responderam que sim; 34% afirmaram que sim, mas estariam em um estágio inicial; 22% responderam que não, mas que planejam desenvolver ações deste tipo e 4% disseram que não e não veem a necessidade destas iniciativas em suas instituições. Assim, percebe-se que a maior parte das instituições de ensino já iniciaram ou desenvolveram programas de EFLV.

### **3.1.4 A mobilidade no Processo de Bolonha**

A transnacionalização é um importante aspeto no Processo de Bolonha que tem como uma das metas prioritárias a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e funcionários. A mobilidade destes atores sociais possibilita que

tenham contato com uma nova cultura, novos modos de ensino, além de enriquecer a perspectiva científica e o estabelecimento de *networks*.

A mobilidade dos estudantes contribui para a transnacionalização da educação e para o desenvolvimento dos mercados educacionais do ensino superior. A mobilidade possibilita que os estudantes disponham de um currículo internacionalizado, cujos créditos podem ser aproveitados na sua faculdade de origem através da utilização dos créditos compatíveis, geralmente ECTS.

A ESIB (*The National Unions of Students in Europe*), que posteriormente se tornou ESU (*European Students Union*), defende que a mobilidade deve ser um direito de todos os estudantes e não uma possibilidade apenas para uma parte de deles. Se a mobilidade não for acompanhada de políticas de bolsa e apoios sociais pode se tornar extremamente seletiva, aumentando as desigualdades dentro do sistema educativo, já que alguns alunos terão condições financeiras de realizar a mobilidade, mas a grande maioria não terá a mesma oportunidade. Deste modo, pode-se gerar uma hierarquia entre os sujeitos que detêm recursos para investir em uma carreira internacionalizada e os que não têm, aumentando a segregação social.

#### **4 O ensino superior em Portugal**

O ensino superior português se desenvolveu principalmente a partir dos anos 50 em decorrência do processo de industrialização, que gerou uma maior procura pela educação. Neste sentido, a crise de hegemonia no país não assumiu a mesma proporção do que nos países centrais, fator que esteve relacionado ao tardio desenvolvimento do sistema industrial português.

Outro motivo de incentivo à educação superior neste período foi o aumento generalizado das ofertas educativas criadas pelo Estado, tanto a nível primário quanto técnico. Contudo, é na década de 60 que se registam taxas de crescimento de alunos matriculados de até 105% no ensino superior (Seixas, 2003:70). Algumas das razões que levaram a este incremento foram o aumento contínuo da taxa de escolarização, com particular ênfase no liceu e boas oportunidades no mercado de trabalho aos diplomados. Cabe salientar que

apesar dos avanços do ensino em Portugal, as taxas de ingresso no ensino superior ainda eram muito baixas em comparação com outros países europeus<sup>40</sup>.

A primeira universidade privada em Portugal surge nos anos 60, mais especificamente em 1967, por iniciativa da Igreja Católica, sendo reconhecida como universidade em 1971.

Até os anos de 1970 o ensino superior português tinha como características: pequeno número de faculdades e cursos; organização de tipo facultário; existência de somente universidades públicas, com exceção da Universidade Católica<sup>41</sup>; universidades públicas lecionando somente em Lisboa, Porto e Coimbra; poucos estudantes universitários, principalmente baixo número de estudantes advindos de classes trabalhadoras; pequeno número de docentes doutorados, porém com grande prestígio social; interferências políticas na seleção de docentes; centralização no Ministério da Educação e estrutura autocrática com Reitores e Diretores das faculdades nomeados por representantes do Estado (Miranda, 2004: 524).

Na década de 1970, Portugal criou novas instituições de ensino superior a fim de desenvolver economicamente e socialmente o país e de responder às necessidades do mercado de trabalho de maior número de profissionais qualificados. Em 1973, entrou em vigor o Decreto-lei 402/73, de 11 de agosto, que propôs uma reforma universitária, conhecida também como Reforma Veiga Simão<sup>42</sup>. O ministro da Educação, Professor Veiga Simão, publicou o decreto-lei que pretendia aumentar o número de estudantes nas universidades e fundou três novas universidades (Minho, Aveiro e Nova de Lisboa), seis institutos politécnicos e um instituto universitário em Évora. Com a reforma de Veiga Simão, além de serem criadas novas universidades, estas sofreram uma reorganização e o Ministério da Educação foi reformado. Mais do que uma reforma universitária, a Reforma Veiga Simão foi também resultado de uma resposta à luta popular pelo acesso à educação e à cidadania e tinha um objetivo desenvolvimentista, em que

---

<sup>40</sup> Em 1970 apenas 3% dos jovens estavam frequentando instituições de ensino superior (Seixas, 2003: 71).

<sup>41</sup> Inicialmente, a Universidade Católica só lecionava Teologia e Filosofia.

<sup>42</sup> A Reforma de Veiga Simão será analisada no Capítulo 7 sob a ótica do ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

a educação passou a estar relacionada à economia, pois necessitava-se de pessoal qualificado para o mercado de trabalho e para desenvolver o país (Stoer, 2008: 45).

Em outubro de 1973 ingressaram 13 mil novos alunos no ensino superior português. Dois anos depois entraram mais 25 mil estudantes. Além da criação de novas universidades e politécnicos, outro fator que ajudou a massificar o ensino superior foi a criação dos cursos de bacharelato com duração de três a quatro anos, ao contrário das licenciaturas que duravam de cinco a seis anos (Brotas, 2005: 48).

Com a Revolução de 1974, as universidades sofreram alterações com o afastamento de alguns professores conservadores por motivos políticos e pedagógicos<sup>43</sup>, prevalência de estruturas de base como assembleias gerais, novas experiências pedagógicas e aumento da pressão popular para ingresso nas universidades. Entre 1976 e 1978, com Sottomayor Cardia como Ministro da Educação, buscou-se adequar o sistema educacional à nova Constituição portuguesa. Assim, realizou-se uma redução de tendências extremistas através da reestruturação de escolas, retorno de professores afastados anteriormente e conceção de um sistema de gestão representativo e com separação de poderes nas universidades (Miranda, 2004: 525). Deste modo, buscou-se que as universidades fossem locais com liberdade de expressão política e social.

Posteriormente, os cursos de bacharelato das Universidades e Institutos universitários foram transformados em licenciaturas, o que reduziu o número de alunos nas universidades. A seguir, em outubro de 1977 o número de estudantes baixou para 8 mil, apesar da grande demanda por vagas, pois além da redução da capacidade das universidades em receber estudantes, houve a inclusão de um exame de admissão de português, que fez diminuir ainda mais o número de estudantes no ensino superior. Assim, houve aumento da demanda escolar sem que o Estado português conseguisse incluir todos. Este facto gerou uma grave crise de legitimidade na universidade portuguesa (Seixas, 2003: 176).

---

<sup>43</sup> Antes de 1974 eram afastados os professores progressistas.

Na década de 1970 decaiu o valor do diploma, já aparecendo os primeiros diplomados desempregados em razão da recessão económica internacional, crise política interna e aumento da oferta de mão-de-obra qualificada. Nesta época já aparece uma incapacidade do Estado em responder às demandas crescentes de alunos no ensino superior, apesar da criação de novas instituições na década de 1970<sup>44</sup>. A incapacidade de resposta do Estado à crescente procura do ensino superior e do mercado de trabalho face ao aumento de novos diplomados, tornam grave o problema da expansão e da diversificação das universidades (Seixas, 2003: 176). Para fazer frente a esta pressão são lançadas duas medidas. A primeira consistiu na repressão da demanda através da introdução do sistema de *numerus clausus*<sup>45</sup> e da criação do ano propedêutico do ensino universitário, que posteriormente se tornou o 12º ano.

Na década de 1980 houve uma passagem do sistema de ensino periférico a um sistema de massas em Portugal, pois regista-se uma verdadeira explosão do ensino superior, principalmente no fim dos anos de 1980. Parte considerável desse aumento ocorreu em razão da iniciativa privada<sup>46</sup>. Ao contrário do que aconteceu até meados da década de 70, com somente o Estado investindo no ensino universitário, nas décadas de 80 e 90 o que se observa é um forte movimento de surgimento de universidades privadas em território português.

Mesmo com as primeiras universidades privadas e as universidades públicas do período, o número de vagas não foi suficiente para dar conta da procura de alunos. Este fator, aliado ao fim da necessidade de uma nota mínima de entrada no ensino superior para que se melhorassem os índices de escolarização em Portugal, permitiram a implantação de diversas universidades privadas.

---

<sup>44</sup> Na década de 70, foram criadas as universidades do Algarve, Açores, Aveiro, Évora, Minho e Nova de Lisboa. Além do politécnico de Beja, Santarém, Setubal, Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro, entre outras.

<sup>45</sup> O *numerus clausus* se caracterizou pela redução do número de vagas no ensino superior público, como se pode notar no curso de medicina que detinha 835 vagas em 1979 e seis anos depois, em 1985, possuía 312 vagas (Seixas, 2003: 74).

<sup>46</sup> Para uma melhor visualização deste crescimento, em 1960 9,2% dos estudantes de ensino superior pertenciam às universidades privadas, contra 90,8% de alunos estudando nas universidades públicas. Em 1996, 35,5% dos alunos de ensino universitário eram de faculdades privadas contra 64,5% de faculdades públicas (Instituto Nacional de Estatística, 1996 *apud* Seixas 2003: 125).

As transformações que viriam a ocorrer no ensino superior português nos anos 90 têm como base documentos dos anos 70, que pregavam uma maior diversificação institucional e regional. Estes documentos seguiam as recomendações da OCDE e do Banco Mundial. Estas transformações geraram resultados nas décadas seguintes com a criação de novas universidades e institutos politécnicos, além de uma descentralização do ensino superior, antes concentrado em Lisboa. A elaboração de políticas públicas educativas em Portugal foi baseada na recomendação de organismos internacionais. Os diversos governos insistiram na ideia da priorização da educação para desenvolver o país. O triângulo estratégico da política educativa dominante nos anos 80 era: autonomia, financiamento e avaliação; conforme os novos modelos emergentes de regulação estatal e das orientações advindas de órgãos internacionais. E em Portugal este discurso foi assumido nos anos 80, principalmente no setor público (Seixas, 2001: 235).

Em Portugal, havia um processo híbrido na regulação do Estado no âmbito do ensino superior devido a existência de um Estado-providência decadente, uma escola de massas, processo de integração na União Europeia e histórico de um Estado centralizado (Seixas, 2001: 236).

O ensino superior português nos anos 80 sofreu grande transformação com a entrada das políticas neoliberais. Neste momento, começou a se rediscutir o financiamento das universidades por parte do Estado, que culminou no debate sobre o aumento das propinas<sup>47</sup> e na necessidade de diversificar o financiamento do ensino universitário, ou seja, a redução do financiamento por parte do Estado, facto gerador da crise institucional. Esta seria a crise mais grave, pois a estagnação ou redução do orçamento para a educação submeteu à universidade portuguesa a grandes dificuldades, que combinada com um discurso privativista

---

<sup>47</sup> O valor das propinas nos anos 80 era estabelecido pelo Decreto-lei 31658/41, que estabelecia o valor das propinas em 1200 escudos por ano. Posteriormente, a lei 29/92 propunha a coparticipação financeira dos estudantes de acordo com sua situação económica e de acordo com a instituição, mas com a Lei 5/94 as propinas deixaram de ser diferenciadas por instituição, mas passaram a ser por setor de ensino. A Lei 1/96 revogou a norma anterior e as propinas passaram a corresponder ao montante anterior. Em 1997 passou a haver uma propina única anual de valor igual a um salário mínimo. Atualmente, as propinas superam em muito o salário mínimo, ultrapassando o dobro do valor do salário nacional, em alguns casos (Seixas, 2003: 77).



estimula financiamento alternativos, que em Portugal são mais difíceis de encontrar do que nos países centrais.

Iniciou-se no país uma grande expansão do setor privado, passando a haver um ensino superior massificado, o que não significa que tenha sido democratizado, já que muitos indivíduos continuaram excluídos. Assim nos anos de 1980, além do apoio ao ensino superior privado, devido a impossibilidade do Estado responder à demanda dos candidatos ao ensino superior, houve uma reforma da estrutura de ensino secundário com vistas a reinstitucionalizar o ensino técnico-profissional.

Os principais responsáveis pelo aumento expressivo do ensino superior português foram o ensino politécnico e as universidades privadas. No período compreendido entre 1987/1988 e 1997/1998 a taxa total de crescimento do ensino superior em Portugal foi de 243%. Todavia, o ensino superior público cresceu 170% ao passo que o ensino privado aumentou 585% (Seixas, 2001: 237)<sup>48</sup>. O grande aumento do setor privado educativo tem como explicação o crescimento na procura pelas instituições de ensino superior, sem que o Estado tenha condições de ofertar a quantidade de cursos compatíveis com a procura, em razão de suas restrições no orçamento.

Nas décadas 80 e 90, houve grande aumento de número de discentes no ensino superior, criou-se de um estatuto da carreira docente, implantou-se novas universidades e politécnicos, reconheceu-se a autonomia universitária na legislação, desenvolveram-se novos cursos na licenciatura e na pós-graduação (Miranda, 2004: 526). Ainda nos anos 90, surge o Estado avaliador em Portugal que confere às instituições de ensino superior autonomia institucional, novas formas de financiamento e desenvolvimento de avaliações de ensino.

O processo de mercantilização do ensino superior em Portugal ocorreu de forma mais intensa no início dos anos 1990 até meados desta década, quando se expande e se consolida no mercado nacional a maior parte das faculdades privadas. Em Portugal esta lógica se reflete no ensino jurídico pois é nos anos de

---

<sup>48</sup> Somente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, o número de alunos na década de 80 passou de 2.337 em 1980/1981 para 3.482 estudantes no ano letivo de 1987/1988 (Carvalho e Cunha, 1991b: 325).

1990, que ocorre uma proliferação das faculdades de direito no território nacional, principalmente em Lisboa e no Porto<sup>49</sup>. Seixas (2003: 124) destaca que algumas áreas se destacavam no setor privado, entre elas Direito, Informação e documentação e Administração de empresas.

Em todas as áreas científicas, a partir de meados dos anos 90<sup>50</sup>, começa a estabilizar o crescimento no número de universidades particulares, quando não chega a decrescer, como ocorre a partir de 1996. A explicação para este decréscimo estaria relacionada à redução da procura de estudantes em relação ao número de vagas<sup>51</sup> e à expansão do ensino público<sup>52</sup>.

No início do século XXI, algumas das faculdades privadas, geralmente as com menor qualidade ou com problemas financeiros e institucionais, são fechadas. Um dos fatores que influenciaram estes encerramentos foi o aumento da oferta de vagas nas universidades públicas, com a criação da Universidade do Porto e da Universidade do Minho, além de fatores como uma menor qualidade no serviço prestado que gerou um menor número de alunos e, conseqüentemente, de financiamento; e ainda, fatores internos dentro das universidades que ocasionaram a falência.

O documento “Investir no Futuro: um contrato de confiança no ensino superior para o futuro de Portugal”, que forneceu as bases do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para 2010-2014, menciona que o desenvolvimento do ensino superior e da Ciência são fundamentais para o futuro de Portugal. Este documento destaca que Portugal tem em 2009, 35% dos seus jovens de 20 anos inscritos em um curso de nível superior. Entre 2005 e 2009 o número de estudantes nas universidades cresceu de 277 mil para 288 mil. Ainda assim, a média de portugueses que possuem o ensino superior completo é de 15%, uma média muito baixa se compara aos países da OCDE, cuja média atinge 27% (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2010).

---

<sup>49</sup> Esta análise será feita de forma aprofundada no Capítulo 8 desta tese.

<sup>50</sup> Neste período foi implementado o Processo de Bolonha em Portugal, que será analisado no Capítulo 8.

<sup>51</sup> Em 1990/1991, 95% das vagas das universidades privadas foram preenchidas, em 1991/1992, estes valores caíram para 70%, chegando a 50% em 1997/1998 (Instituto Nacional de Estatística, 1996 *apud* Seixas 2003: 125).

<sup>52</sup> Em 1973 só havia 4 universidades públicas, em 1990 este número já era de 12, subindo para 13 no fim da década de 90 (Seixas, 2003: 69).

No ano letivo 2012/2013, Portugal possuía um total de 371 mil estudantes no ensino superior, sendo 303 mil e 710 discentes na rede pública e 62 mil e 290 alunos na rede privada (Instituto Nacional de Estatística, 2013). Interessante observar que as mulheres se tornariam maioria no ensino superior português com 57% de inscrições, sendo que 2/3 do total de diplomados são mulheres (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2005).

Jorge Miranda (2004: 527) considera que vivemos um período de contradições, em que há fatores de progresso no ensino superior e fatores de crise. Alguns dos fatores de progresso seriam a sedimentação das novas escolas públicas; melhoria das estruturas físicas; desenvolvimento de cooperação com os países de língua estrangeira e das relações internacionais das universidades; consolidação de uma gestão democrática; avaliações externas e o desafio trazido pelo Processo de Bolonha. Negativamente destacam-se: atomização de cursos de licenciatura ou a sua duplicação desnecessária; pouco investimento na investigação; modelo de financiamento inadequado, estatuto de carreira docente desatualizado, que impede o combate à endogamia; escassez da ação social escolar e as desigualdades entre o ensino público e privado.

## **Considerações Finais**

As universidades no século XXI possuem imensos desafios, entre eles as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, que continuam presentes e de modo mais acentuado. Estas crises serão analisadas no contexto do ensino do direito no Capítulo 3.

O triângulo de Clark apresentou um modelo de ensino superior baseado em três setores: oligarquia académica, Estado e mercado. Posteriormente, o mercado aumentou seus domínios sobre os outros setores. Partindo deste debate teórico, desenvolverei o triângulo dos modelos curriculares no Capítulo 2.

As universidades na atualidade têm que responder aos interesses da sociedade e ao mesmo tempo às vontades do mercado. Se há alguns anos atrás as universidades criavam condições para a concorrência no mercado, agora as próprias universidades se tornaram um mercado. Esta transformação na função

das universidades é resultado da globalização neoliberal no setor educativo, em que as agências e os organismos internacionais possuem um papel fundamental ao lançar diretrizes educacionais a nível mundial.

A transnacionalização do ensino universitário é uma consequência da sociedade da informação em que vivemos. Tal fato cria mais uma pressão às universidades, que têm que responder às demandas da economia baseada no conhecimento e no uso da tecnologia no ensino superior, como na educação à distância. Surgem novas formas de universidades, como as virtuais e o *franchising* educacional. As mutações na educação superior pela globalização hegemônica e pela transnacionalização servirão para analisar o currículo neoliberal do Capítulo 2 e para constituir o modelo global de ensino do direito presente no Capítulo 3.

As políticas europeias de ensino superior, através do Processo de Bolonha, podem ser consideradas um reflexo destas transformações no âmbito educativo. A Reforma de Bolonha está centrada em uma análise do ensino superior europeu voltada para a economia mundial, tendo como aspetos centrais a construção de uma Europa do conhecimento e uma maior competitividade e atratividade no cenário internacional. Deste modo, Bolonha pretende redefinir o papel da União Europeia no contexto mundial.

A Reforma de Bolonha tem como argumento central aumentar a empregabilidade, porém não demonstra como a maior comparabilidade de créditos e o ensino dividido em ciclos pode efetivamente aumentar os postos de trabalho. O Processo de Bolonha pressupõe que ao terminar o primeiro ciclo em menos tempo, o estudante terá condições de ingressar no mercado de trabalho, mas as melhores empresas exigirão outros ciclos. Logo, aquele profissional que tiver apenas o primeiro ciclo receberá um salário menor, proporcional à sua formação. De acordo com Amaral (2005: 41) o que está por trás de Bolonha é a competitividade europeia e os salários europeus estariam muito elevados em um contexto de Estado-Providência decadente. Neste sentido, o termo “empregabilidade” ao invés de “emprego” e a criação de um primeiro ciclo de formação mais curta voltado para o mercado de trabalho tem por objetivo uma

relação de trabalho mais flexível, redução de custos com a mão de obra e a diminuição dos gastos públicos com a universidade.

Na Reforma de Bolonha importantes aspetos sociais como a democratização do ensino e da investigação e a quê a universidade se destina são tratados como temas subsidiários. Esta reforma sugere que as universidades devem buscar cada vez mais recursos fora do Estado, mas paradoxalmente aponta para a necessidade de autonomia e independência universitária. Deste modo, o processo de Bolonha aumenta a crise institucional que as universidades atravessam desde o século passado, além de não resolver as crises de hegemonia e legitimidade. O estudo da Reforma de Bolonha e suas tensões feito neste primeiro capítulo, servirá para o estudo do impacto do Processo de Bolonha na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no Capítulo 8.

O ensino superior português, que se desenvolveu a partir dos anos 50, em razão do processo tardio de industrialização, sofreu um grande aumento de estudantes nos anos 60 e 70. Contudo, o Estado não conseguiu expandir o sistema de ensino superior público no mesmo ritmo do aumento da demanda de estudantes. Este fato possibilitou um grande aumento do ensino superior privado entre os anos 80 e 90, gerando um ensino de massas, que até hoje não foi totalmente democratizado. Em meados dos anos 90 há uma forte retração na demanda pelo ensino superior privado e muitas faculdades encerram suas atividades. No século XXI, surgem novos desafios ao ensino superior português. Com a crise económica europeia e com a política de austeridade implementada em Portugal, acirraram-se ainda mais as crises institucional, de legitimidade e hegemonia que as universidades do país enfrentam. A análise do ensino superior português realizada neste primeiro capítulo contribuirá com os Capítulos 7 e 8, onde realizo uma análise do ensino superior em Portugal, com foco no ensino do direito.

No capítulo seguinte passarei a analisar as universidades através de uma perspectiva interna, por meio do estudo dos currículos, pedagogias e avaliações no contexto da reprodução social.

## **CAPÍTULO II**

### **A REPRODUÇÃO SOCIAL NO ENSINO: o currículo, a pedagogia e avaliação**

#### **Introdução**

No capítulo anterior analisei as universidades e as políticas europeias de ensino superior, através do Processo de Bolonha. Neste capítulo abordarei o ensino por meio de uma perspetiva da pedagogia crítica, estudando o currículo, a pedagogia e a avaliação. Será realizada uma investigação das teorias educacionais e seus reflexos no currículo a fim de se perceber como o currículo é produzido em distintos contextos, gerando diferentes formas de organizar o conhecimento. Estudarei a pedagogia e suas práticas e a partir daí analisarei como se constitui a ação pedagógica e como ocorre a produção de uma aquisição seletiva. A avaliação, seja focada no processo de ensino ou no resultado final, constitui um importante objeto de investigação por se tratar da averiguação da transmissão do conhecimento.

O intuito deste capítulo é buscar compreender os conceitos teóricos que ajudam a desvendar o que está oculto na prática pedagógica, ou seja, o sistema de reprodução social e cultural. Para Bourdieu e Passeron (2009), a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, estando ambas relacionadas e vinculadas. Neste sentido, neste capítulo serão desenvolvidos preferencialmente os aspetos da teoria educacional crítica, já que se pretende entender o processo educativo por meio da reprodução social.

O objetivo deste capítulo é, portanto, desenvolver um estudo sobre a teoria dos currículos, da pedagogia e da avaliação que possibilite uma melhor compreensão do objeto de estudo desta tese: o ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Serão descritas no decorrer deste capítulo algumas teorias curriculares e práticas pedagógicas que posteriormente serão confrontadas com as atividades encontradas no campo de investigação da Universidade de Coimbra nos Capítulos 8 e 9.

## **1 As teorias educacionais nos séculos XX e XXI e seus reflexos no currículo**

No âmbito das teorias educacionais, atualmente há como teorias principais: a clássica, a tradicional, a crítica<sup>53</sup> e a pós-crítica, além da neoliberal. A clássica decorre de um ensino humanista. A teoria tradicional tem por objetivo uma educação neutra e científica, enfatizando o processo de transmissão do conhecimento. A teoria pós-crítica, assim como a teoria crítica, discorda da neutralidade na educação, concentrando-se no porquê de determinado conhecimento ser lecionado e não outro, observando, portanto, as relações de poder ocultas. A teoria neoliberal, por sua vez, decorre de um contexto de globalização hegemónica na educação, já estudado no capítulo anterior.

Inicialmente, o ensino clássico humanista era oriundo da Antiguidade Clássica e se estabeleceu nas universidades na Idade Média e no Renascimento. No século XIX a educação humanista era predominante nas universidades europeias, onde os alunos estudavam as grandes obras da literatura e da arte greco-romanas, além das línguas grega e latim.

No início do século XX, nos Estados Unidos da América os modelos tecnocráticos de ensino de Bobbit e de Tyler e o modelo mais progressista de Dewey confrontaram o ensino clássico humanista. Os tecnocráticos acusaram o ensino clássico de ser abstrato e inútil para a modernidade e para o mercado de trabalho. O latim e o grego, por exemplo, não ajudariam na formação profissional. Os progressistas, por sua vez, entendiam que o ensino clássico estava distante dos interesses dos jovens, ao invés de estar centrado neles. Estas contestações estão relacionadas com o momento histórico de aumento da escolarização das massas, principalmente secundária, nos Estados Unidos da América. Neste contexto, prevaleceram o ensino tradicional de Bobbit, Tyler e Dewey (Silva, 2000: 11).

Bobbit buscava transformar profundamente o sistema educacional vigente. Pretendia uma reforma conservadora com a escola funcionando como se

---

<sup>53</sup> O termo “teoria crítica”, na realidade, refere-se à diversidade de estudos educacionais críticos que incluem os trabalhos marxistas e neomarxistas, trabalhos realizados pela Escola de Frankfurt, análises feministas, estudos culturais críticos, entre outras análises críticas (Silva, 2000: 27).

fosse uma fábrica, baseada na eficiência e voltada para a economia. A instituição escolar deveria especificar os resultados a serem obtidos e definir metodologias a fim de obtê-los de modo preciso. Os objetivos da escola deveriam estar calcados nas habilidades para exercer as profissões na vida adulta. O modelo de ensino de Bobbit considerava-se científico por mapear as habilidades necessárias às distintas profissões e por organizar um currículo focado nestas habilidades e, por fim, elaborar instrumentos a fim de verificar se estas habilidades foram adquiridas pelos estudantes. Neste contexto, o ensino resumia-se a uma questão técnica e burocrática. Este modelo foi incrementado por Tyler, com as ideias de organização e desenvolvimento. Para esta teoria, o ensino deveria responder a quatro questões: “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas? [...] Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? [...] Estes objetivos estão a ser alcançados?” (Silva, 2000: 22).

Dewey, ao contrário de Bobbit, tinha como perspectiva principal o fortalecimento da democracia e não os aspectos económicos. Para esta teoria, as instituições educacionais deveriam levar em conta as expectativas e os interesses dos jovens e a educação escolar não deveria ser uma preparação para a vida profissional, mas o local de vivências e experiências dos princípios democráticos. Esta teoria não teve grande influência como a tecnocrática de Bobbit e Tyler.

A teoria crítica da educação tem início nos anos 60, juntamente com as manifestações dos movimentos estudantis, movimentos feministas, movimentos de contracultura, movimento de independência das antigas colónias europeias e os protestos contra a guerra do Vietname. Diversos movimentos educacionais atuaram em uma nova forma de pensar a pedagogia e a educação, entre eles o movimento norte-americano denominado Movimento de Reconceptualização e o movimento inglês Nova Sociologia da Educação do qual os sociólogos Basil Bernstein e Michael Apple faziam parte. Pode-se destacar ainda os trabalhos de Paulo Freire no Brasil e de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet em França (Silva, 2000: 26).

O movimento de reconceptualização era contrário à concepção técnica da educação. Os reconceptualistas exprimiam insatisfação com os parâmetros de



Bobbit e Tyler. Este movimento percebeu que o ensino como algo meramente técnico não se coadunava com as teorias europeias sociológicas como a fenomenologia, o marxismo e a Escola de Frankfurt. Deste modo, era necessário entender o ensino e o currículo como uma construção social e não como algo meramente técnico. Já o movimento A Nova Sociologia da Educação criticava a velha Sociologia da Educação por enfatizar apenas o ingresso e a saída dos estudantes, ao invés de analisar o processo pedagógico em si. Assim, a antiga Sociologia da Educação se concentrava nas questões de origem do estudante como classe social e situação da família do estudante ou nas variáveis de saída, como resultado de testes e taxas de sucesso escolar. Todavia, a principal crítica destes movimentos advinha do fato da teoria tecnocrática não questionar o papel da educação na reprodução da desigualdade (Silva, 2010: 36-50).

Ao contrário das teorias tradicionais que pretendiam apenas descrever o processo de elaboração de um currículo ressaltando os objetivos educacionais, as teorias críticas do currículo questionavam o plano de estudos em vigor e seus pressupostos, articulando os currículos à reprodução da desigualdade social, objetivando uma transformação do sistema educacional como um todo. A finalidade das teorias críticas não é criar técnicas para fazer um currículo, mas desenvolver novos conceitos que permitam analisar os efeitos dos currículos. Com as teorias críticas pôde-se perceber que os currículos são construções sociais e relações de poder, por meio dos quais os jovens aprendem seus papéis nas classes sociais em que estão inseridos.

Há, na realidade, uma continuidade entre a teoria crítica e a teoria pós-crítica. A tradição crítica ressaltou as determinações de classe nos currículos escolares. A teoria pós-crítica também entende que não é possível analisar um currículo fora das relações de poder nas quais ele foi construído, porém acrescenta que além da classe social há outras condicionantes, como gênero, orientação sexual, raça e etnia (Silva, 2000: 16).

A importância da teoria pós-crítica é mostrar que a classe não existe por si só. As pessoas representam simultaneamente classe, gênero e raça. Assim, uma visão meramente econômica seria redutora. E, por outro lado, as relações de classe continuam presentes na nossa sociedade e não podem ser omitidas.

A teoria pós-crítica, assim como a teoria crítica, não percebe os currículos como neutros, mas como reprodutores da desigualdade social. A pós-modernidade trouxe consigo processos culturais ambíguos, que estão imbricados em relações de poder.

O quadro abaixo mostra a relação entre os principais conceitos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas dos currículos.

**Quadro 4 – Os principais conceitos das teorias dos currículos**

<b>Teorias Tradicionais</b>	
Ensino	Organização
Aprendizagem	Planeamento
Avaliação	Eficiência
Metodologia	Objetivos
Didática	
<b>Teorias Críticas</b>	
Ideologia	Relações sociais de produção
Reprodução cultural e social	Conscientização
Poder	Emancipação
Classe Social	Currículo Oculto
Capitalismo	Resistência
<b>Teoria pós-críticas</b>	
Identidade, alteridade, diferença	Representação
Subjetividade	Cultura
Significação e discurso	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Saber-poder	Multiculturalismo

Fonte: Silva, Tomaz.(2000) *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 16.

Como já mencionado no Capítulo 1, a educação em todos os níveis está sujeita a um processo de mercantilização, havendo uma política global de educação, proposta por órgãos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial. Esta tem sido uma tendência crescente em distintos países do mundo.

Com o neoliberalismo em ascensão, o currículo tornou-se assumidamente capitalista. O neoliberalismo ingressou nos currículos representado pela visão empreendedora, como uma forma de difundir e naturalizar a ideologia neoliberal. O neoliberalismo pretende uma relação próxima entre a educação e a economia, sendo que a própria educação tem se tornado um mercado capitalista<sup>54</sup>.

Do mesmo modo que o ensino tradicional se preocupa em promover habilidades para as profissões no início do século XX, o ensino neoliberal busca

<sup>54</sup> Esta análise foi feita no Capítulo 1.

gerar competências que serão úteis aos profissionais que atuarão no mercado neoliberal.

O modelo de educação empreendedora enfatiza o papel das empresas no apoio ao desenvolvimento educacional e nas intervenções curriculares, assim como o fluxo global de ideias e os financiamentos que ocorrem através destas organizações (Ball, 2010: 492-493).

O currículo neoliberal possui algumas características, como a abordagem com foco na performance. O principal efeito da performatividade é o de reorientar as atividades escolares e acadêmicas, dando ênfase àquelas com impacto positivo mensurável em termos de desempenhos de grupos, instituições e nações (Apple, 2001: 6-9). Neste contexto, as atividades que desenvolverem os aspectos sociais, morais ou emocionais são tendencialmente descartadas por não terem uma mensuração palpável.

Ball (2010: 488) critica este modelo neoliberal de educação empreendedora, que hoje é um fenômeno global, porque ao transformar o ensino e a aprendizagem em um produto calculado, acaba por traduzi-lo em um contrato de desempenho, fazendo o aspecto humano da educação desaparecer.

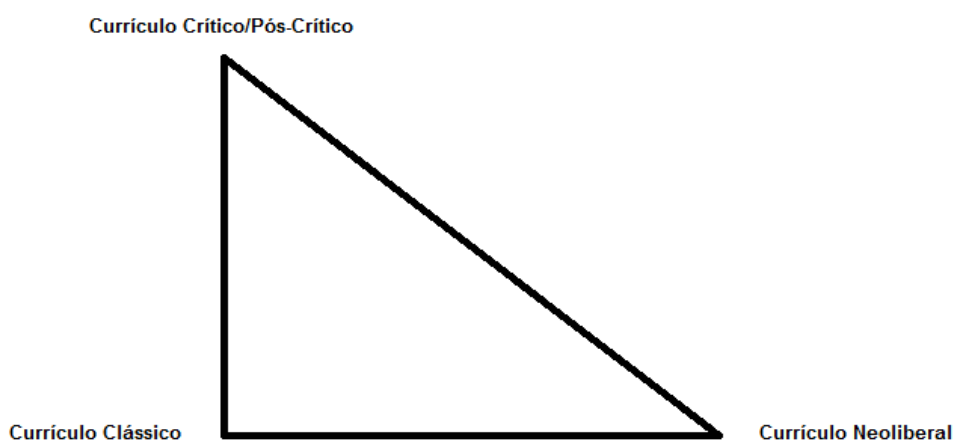
Analisando o triângulo de Burton Clark (1986: 143), já estudado no Capítulo 1, podemos traçar um paralelo com as teorias dos currículos, através de uma perspectiva institucional. No triângulo de Clark os três vértices continham: mercado, oligarquias acadêmicas e autoridade estatal.

No triângulo dos modelos curriculares, em um vértice temos os currículos críticos e pós-críticos, já que os segundos se originaram dos primeiros, avançando em alguns aspectos específicos. No outro vértice, há os currículos neoliberais que apostam na educação neutra e na formação de mão de obra para o mercado. Estes currículos são oriundos de uma globalização hegemônica, baseados na lógica econômica internacional. Na terceira ponta do triângulo está o

currículo clássico<sup>55</sup>, que se baseia em concepções clássicas humanistas do período greco-romano.

No âmbito do currículo de Clark, os currículos críticos e pós-críticos se aproximam da autoridade estatal, ao passo que os currículos neoliberais se relacionam com o mercado e os currículos clássicos se desenvolvem próximos das oligarquias académicas.

**Figura nº 3 – Triângulo dos modelos curriculares<sup>56</sup>**



A dimensão profissional está presente nos diferentes modelos de currículo, de maneira distinta em cada um. Deste modo, é possível formar: profissionais para o mercado neoliberal, profissionais críticos ou clássicos; ou ainda, formações mistas, já que é possível uma educação que misture elementos de mais de um tipo de currículo.

A seguir passarei a tratar de aspetos específicos da teoria crítica educacional, a qual adotarei para analisar o ensino do direito na Universidade de Coimbra nos Capítulos 8 e 9.

<sup>55</sup> A expressão "clássico" se refere aos currículos provenientes da Antiguidade Clássica, hegemónicos no século XIX e aos currículos do século XX e XXI que retornaram ou permaneceram no modelo clássico.

<sup>56</sup> Figura adaptada de Burton Clark (1986).

## 2 Os sistemas simbólicos e a reprodução social

Os sistemas simbólicos são formados por símbolos, que, por sua vez, constituem instrumentos de comunicação e conhecimento que promovem a integração ao produzir um consenso sobre o mundo, favorecendo a reprodução da ordem social. Como exemplo de sistemas simbólicos temos a arte, a religião ou mesmo a língua. Os sistemas simbólicos exercem ao mesmo tempo um poder estruturante e estruturado. Na realidade, apenas exercem um poder estruturante porque são estruturados, deste modo exercendo a reprodução (Bourdieu<sup>57</sup>, 2007: 9).

A compreensão de como funcionam os sistemas simbólicos é essencial para entender o poder simbólico, pois são naqueles que estes se manifestam. O poder simbólico é um poder invisível que somente será exercido com “a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2007: 8). O poder simbólico é subordinado, irreconhecível e legitimado; e exerce uma relação de força que se impõe justamente por ser ignorada como arbitrária. Assim, ocorre uma transformação dos vários tipos de capital para um capital simbólico, que faz com que ao mesmo tempo se ignore e se reconheça a violência simbólica. A violência simbólica é socialmente aceite, o que faz com que seja legitimada, impondo significações de “fazer ver” e “fazer crer”. Este modo de violência está intimamente relacionado com o poder simbólico.

Os sistemas simbólicos possuem a função política de legitimação de uma classe<sup>58</sup> sobre outra por meio da violência simbólica. Isto ocorre porque há uma luta simbólica entre as classes para imporem sua visão de mundo social, de acordo com seus interesses. Esta luta pode ser encadeada diretamente ou

---

<sup>57</sup> A teoria de Pierre Bourdieu é considerada como construtivismo estruturalista. O estruturalismo é proveniente das estruturas objetivas independentes da vontade e da consciência dos indivíduos. Estas estruturas orientam as práticas e as representações dos agentes. O construtivismo, por sua vez, refere-se a uma gênese dos esquemas de percepção, pensamento e ação, qual seja, o *habitus* e as estruturas sociais como campos e grupos. Ao criar o conceito de sistema simbólico, Bourdieu rompe com a tradição interacionista, pois trata a comunicação como relação de poder, por outro lado, se distingue da teoria marxista funcionalista, pois não analisa somente o poder político, mas também o simbólico.

<sup>58</sup> A noção de classe proposta por Pierre Bourdieu (2009a: 155) não é o de uma classe mobilizada para a luta, é uma classe provável enquanto conjunto de indivíduos que irá opor menos obstáculos às ações de mobilização do que outro coletivo de agentes.

através de especialistas, cujo objetivo é o mesmo: garantir o monopólio da violência simbólica legítima. Esta legitimidade é tamanha que é assegurada e reproduzida dentro e fora das classes dominantes (Bourdieu, 2000: 87).

A classe dominante detém o poder económico e tem por objetivo impor sua dominação pela produção simbólica, ou ainda, por meio de ideólogos (artistas, intelectuais, etc.) que auxiliam no processo de legitimação da classe dominante, a quem devem sua posição social. Estes especialistas produzem sistemas ideológicos que reproduzem de maneira impercetível a luta pela estrutura do campo das classes sociais. Assim, a luta por aquilo que está em jogo em um determinado campo<sup>59</sup> produz formas aparentemente mais suaves das lutas políticas, sociais e económicas entre as classes e, deste modo, se define a ordem dos sistemas como natural, por meio da imposição disfarçada e sutil, que por essa razão não é reconhecida (Bourdieu, 2007: 12-13).

Um campo delimita actividades especializadas e, neste sentido, corresponde ao que chamamos aqui uma instância. Mas o que Bourdieu pretende captar é o processo de “individuação” deste campo, a maneira como este campo se impõe no mundo social, pela consciência partilhada que têm os agentes envolvidos de jogar um mesmo jogo. E, sobretudo, o que o interessa não são, em primeira linha, os códigos que dão unidade à actividade dos agentes; são, antes de mais, as relações de força que, ao estabelecerem-se, identificam os agentes ao mesmo tempo que o próprio campo (Guibentif, 2007: 99).

As produções simbólicas, produtos oriundos dos sistemas simbólicos, são em verdade instrumentos de dominação. A cultura dominante, assim como a ideologia, legitima interesses particulares ao mesmo tempo em que cria a ilusão de ser um interesse universal. Estes elementos unem a classe dominante e provocam uma integração fictícia no resto da sociedade, contribuindo para a alienação da classe dominada. Deste modo, “[...] A cultura que une (intermediário de comunicação) também é a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas [...] a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 2007: 11).

---

<sup>59</sup> A noção de campo traz embutida a ideia de um universo com certa autonomia de relações específicas. O espaço social é integrado por um conjunto de campos autónomos, porém subordinados em relação a seu funcionamento de maneira mais ou menos direta ao campo económico. Cabe ressaltar que nas lutas existentes dentro de cada campo, há ocupantes de posições dominantes e dominadas, sem que haja necessariamente um antagonismo de classes (Bourdieu, 2007: 135).

O capital simbólico, também denominado distinção<sup>60</sup>, é o capital económico, político ou cultural, porém transfigurado. A distinção social funciona por meio da criação de novos gostos burgueses e do abandono de práticas consideradas acessíveis às camadas populares e, portanto, se mede a distância que um indivíduo ou grupo tem em relação à classe dominante. A distinção social fundamenta uma verdadeira hierarquia entre as classes e a cultura dominante neste meio legitima esta divisão.

As relações de força objetivas tendem a se reproduzir nas visões do mundo social, que contribuirão para a manutenção dessas mesmas relações de força. Os agentes sociais possuem representações do mundo social, mas ao mesmo tempo ajudam a construir este mundo por meio de seu trabalho de representação ao impor sua visão do mundo social. As categorias que tornam o mundo social possível são o que está em jogo na disputa política pelo poder de manter ou alterar o mundo social, conservando o *status quo* ou transformando as categorias de entendimento do mundo social (Bourdieu, 2008b: 27-28). “Bourdieu admite que o mundo social produz, enquanto mundo social, categorias que têm relevância para a prática, sem que essas resultem do esforço intelectual de sujeitos individuais” (Guibentif, 2007, 98).

## **2.1 O campo jurídico e a reprodução social**

O direito é considerado por Bourdieu (2007: 237) como a forma por excelência do poder simbólico. Sobre esta perspectiva o direito é um sistema simbólico, instrumento de conhecimento e de comunicação, que cumpre a função política de legitimar a dominação de uma classe social sobre outra por meio da violência simbólica. Esta luta simbólica entre classes tem por objetivo a conceituação do mundo social de acordo com o seu interesse, por meio de um poder ao mesmo tempo estruturado e estruturante.

---

<sup>60</sup> Para maiores detalhes sobre a distinção *vide* Bourdieu, Pierre (2008a) *A distinção: a crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.

O campo jurídico possui regras próprias internalizadas através de um *habitus*<sup>61</sup> jurídico. Sendo assim, as teorias e práticas jurídicas têm origem no *campo* jurídico, que está determinado pelas relações de força ou conflitos de competência, e, ainda, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam o espaço do pensável e do impensável. O campo jurídico apresenta a forma específica do discurso jurídico e é o lugar pela concorrência de seus atores sociais para dizerem e interpretarem a norma jurídica, havendo uma disputa pelo monopólio do direito (Bourdieu, 2007: 212).

Falando em cruzamentos, refiro-me ao seguinte fenômeno: o discurso jurídico enuncia-se, mais concretamente, em contextos específicos, estruturados não apenas pela “lógica jurídica”, mas também por lógicas económicas, pedagógicas, etc., que criam as condições materiais de possibilidade desta enunciação. Trata-se, essencialmente, de instituições e profissões, ligadas à administração da justiça, ao ensino do direito, etc, isto é: o conjunto complexo de organizações que perfazem o que se convencionou chamar, entre juristas, os “sistemas jurídicos nacionais” (Guibentif, 2007: 100).

A divisão entre os profanos e os profissionais jurídicos aumenta a cisão entre o campo jurídico e os outros campos porque confere ao sistema das normas jurídicas a suposta capacidade de ser totalmente independente. Além da independência, a autonomia do direito baseia-se na apriorização do direito e nos efeitos de neutralização e universalização (Bourdieu, 2007: 213).

O discurso da autonomia, da neutralidade e da universalidade é a própria expressão de como atua o campo jurídico. Estas três características fazem o direito ser visto como algo universal, imparcial e objetivo. A apriorização do campo jurídico nos faz pensar que o direito é autónomo em relação aos saberes e às pressões externas. A neutralização da retórica jurídica é obtida por meio de recursos como frases impessoais e o uso do tempo verbal no passivo. Já a universalização é conseguida pelo uso de indefinidos e de verbos na terceira pessoa do singular, além de formas para marcar a generalidade e intemporalidade do direito (Bourdieu, 2007: 215-217). Estes mesmos efeitos predominam no ensino do direito, através da concepção do positivismo jurídico,

---

<sup>61</sup> *Habitus* são esquemas de percepção e apreciação ou estruturas cognitivas e avaliativas que os indivíduos adquirem através da experiência duradoura em uma determinada posição do mundo social (Bourdieu, 2009a: 158).



que possui uma influência considerável no currículo da maior parte das faculdades de direito.

A concepção positivista do direito mantém uma influência dominante e uma grande força, sustentada pelo poder da profissão, pela força corporativa do poder judicial e pela recontextualização que é produzida dentro das instituições de ensino universitário, responsáveis pela formação dos profissionais de direito (Lista e Brigido, 2002: 61)<sup>62</sup>.

A posição das faculdades de direito é de destaque na Europa, que juntamente com cursos como Medicina, possuem maior visibilidade no cenário académico (Bourdieu, 2008b: 71). Os professores destes cursos costumam ocupar cargos de autoridade no mundo político da universidade mais do que outros cursos.

Os professores de direito possuem geralmente uma herança cultural, já que muitos descendem de profissionais liberais ou de importantes quadros dos setores públicos e privados. Desta forma, estes docentes que atuam nas faculdades de direito não possuem um compromisso de transformar profundamente a estrutura social da qual fazem parte (Bourdieu, 2008b: 75).

De um modo geral, as faculdades de direito ocupam uma posição conservadora, de difícil transformação. Um exemplo disso é que elas não têm renunciado facilmente aos sinais externos da autoridade legal, como o arminho e a toga, instrumentos indispensáveis do trabalho de representação e de encenação da autoridade (Bourdieu, 2008b: 90).

No ensino jurídico se articulam o discurso hegemónico do campo jurídico e o discurso conservador pedagógico. Desta forma, tanto o discurso pedagógico, como o discurso jurídico servem para reproduzir a ordem social. O ensino do direito é, portanto, uma dupla forma de dominação, oriunda do poder simbólico exercido pelo conteúdo próprio do campo jurídico e pela educação, através de um arbítrio cultural e de uma autoridade pedagógica.

---

<sup>62</sup> Tradução livre.

## 2.2 A ação pedagógica e a reprodução social

A ação pedagógica contribui para a reprodução das relações de força existentes na sociedade, tendo como condicionantes a neutralização e a homogeneização. Esta forma de poder simbólico se exerce por meio da comunicação e inculca ideais e valores de grupos ou classes dominantes. “Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (Bourdieu e Passeron, 1999: 24).

A ação pedagógica necessita para existir de uma autoridade pedagógica com uma autonomia relativa capaz de exercê-la. O trabalho pedagógico exercido pela autoridade produz uma formação durável que permanece no aluno mesmo após o período de duração da ação pedagógica, como um *habitus*. Neste sentido, o produto interiorizado é capaz de se reproduzir depois da cessação dos efeitos diretos da autoridade pedagógica e, deste modo, é também capaz de se perpetuar nas práticas dos estudantes através dos princípios do arbítrio internalizado.

Todo sistema de ensino institucionalizado possui uma função ideológica. Contudo, normalmente o sistema educacional apresenta uma ilusão de neutralidade e autonomia absoluta. Assim, as instituições de ensino criam e recriam características de sua estrutura e funcionalidades que estão imbuídas de valores. O conservadorismo pedagógico, que é aliado do conservadorismo social e político, impõe ao sistema de ensino sua autoconservação, ao defender os interesses de um corpo privado e ao contribuir com seus efeitos para a manutenção da ordem (Bourdieu e Passeron, 1999: 26).

Existem critérios de desigualdade existentes entre discentes no ensino superior, tais como o gênero, a raça, o tipo de curso e a idade. Todavia, de todas as desigualdades a que mais se impõe no decorrer do curso é a origem social do estudante. Isto porque a origem social incide sobre as outras variáveis, como a vida cotidiana e os recursos do aluno. Os estudantes, por sua vez, aspirantes a intelectuais tratam de apropriar-se das características dominantes oriundas dos modelos da classe dominante e as reinterpretam de acordo com sua classe de origem e condição social. Contudo, como a origem social determina as atitudes e

como a maioria dos estudantes que ingressa no sistema universitário pertence às classes mais favorecidas, seus valores se impõe sobre eles e sobre os estudantes minoritários. Sendo assim, o meio acadêmico reproduz as características do grupo dominante em termos numéricos e de *status* social (Bourdieu, Passeron, 2009: 23). Há, portanto, um capital universitário que se acumula com o tempo, mas também com posições políticas e através de um sistema hierárquico. Este capital é uma forma de poder que delimita os adversários possíveis por meio da autoridade científica.

As instituições universitárias e escolares são produtoras de capital simbólico. O sistema de classificação universitário mobiliza as divisões objetivas da estrutura social e da divisão de trabalho, sendo que isto acontece de maneira impercetível. Neste sentido, propriedades sociais acabam se transformando em propriedades de ordem natural. O efeito ideológico reside na imposição de sistemas de classificação de cunho político através da aparência de aparatos filosóficos, religiosos ou jurídicos. As ideologias são, neste contexto, determinadas pelos interesses das classes que elas representam e pelos interesses dos que as produzem pela lógica de seu campo de produção (Bourdieu, 2007: 13).

A estrutura do campo universitário é apenas o estado da realização de forças entre os operadores ou mais precisamente entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo, através das instituições de que fazem parte. A posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la, modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se preferir, as equivalências estabelecidas entre os diferentes tipos de capital (Bourdieu, 2008b: 171). Deste modo, a notoriedade e a capacidade científica de um estudante e de um docente estão comumente contaminadas pela posição que estes indivíduos ocupam dentro da hierarquia acadêmica.

No embate pela criação do senso comum, todo o capital simbólico adquirido e mesmo os títulos serão utilizados, sendo que a ciência faz parte desta legitimação. A força simbólica dos grupos envolvidos nesta luta depende da sua posição social (Bourdieu, 2009: 144).

A relação entre a pedagogia e a reprodução cultural também está presente na análise de Basil Bernstein (1971), que tem por objetivo estudar a função da pedagogia na reprodução cultural, através da dimensão social e da dimensão linguística cultural.

Em relação à ação pedagógica, observa-se que as instituições educacionais atuam ideologicamente e as relações de classe, de certo modo, determinam os sistemas pedagógicos do ambiente educacional: o currículo, a pedagogia e a avaliação.

A classe social se reproduz culturalmente através do sistema de ensino. Neste contexto, a prática pedagógica é conceituada como um contexto social essencial por meio do qual se realiza a produção e a reprodução cultural. Deste modo, estas práticas estão articuladas com a distribuição do poder e do controle na sociedade. A distribuição do poder e dos princípios de controle de classe “gera, distribui, reproduz e legitima os princípios dominantes e dominados que regulam as relações dentro dos grupos sociais e entre eles e, assim, suas formas de consciência” (Bernstein 1997: 25)<sup>63</sup>.

As práticas pedagógicas são formas sociais e por isso relacionam-se com os sistemas vigentes na sociedade, como as classes sociais. As classes estão relacionadas à divisão social do trabalho e à origem dos códigos<sup>64</sup>, já que estes determinam as relações comunicativas. Assim, a relação de classes e a divisão do trabalho estruturam todo o processo pedagógico.

Os códigos das classes são aprendidos também pela estrutura curricular e pelas pedagogias utilizadas nas instituições educacionais. Assim, as relações de classe são transformadas em relações comunicativas. Mesmo nas novas pedagogias denominadas progressistas, o poder e o controle permanecem nestas novas formas de educação, porém de forma mais sutil nos currículos e intocados no âmbito da divisão social do trabalho.

---

<sup>63</sup> Tradução livre.

<sup>64</sup> O código representa a gramática de uma determinada classe social que é internalizada tacitamente através das relações sociais estabelecidas.

## 2.3 O código e o *habitus*

A teoria educacional crítica tenta relacionar os contextos microsociológico e macrosociológico em sua análise, pois parte da estrutura social, sua atuação na consciência do indivíduo até chegar nos códigos linguísticos que serão reproduzidos pelo agente. De acordo com a estrutura social são gerados diferentes códigos, baseados em distintas formas sociolinguísticas que transmitem a cultura e limitam o comportamento do agente (Bernstein, 1971: 58).

O código é um princípio de seleção e combinação que se adquire, assim como se adquire um código linguístico. O código é a gramática da classe social e não pode ser ensinado, mas é aprendido tacitamente no processo de socialização. A origem dos códigos está, portanto, relacionada às classes sociais, que pelo uso dos códigos, determinam a comunicação até chegar à consciência do indivíduo.

O conceito de código de Basil Bernstein (1971: 58) é semelhante ao conceito de *habitus*<sup>65</sup> de Pierre Bourdieu (2007: 61), porque assim como o código, o *habitus* existe sem que o sujeito tenha consciência de sua existência, tendo um caráter duradouro que persiste na conduta do indivíduo.

O *habitus* é tanto um conhecimento adquirido e ao mesmo tempo um capital. Assim, *habitus* são esquemas de percepção, de apreciação e de ação interiorizados. São sistemas de disposições de agir, de pensar e de perceber o mundo. O *habitus* é algo que não se precisa raciocinar para se orientar, pois já se encontra interiorizado pelos sujeitos. O *habitus* "[...] faz com que os agentes individuais apliquem a lei do corpo social sem ter qualquer intenção ou

---

<sup>65</sup> A noção de *habitus* foi utilizada inicialmente por Aristóteles através do termo *hexis*, que no contexto de sua teoria sobre a virtude significava um estado adquirido e baseado no caráter moral que define sentimentos e a conduta em um determinado contexto. Posteriormente, este termo foi traduzido para latim como *habitus* por Tomás de Aquino em sua obra *Summa Theologiae* e para ele este termo denotava uma capacidade de crescimento através de uma ação propositada. Outra utilização de *hexis* se deu por Émile Durkheim e por Marcel Mauss. Max Weber e Thorstein Veblen usaram o termo *habitus* o primeiro autor para discutir religião e o segundo para analisar o *habitus* mental dos industriais. Na fenomenologia, Edmund Husserl usava o conceito *habitualität*, que seria a conduta mental entre as experiências vividas e as ações futuras. Por fim, Norbert Elias comenta a existência de um *habitus* psíquico das pessoas 'civilizadas' (Wacquant, 2007: 65).

consciência de obedecê-la [...]" (Bourdieu 2008a, p.188)<sup>66</sup>. *Habitus* são, portanto, princípios avaliativos das possibilidades e limitações incorporadas ao sujeito, produtos de um sentido prático, que fazem o agente pensar o mundo tal como é na prática e a aceitá-lo, mais do que querer mudá-lo.

O *habitus* apresenta características de socialização e de individuação, porque as características do indivíduo são oriundas da sociedade, mas também porque cada pessoa ao ter uma trajetória única de vida internaliza uma combinação de esquemas múltiplos.

Devido à proximidade dos conceitos de código e *habitus* os tratarei como sinónimos, sendo o primeiro conceito mais específico para a questão educacional e o segundo mais amplo e geral, havendo um *habitus* científico, um *habitus* jurídico, entre outras formas de *habitus*.

O código está relacionado ao contexto, assim como o *habitus*. Contextos diferentes geram códigos/*habitus* diferenciados, variando de acordo com o tempo, lugar e poder. Suas disposições são socialmente construídas, do mesmo modo, podem ser desconstruídas.

Ao ser adquirido, o código ajuda o indivíduo a se posicionar no contexto em que está inserido. O código assegura que em um determinado contexto, certo significado seja privilegiado em detrimento de outros e este significado proporciona poder discursivo e *status* ao sujeito falante, sendo, neste caso, um significado privilegiante.

Um significado só é privilegiado em dado contexto porque há uma função de poder dentro do sistema. O contexto, então, atua de forma seletiva, pois seleciona-se o que se vai dizer, como se vai falar, quais gestos e postura corporal se deve usar. A aquisição do código implica reconhecer os significados relevantes em uma situação e a partir daí se comportar adequadamente nesta conjuntura específica.

As pessoas de todas as classes possuem códigos que possibilitam que percebam os significados relevantes de cada contexto. Esta percepção ocorre

---

<sup>66</sup> Tradução livre.

através da seleção e combinação, já que são selecionados e combinados os significados relevantes em determinada situação.

Os significados compõem os códigos e são enviados pela linguagem, apesar de não terem origem nela, mas na própria estrutura social. Os significados considerados relevantes são os significados considerados legítimos em determinado contexto. Eles são também considerados privilegiantes por garantir poder ao agente.

Os significados remetem à classificação<sup>67</sup>, que define as fronteiras entre as categorias. Eles relacionam-se também com o controlo, logo, referem-se ao enquadramento<sup>68</sup>, que trata do modo como a informação é transmitida. As formas de realização são o meio pelo qual os significados se tornam aparentes, podendo ser uma entonação de voz, uma postura ou uma expressão corporal. As formas de realização também se relacionam a uma relação de controlo.

Em relação aos contextos, estes são onde ocorrem os significados, ao contrário das formas de realização, que são o modo como acontecem os significados. O contexto atua ao definir o que se pode ou não dizer, como se pode dizer e em quais circunstâncias. Assim, há um vínculo entre o código e o contexto, pois distintos contextos irão gerar diferentes códigos, que atuam sobre os significados (Bernstein, 1997: 46).

**Quadro 5 – Os níveis de análises e a perspetiva objetiva e subjetiva**

	<b>Objetiva</b>		<b>Subjetiva</b>
<b>Código</b>	Nível institucional (agência transmissora)	Nível interacional	Sujeito/agente
<b>Significados</b>	Práticas discursivas	Significados relevantes	Orientação pelos significados
<b>Realizações</b>	Práticas de transmissão	Formas de realização	Produções textuais
<b>Contextos</b>	Práticas de organização	Contextos evocadores	Práticas interativas especializadas <sup>69</sup>

Fonte: Lista, Carlos; Brigido, Ana M. (2002) *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editora, 8.

O código liga o objetivo ao subjetivo pela análise da consciência e, desta forma, o contexto microssociológico ao macro, pois a classe social, estrutura

<sup>67</sup> A classificação será tratada mais à frente neste capítulo.

<sup>68</sup> O enquadramento será aprofundado posteriormente neste capítulo.

<sup>69</sup> Tradução livre.

macrossociológica, é transmitida através do código à consciência do indivíduo, no nível microssocial.

## 2.4 O código restrito e o código elaborado

Os códigos se dividem em restrito e elaborado. No código restrito o significado realizado pelo sujeito é mais limitado, mais relacionado com o contexto vivenciado, enquanto que no código elaborado os significados do indivíduo são mais amplos, universais e abstratos. Além disso, o código restrito é aprendido com maior velocidade, sendo mais simples em termos verbais e sintáticos (Bernstein, 1975: 71). Todos os indivíduos utilizam os códigos restritos em algum momento. Os objetivos são locais e interclassistas e sua função é reforçar os modos de comunicação ritual e as relações sociais inclusivas (Mir, 2002: 417).

O conceito de classe social relaciona-se neste contexto à noção de divisão social do trabalho de Émile Durkheim<sup>70</sup>, sendo que de acordo com a posição social que se ocupa nesta divisão social, há um ou mais códigos aprendidos tacitamente, por simplesmente pertencer a uma ou outra classe.

O código restrito aproxima-se do conceito de solidariedade mecânica de Durkheim (1995: 39), sendo que o código elaborado possui semelhanças com a solidariedade orgânica. Na solidariedade mecânica os indivíduos possuem crenças e sentimentos comuns a todos os membros. Nela prevalece a consciência do grupo sobre a consciência individual. Já a solidariedade orgânica é produzida pela divisão do trabalho e o sujeito possui uma forte consciência individual.

O código elaborado possui significados universalistas e gerais, não relacionados especificamente com o contexto vivenciado pelo sujeito. Além disso, há um distanciamento em relação ao mundo concreto, com maior atenção ao futuro e às relações estruturais. O código restrito, por sua vez, tem uma ordem de significados mais particulares, relacionada à experiência vivida e se baseia no imediatismo e no presente.

---

<sup>70</sup> Vide Durkheim, Émile (1995) *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.



O código é aprendido em primeiro lugar na família, desde a infância, antes mesmo do ingresso nas escolas. Isto significa que as crianças aprendem o linguajar comum da sua família. Em uma família da classe de trabalhadores manuais não especializados o falar é um uso vulgar da linguagem, por outro lado, nas classes média e alta ocorre o uso de uma linguagem mais formalizada (Bernstein, 1997: 68).

As mães das classes mais elevadas geralmente usam mais a linguagem para disciplinar a criança do que as mães das classes populares. Este fato foi detetado na investigação de Basil Bernstein. Em diversos outros estudos empíricos de Bernstein, as crianças das classes trabalhadoras possuíam maioritariamente um código linguístico restrito (uso vulgar da língua), enquanto as crianças das classes mais elevadas apresentavam um código linguístico elaborado (uso formal da língua), código este privilegiado no contexto escolar<sup>71</sup>. Cabe ressaltar que a diferença entre estes códigos não é só a forma - a língua vulgar ou formal - mas mesmo as significações das crianças são distintas sobre o mesmo objeto (Domingos *et al.*, 1986).

O linguajar formal pertencente às crianças das classes mais altas acaba por corresponder à linguagem utilizada no contexto escolar, uma linguagem mais formalizada. Este fato gera uma situação de discriminação sociolinguística no contexto escolar.

A escola ignora as práticas vivenciadas pelas crianças das classes baixas, estas, por sua vez, muito provavelmente, entrarão em choque com a perspectiva escolar, rechaçando, portanto, a cultura educacional. A escola, ao desconsiderar a experiência da criança, faz com que ela não considere a experiência da escola.

---

<sup>71</sup> Em um dos estudos, ao mostrar uma figura às crianças e ao pedir que agrupassem as imagens de alimentos, as crianças da classe trabalhadora agruparam conforme seu cotidiano, por exemplo, o que comiam. Já as crianças das classes mais altas agrupavam em um formato mais geral, como alimentos provenientes do mar, entre outros critérios mais universais. Ao repetirem os exercícios com as crianças de ambas as classes, as provenientes das classes populares repetiram a lógica do cotidiano, enquanto as crianças das outras classes mudaram de código, passando a utilizar critérios do seu dia-a-dia. Conclui-se assim que enquanto as crianças das classes médias têm acesso a dois códigos, as crianças pertencentes às classes populares, conhecem apenas um código, ficando em desvantagem em relação às primeiras (Bernstein, 1973: 24).

As crianças das classes populares, de um modo geral, se preocupam mais com o presente e sua estrutura social. Deste modo, os objetivos escolares não fazem muito sentido para elas. Neste sentido, as situações de desobediência em sala podem estar relacionadas com a reorientação de um modelo de percepção (Bernstein, 1997: 69). Por outro lado, as crianças da classe média têm sua autoestima e sua identidade social reforçada no ambiente escolar. Assim, as crianças das classes mais elevadas acabam por ter melhor aproveitamento escolar e menor taxa de evasão do que as crianças das classes populares.

Para a teoria crítica, através de um currículo oculto se aprende não somente o conhecimento escolar, mas também comportamentos e valores que permitem que os jovens se ajustem às estruturas de funcionamento da sociedade em que vivemos, tais como o individualismo, o conformismo e a obediência.

Desde muito cedo, no início do contexto escolar, valores capitalistas como a individualidade e a competitividade são embutidos nas crianças. Ao mesmo tempo, no ambiente escolar não se respeita a cultura comunitária tradicional dos jovens filhos de trabalhadores. Esta situação impede que se aprenda os códigos e as significações desta classe social e sua riqueza. Ao negar este conjunto de saberes, ocorre um verdadeiro desperdício das experiências populares que são subjugadas por único modelo de pensamento.

Mesmo com o fim do colonialismo político, o colonialismo social segue existindo, impondo epistemologicamente determinadas visões de mundo, em que se marginaliza os saberes locais, campesinos e populares em prol de uma ciência supostamente universal (Santos, 2009). O colonialismo, ao que tudo indica, é reproduzido em diversos espaços, mesmo nas escolas infantis. A perspectiva colonial segue se reproduzindo pelo secundário até alcançar os níveis universitários.

A classe dominante define sua cultura como a cultura universal, sendo que esta é a cultura por definição exigida nas instituições escolares. O currículo e a linguagem utilizada são expressos através da cultura dominante, o que facilita o aprendizado das crianças que já estiveram em contato com a cultura dominante e seus códigos durante a vida toda e por outro lado dificulta o entendimento das crianças das classes populares que não tiveram contato com estes códigos.

As crianças e os jovens das classes dominantes possuem maior chance de serem bem-sucedidos na escola do que as outras crianças, possibilitando que atinjam níveis educacionais mais elevados dentro do sistema escolar. As crianças das classes menos abastadas possuem maior dificuldade em alcançar maiores níveis educacionais, tendo altas taxas de insucesso escolar.

A ideologia torna os indivíduos das classes subordinadas sujeitos à passividade e à submissão e as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar. Este processo ocorre através do insucesso escolar das crianças dominadas que raramente chegam aos níveis escolares onde se aprende os hábitos das classes dominantes (Althusser, 1970). A experiência pessoal de cada criança na escola acaba por ser determinada pela linguística transmitida através da estrutura social.

A estrutura social gera os códigos, que ao transmitir a cultura, molda o comportamento dos sujeitos. Assim, os códigos podem ser considerados funções de distintas relações sociais, que são determinadas pela estrutura. O que gera a divisão entre os códigos elaborados e os códigos restritos é a divisão social do trabalho e o sistema de valores, também chamada de dimensão material e simbólica da sociedade.

Um dos efeitos gerados pelo sistema de classes é o impedimento que os códigos elaborados façam parte do contexto de todos. Todas as pessoas têm condições para assimilar estes tipos de códigos, mas nem todas o farão, pois nem todos viverão os contextos e as condições que proporcionam o seu aprendizado.

Observa-se que, as relações de classe produzem, distribuem e legitimam os códigos de comunicação, marcando posições de dominantes e dominados, sendo que de acordo com a posição de classe, os indivíduos estão em posições distintas para adquirir os códigos (Bernstein, 1997: 71).

O código da cultura universitária regula o currículo, a pedagogia e a avaliação; e as relações de classe determinam estes códigos de conhecimento educacional. O código, que é obtido tacitamente, regula os significados considerados relevantes em determinado contexto. Os códigos elaborados e

restritos podem ser usados em todas as formas de comunicação e não somente no ambiente escolar.

O código educativo está estruturado pela classificação e pelo enquadramento, como veremos a seguir.

### **3 A classificação**

A classificação pode ser definida como o poder emanado que distingue as categorias e estabelece as fronteiras entre elas. Atua basicamente na relação entre categorias e distribui o poder e a hierarquia entre elas. As categorias, por sua vez, são compostas por sujeitos, agências e voz.

As relações de poder geram uma voz da categoria. Esta voz demarca os limites e as regras de reconhecimento, que por sua vez, concebem as formas para separar e para reconhecer determinado contexto (Bernstein,1971:158).

A classificação pode ser forte ou fraca. Quanto mais forte for a classificação, maior será o isolamento da categoria. Quanto menor a classificação, mais próximas estarão as categorias. Lista e Brígido (2002: 85) exemplificam as diferenças de categoria entre um juiz e um professor universitário, que terão códigos distintos por agirem em contextos distintos. Há uma maior classificação por haver uma grande delimitação entre um e outro, havendo identidades e práticas específicas.

A classificação possui ainda valores internos e externos. Os internos reportam as relações estabelecidas dentro de um determinado contexto específico. Os valores externos, por sua vez, aludem às relações em distintos contextos entre diferentes categorias. Deste modo, a classificação de uma determinada categoria pode ser forte interna, forte externa, fraca interna ou fraca externa. Estes indicadores determinam o grau de manutenção dos limites entre os conteúdos. A categoria pode assumir mais de um comportamento, de acordo com o contexto em que está inserida.

No âmbito educacional, podemos utilizar o conceito de classificação nos currículos. O conceito de classificação relaciona-se com os conceitos de código,

pois quanto mais isolada for uma disciplina, maior será a sua classificação. Quanto menor a distinção entre disciplinas e áreas de conhecimento, ou seja, quanto mais interdisciplinar for o currículo menor será a classificação. Um currículo tradicional organizado em torno de disciplinas acadêmicas será fortemente classificado e um currículo interdisciplinar será fracamente classificado (Silva, 2000). Na classificação se determina, portanto, o que se pode ou não incluir no currículo. Além disso, a classificação mostra a abertura ou o fechamento do currículo em relação a outras áreas do conhecimento.

A classificação está intimamente relacionada ao poder. O poder pode ser mais ou menos visível de acordo com a classificação, mas sempre estará presente. Deste modo, um currículo mais interdisciplinar terá uma classificação mais fraca e o poder exercido será mais sutil do que um currículo com maior classificação, em que o poder será mais visível.

A classificação estabelece a ordem educacional e proporciona a estrutura do currículo escolar. Inicialmente, os currículos estão divididos em duas categorias: currículo coleção e currículo integrado. O primeiro modelo de currículo baseia-se em um currículo com áreas de conhecimento isoladas, sem qualquer permeabilidade com outros campos do conhecimento. Já no currículo integrado, as fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento são menos delimitadas, possibilitando uma relação mais interdisciplinar (Lista e Brigido, 2002: 18).

A classificação quando forte promove o currículo coleção, a hierarquia dos agentes e as relações impessoais no contexto educacional. O currículo neste contexto é considerado algo superior, propriedade dos professores, enquanto os estudantes não possuem qualquer *status*, estando bem abaixo dos docentes na hierarquia escolar. Neste tipo de currículo há pouco espaço para iniciativas individuais que tentem transformar a pedagogia e os exames. O oposto ocorre quando a classificação é fraca, o currículo é integrado e pode haver maior relação entre as disciplinas gerando conhecimento interdisciplinares ou mesmo transdisciplinares. Neste tipo de currículo os professores e, às vezes, os estudantes têm maior controle sobre a prática pedagógica.

## 4 O enquadramento

Os currículos e as pedagogias travam disputas entre concepções de mundo, sendo um conflito de ordem moral. A classificação relaciona-se ao poder, e, portanto, indica a estrutura social da cultura educacional. Já o enquadramento aponta o controlo exercido pelos docentes, regulando a comunicação pedagógica entre aluno-professor, como por exemplo o que se vai ensinar e a que ritmo se vai ensinar. O enquadramento associa-se, deste modo, ao modo de transmissão do conhecimento, regulando a comunicação entre os indivíduos, transmissores e adquirentes (Bernstein, 1998: 43).

Dentro do código estão inseridas relações de poder e de controlo, que podem ser separadas na teoria, mas na realidade social encontram-se juntas. O poder relaciona-se à legitimidade do código em si, ao passo que o controlo, apesar de também legitimar o código o faz através do *como*, ou seja, pelo meio de transmissão do código. Neste sentido, o código para ser apropriado pelos indivíduos necessita que estes se utilizem da classificação e do enquadramento.

Do mesmo modo que a classificação se refere à regra de reconhecimento, o enquadramento alude à regra de realização. A primeira regra possibilita que o agente, de acordo com a situação vivenciada, possa escolher o código mais adequado para aquele contexto; a regra de realização regula o modo como a mensagem será transmitida (Lista e Brígido, 2002: 10).

Como todas as relações comunicativas estão submetidas a um controlo, também estão subjugadas ao enquadramento. As regras de realização são responsáveis pela produção de relações específicas em um dado contexto, pois quem domina estas regras conseguirá produzir um discurso legítimo adequado ao contexto. As regras de realização determinam as práticas do sujeito que são significados relevantes no contexto em que se encontra. Estas regras são aprendidas sem que ninguém as ensine diretamente e são utilizadas sem que alguém as imponha de forma expressa como um *habitus*.

O quadro abaixo descreve a relação entre prática, interação, instituição e modalidades de código.

#### Quadro 6 - De micro a macro

<b>Interativo</b>	<b>Institucional</b>	<b>Modalidades de Código</b>
Significados relevantes (regras de reconhecimento)	Discursos	Princípios de classificação (poder)
Formas de realização (regras de realização)	Transmissão	Princípios de enquadramento (controle)
Contextos evocadores	De organização	Classificação e enquadramento

Fonte: Lista, Carlos; Brígido, Ana M. (2002) *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editora, 16.

O enquadramento pode ser fraco ou forte. Se for forte, o controle está localizado no transmissor do conteúdo e se o enquadramento for fraco, o controle estará presente no adquirente da mensagem.

Na relação pedagógica, o enquadramento realiza um controle sobre o que se ensina e como se transmite este conhecimento sobre o currículo. Na realidade existe uma pedagogia invisível, pois muitas vezes os critérios não são explícitos, gerando um currículo oculto.

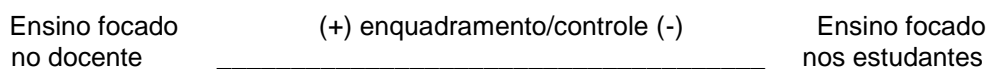
Se na pedagogia há um controle maior de transmissão do conhecimento e o limite entre o que se pode ou não ensinar é claro, há mais enquadramento. Havendo menor controle sobre o que pode ou não ser transmitido aos estudantes pelo docente, menor será o enquadramento. Todavia, não há somente duas opções, mas uma escala de possibilidades (Bernstein, 1998: 45).

Neste contexto, um ensino centrado no estudante possui menor enquadramento do que um ensino em uma sala de aula tradicional, em que o docente promove maior controle. Isso porque, quando o ritmo e a sequência do aprendizado são mais controlados pelo professor, maior será o enquadramento. Quando os critérios do aprendizado se focam no adquirente ou no estudante, menor será o enquadramento. Assim, quando o enquadramento for menor, o controle será menos visível, todavia, não desaparecendo. O enquadramento fraco omite o poder e cria a ilusão de que o espaço de ensino e comunicação é negociável, mas isto não é real.

A figura abaixo mostra as possibilidades em relação ao enquadramento. Quanto mais o ensino se centrar no docente, maior será o enquadramento e o

controle, já se o ensino for centrado no estudante menor será o enquadramento e o controle.

#### Figura 4 – O enquadramento e a pedagogia



O enquadramento, assim como a classificação, pode ter valores internos ou externos. O caráter interno refere-se ao controle das transmissões das comunicações da pedagogia, enquanto os valores externos aludem aos controles externos à comunicação pedagógica, mas que atuam sobre esta comunicação (Bernstein, 1998: 45). Assim, Bernstein criou a fórmula  $-+C\ ie\ -+E\ ie$ , em que o “C” corresponde à classificação que pode ser forte (+) ou fraca (-). O “ie” significa valores internos e externos. O “E” significa enquadramento.

## 5 Os códigos educacionais

O sistema educativo formal é realizado através de três mensagens educacionais: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o conhecimento considerado legítimo, a pedagogia determina a transmissão válida do conhecimento e a avaliação enuncia a realização válida do conhecimento do adquirente (Bernstein, 1997: 51).

Não se pode separar o currículo da pedagogia e da avaliação. Se por um lado, o currículo é uma organização do conhecimento, a pedagogia é a maneira pela qual este conhecimento é transmitido e a avaliação determina se este conhecimento foi realmente transmitido e recebido pelo adquirente.

A seguir analisaremos especificamente cada uma das três partes do sistema educativo: o currículo, a pedagogia e a avaliação.



## 5.1 O currículo

No currículo, o código não é aprendido pelo conteúdo explícito, mas sim através da classificação do currículo escolar (maior ou menor) e do enquadramento da pedagogia (maior ou menor). Deste modo, o currículo está relacionado ao controlo e ao poder. Os currículos não têm caráter meramente de conteúdo de disciplinas, mas um caráter acima de tudo moral (Lista e Brígido, 2002: 17).

Dois análises importantes no âmbito dos currículos não podem ser omitidas: o tempo e o conteúdo, porque em certo período de tempo, determinado conteúdo é lecionado. O tempo define a importância da matéria e seu *status* no currículo educacional. Assim, determinado conteúdo é considerado mais relevante do que outro, tendo mais tempo de ensino previsto no currículo. Há, ainda, o conteúdo obrigatório e o opcional, ficando claro o caráter hierarquicamente superior do primeiro em relação ao segundo no plano de estudos (Lista e Brígido, 2002: 17).

Há dois tipos de currículos, o currículo coleção e o currículo integrado. No primeiro modelo curricular os conteúdos possuem fronteiras bem definidas, ou seja, os conteúdos não se misturam, sendo fechados em si mesmos. No integrado, os limites entre os conteúdos não estão bem delimitados, havendo uma integração entre eles. Deste modo, no currículo coleção a classificação será maior do que no currículo de tipo integrado (Bernstein, 1975).

No currículo coleção geralmente a classificação é forte e a educação é especializada, com os alunos aprendendo em profundidade pouco conteúdo. Neste tipo de currículo o conhecimento costuma ter um caráter quase sagrado, com grande diferença de hierarquia entre os que têm acesso a este tipo de conhecimento e os que não têm. O currículo integrado costuma ter uma classificação mais fraca e a educação é mais geral, focada nos processos de transmissão de conhecimento e não tanto na avaliação (Lista e Brígido, 2002: 18).

## 5.2 A pedagogia

Quando pensamos em pedagogia, presumimos que se trata do processo de transmissão do conhecimento do professor para o estudante. Paulo Freire (1992: 118) menciona, entretanto, um fenômeno mais complexo, com o professor aprendendo com os estudantes ao mesmo tempo em que ensina, através de uma ação dialógica. Para Freire (1996: 47) o ato de ensinar não deveria ser a mera transferência do conhecimento, mas o ato de construir coletivamente o conhecimento.

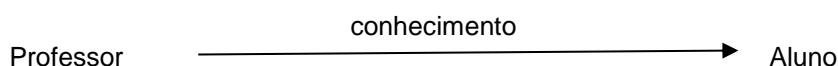
Freire (2005: 65-70), no entanto, destaca que muitas vezes a educação bancária prevalece na educação. Este modo de educação se refere a um modelo em que o docente “deposita” o conhecimento no aluno do mesmo modo que o bancário deposita o dinheiro em uma conta. Neste contexto, o conhecimento já está pronto e é independente dos indivíduos; o saber se dá de forma acrítica e é imposto aos alunos. Na concepção bancária, a educação ocorre através da postura ativa do docente em face da passividade discente.

Durante a educação bancária algumas práticas e atitudes prevalecem, tais como:

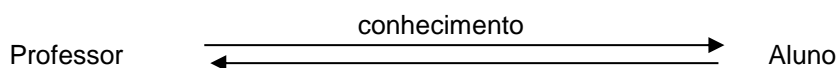
- 1 - O professor ensina, os alunos são ensinados.
- 2 - O professor sabe tudo e os estudantes não sabem nada.
- 3 - O professor pensa e pensa para os estudantes.
- 4 - O professor fala e os estudantes ouvem.
- 5 - O professor define a disciplina e os alunos são disciplinados.
- 6 - O professor escolhe, impõe a sua escolha, os alunos submetem-se.
- 7 - O professor e os alunos têm a ilusão de agir graças à acção do professor.
- 8 - O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos - que não foram consultados - são adaptados.
- 9 - O professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos.
- 10 - O professor é o sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele (Freire, 1979: 41).

Abaixo, duas figuras comparativas sobre o modelo bancário de educação e o modelo freireano de educação.

**Figura 5 – O modelo bancário de educação**



**Figura 6 – O modelo freireano de educação**



A ação pedagógica pode se dar de distintas maneiras, por exemplo, tendo o discente pouco ou muito controlo sobre o ritmo do aprendizado e podendo a divisão do espaço aluno-professor ser mais ou menos flexível.

Em uma sala de aula tradicional, o espaço entre aluno-professor é demarcado, ocorrendo uma postura autoritária mais explícita por parte do docente, que define: o que ensinar, como ensinar, o ritmo de ensinar, quando ensinar e com quais critérios avaliar. A pedagogia relaciona-se, portanto, às categorias de enquadramento e de controlo. O modelo de aula centrado no aluno é o oposto, há um controlo maior por parte dos estudantes quanto ao ritmo da aprendizagem, mas os critérios de avaliação, porém, são mais subjetivos.

Geralmente um currículo com forte classificação corresponde a uma transmissão do conhecimento marcada por um forte enquadramento. Todavia, o oposto pode ocorrer. Estes modelos são, em verdade, tipos ideais, pois a maior parte das aulas vai misturar estas categorias, podendo ser mais abertas em um sentido e fechadas em outro.

Na pedagogia existem três tipos de regras: regras de hierarquia, regras de sequência e regras de critério (Bernstein, 2003: 198-201). As regras de hierarquia determinam que o professor deve ser um transmissor e aprender a se comportar como tal e o estudante deve aprender a ser adquirente e, portanto, a se comportar como um adquirente. As regras de hierarquia podem ser explícitas quando as posições hierárquicas são claramente definidas ou podem ser implícitas, como quando o aluno parece ter mais controlo na transmissão do

conhecimento. Neste último caso, o poder seguirá sendo exercido pelo docente, ainda que de forma mais sutil.

As regras de sequência referem-se à forma de organização e à sequência do currículo, além do ritmo de transmissão do conhecimento. Do mesmo modo que as regras de hierarquia, as regras de sequência podem ser explícitas ou implícitas. Se explícitas, o estudante tem consciência do que se espera dele, por exemplo: o ritmo e o tempo de aprendizado. As regras de sequência implícitas impõem o desconhecimento por parte do aluno dos critérios utilizados em sua aprendizagem, sendo que o docente detém este conhecimento.

Por fim, a regra de critério demonstra ao adquirente qual a comunicação é considerada legítima ou ilegítima, ou seja, impõe os critérios em que são avaliados os comportamentos dos sujeitos. Deste modo, estas regras também podem ser explícitas ou implícitas, de acordo com o grau de conhecimento do adquirente sobre este processo.

De acordo com as três regras expostas acima: hierarquia, sequência e critério, existem as pedagogias de tipo visível e invisível. A regra de hierarquia enuncia que tanto o transmissor como o adquirente têm que aprender a sê-los e esta situação determina uma hierarquia, pois define a subordinação do adquirente em relação ao transmissor. A regra de sequência regula o ritmo e o tempo da aquisição do conhecimento por parte do adquirente. Por fim, a regra de critério estabelece os critérios de avaliação da conduta discente. Estas três regras podem ser explícitas ou implícitas. As regras explícitas são chamadas de práticas pedagógicas visíveis (PV) e as regras implícitas são tratadas como práticas pedagógicas invisíveis (PI), onde só o transmissor conhece as regras discursivas (Bernstein, 2003: 201-212)

A pedagogia visível e a pedagogia invisível têm origem na distinção entre a classe média tradicional e a nova classe média. A classe média tradicional relaciona-se com a economia (produção, distribuição e circulação do capital) e possui um *status* social ou uma posição familiar. Em contraposição, as novas classes médias oriundas em grande parte do setor público possuem uma orientação social mais difusa. Para as duas classes, em especial a segunda, a cultura e a educação servem para manter a reprodução de sua posição na

hierarquia social (Bernstein, 1997: 79-83). A velha classe média prefere a pedagogia visível baseada na hierarquia e na autoridade, enquanto a nova classe média aproxima-se da pedagogia invisível, baseada nas relações democráticas e em uma hierarquia implícita.

### **5.3 A avaliação**

A avaliação está intrinsecamente relacionada com o currículo e com a pedagogia, não sendo independente destes. A avaliação verifica se o conhecimento construído e transmitido pelo transmissor chegou efetivamente ao adquirente.

Na pedagogia visível esta análise se faz por meio da pontuação, tendo critérios mais objetivos do que na pedagogia invisível. Nesta, por sua vez, o resultado não é o mais importante, mas o processo de construção e transmissão dos saberes, sendo a avaliação baseada em critérios mais subjetivos.

Quando a pedagogia é visível, os critérios de avaliação dos estudantes costumam ser claros. Já na pedagogia invisível, não é possível avaliar com clareza os progressos ou estagnações dos estudantes, pois o processo é menos visível. Ao passo que a pedagogia visível possui regras de hierarquia, sequência e critério explícitas, a pedagogia invisível possui estas mesmas regras de forma implícitas (Bernstein, 1998: 75).

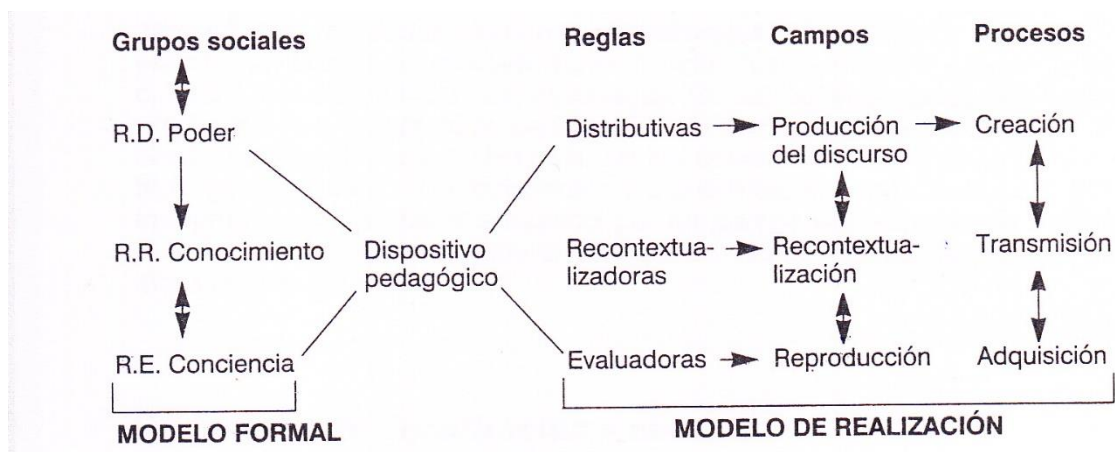
O desempenho do estudante será o principal foco da pedagogia visível e o processo de elaboração e aquisição do conhecimento será o objetivo principal da pedagogia invisível. A pedagogia visível evidencia o resultado final da avaliação do estudante, enquanto a pedagogia invisível valoriza o processo de aprendizagem.

## **6 O dispositivo pedagógico**

A prática pedagógica é como um transmissor cultural. É o contexto sociocultural através do qual ocorre a produção e a reprodução social e cultural. O dispositivo pedagógico não se ocupa do conteúdo transmitido, mas de como este

conteúdo é repassado. O dispositivo pedagógico é composto pelas regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, que juntas promovem a comunicação (Bernstein, 1998: 67).

**Figura 7 - O dispositivo e suas estruturas**



Fonte: Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 67.

As regras distributivas são hierarquicamente superior às outras regras, pois as regras de recontextualização e as regras de avaliação se sujeitam àquelas. As regras distributivas são como um campo de produção do discurso, pois estas regras atuam junto às relações de poder dando legitimidade a determinados discursos, falantes e conteúdo.

As regras de recontextualização determinam a construção do discurso pedagógico, através do qual o conhecimento será lecionado, em que tempo e com que sequência. Estas regras estão condicionadas às relações de poder (Wheelahan, 2010: 33).

As regras de avaliação relacionam-se à distribuição da consciência e regulam a aquisição do discurso pedagógico pelos adquirentes. As regras de avaliação possibilitam que cada adquirente se posicione de modo diferenciado face ao discurso e à prática pedagógica legítima atuando junto à reprodução.

## **7 A agência de transmissão**

O estudo do currículo é central na Sociologia da Educação. A análise da teoria dos currículos se expande até as agências de elaboração dos mesmos, a fim de explicitar de que modo as agências e as categorias educativas reproduzem determinadas características da sociedade (Young, 2008: 426).

A agência de transmissão constitui uma importante área de estudo na análise educativa, pois em cada instituição um discurso pedagógico é produzido. A agência de transmissão está entre o nível micro e o nível macrosociológico, sendo o local onde os códigos são reproduzidos.

A cultura institucional das agências de transmissão impõe aos estudantes dois tipos de ordem: a ordem expressiva e a ordem instrumental. A primeira relaciona-se com a transmissão de um caráter moral e de condutas e a última desenvolve-se através da educação formal, com o desenvolvimento de habilidades específicas para cada área. Estas duas ordens se chocam no contexto escolar, pois ao passo que a ordem expressiva privilegia a coesão social, a ordem instrumental se concentra na fragmentação entre os atores sociais: entre os alunos, entre estudantes e docentes e entre docentes (Lista e Brígido, 2002: 27-29).

## **8 O discurso pedagógico**

Em cada instituição educacional há um discurso pedagógico e através dele outros discursos são apropriados por meio de uma seletividade. O discurso pedagógico ou regra de recontextualização é um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação entre si, com o objeto de sua transmissão e aquisição seletivas (Lista e Begala, 2003: 148).

Bernstein (1998: 61) divide o discurso pedagógico em discurso instrucional e discurso regulativo. O discurso instrucional gera competências especializadas e suas regras determinam os conhecimentos que se deseja transmitir. Assim, o discurso instrucional regula o que se deseja transmitir, seja o

conhecimento ou uma habilidade específica. Já o discurso regulativo é um discurso moral em que se define o caráter e a postura adequada do sujeito em uma dada situação, gerando relações e identidades. Este tipo de discurso regula também a sequência, o ritmo e o critério a ser utilizados na transmissão do discurso instrucional. Os dois discursos, instrucional e regulativo, se dividem na teoria, mas na empiria são formulados conjuntamente pelos sujeitos.

O discurso regulativo se sobrepõe ao discurso instrucional e é de certa forma invisibilizado, sendo denominado de currículo oculto em contraposição ao currículo visível, compostos das matérias e planos de estudo.

## **9 O currículo oculto**

O currículo oculto é formado por diversos aspectos do ambiente escolar e que não fazem parte de currículo oficial da instituição de ensino, entretanto contribuem de modo implícito para um aprendizado socialmente relevantes, como a aquisição de códigos (Silva, 2000: 81).

Para a corrente crítica da pedagogia não é somente o conteúdo lecionado que se aprende nas instituições de ensino, mas os valores e as visões de mundo que ali são reproduzidas e que servem a um propósito maior, ainda que os agentes da instituição não tenham esta consciência.

O currículo oculto é estabelecido pelas relações entre os indivíduos no contexto educacional, pela organização espacial, curricular, entre outras fontes. E o aprendizado proporcionado é variado: a divisão do tempo, pontualidade, os ritos, as hierarquias, entre outras questões (Silva, 2000: 83).

Desocultar o currículo oculto, fazer esta descoberta chegar à consciência, permite que se reduza o poder do currículo oculto. A percepção deste tipo de currículo possibilita a transformação do *status quo* dominante. Neste sentido, é preciso desvendar o que é ensinado no currículo oculto, como é ensinado e porque é ensinado.



## Considerações Finais

A educação pode auxiliar mais ou menos o processo de invisibilização da reprodução social e cultural.

A teoria clássica de ensino não analisa as distinções educacionais, enquanto a visão educacional neoliberal enfatiza uma formação de mão de obra para o mercado global, através de uma educação que se presume neutra. As teorias críticas e pós-críticas da educação permitem perceber as contradições do sistema educacional, tentando observar as formas de dominação existentes no ensino. Esta teoria analisa o papel da escola/universidade no processo de reprodução social e demonstra como o currículo, a pedagogia e a avaliação estão imbricados neste processo. Neste sentido, neste capítulo buscou-se problematizar a educação através de uma análise da reprodução nos três códigos educacionais: currículo, na pedagogia e na avaliação. No Capítulo 3 aplicarei este estudo sobre as teorias educacionais no ensino do direito. Os códigos educacionais estarão presentes nas análises de campo dos Capítulos 7, 8 e 9.

Os currículos podem ser conceituados de distintas formas, de acordo com os autores, suas teorias e o momento histórico em que foram definidos. A importância do currículo se resume em que ele determina o que deve ser ensinado ou não. Neste processo há uma seleção que inclui determinados conteúdos e exclui outros. Assim, um currículo é uma questão de identidade, mas também de poder, em que se privilegia determinado tipo de educação em detrimento de outra.

A pedagogia foi estudada, através dos símbolos e dos sistemas simbólicos. Neste sentido, percebeu-se que, mais do que construir/transmitir conhecimento, o ensino do direito constitui uma dupla forma de dominação, oriunda do campo jurídico e da ação pedagógica, que participa na manutenção da ordem e do *status quo* dominantes na sociedade.

Os códigos e suas divisões em código restrito e elaborado também compuseram este capítulo. A classificação e o enquadramento, dois importantes conceitos educacionais, permitiram perceber a abertura ou o fechamento dos currículos em relação a outras áreas do conhecimento e o modo de transmissão

do conhecimento, articulando o ensino ao poder e ao controlo. Estes últimos conceitos servirão para analisar o ensino na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) nos Capítulos 8 e 9.

O dispositivo pedagógico e o discurso pedagógico possibilitaram uma análise profunda da pedagogia ao estudar a transmissão do conhecimento através das regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas e ao analisar o discurso de conteúdo e o discurso moral repassados no processo pedagógico.

As agências de transmissão também foram estudadas, por serem o local onde se desenvolvem os códigos educacionais, com a finalidade de compreender sua relação com a reprodução sociocultural. Por fim, o currículo oculto foi contextualizado na atividade educacional através de sua percepção sobre a invisibilidade de determinadas práticas na relação pedagógica. O currículo oculto da FDUC será tratado nos Capítulos 8 e 9.

## **CAPÍTULO III**

### **AS TRANSFORMAÇÕES NAS PROFISSÕES JURÍDICAS E OS MODELOS DE ENSINO DO DIREITO: as faculdades de direito clássicas, as faculdades de direito críticas/pós-críticas e as *global law schools***

#### **Introdução**

No Capítulo 1 estudei as transformações das universidades no fim do século XX e no início do século XXI e no Capítulo 2 analisei o currículo, a pedagogia e a avaliação no contexto da reprodução social. Já neste terceiro capítulo tratarei da transformação das profissões jurídicas, tais como: especialização, multidisciplinaridade, novas tecnologias de comunicação e informação, europeização, globalização, alterações no recrutamento e na estratificação.

A seguir estudarei o do ensino do direito, culminando em três modelos de faculdades de direito: clássicas, críticas/pós-críticas e as *global law schools*. Isto porque, além das transformações universitárias, o ensino do direito também se relaciona com as mutações nas profissões jurídicas.

O objetivo deste capítulo é desenvolver um estudo dos modelos de ensino de direito que se possam tipificar e que possibilite uma melhor compreensão do objeto de estudo: o ensino na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra. Neste sentido, serão descritos no decorrer deste capítulo modelos de faculdades de direito que posteriormente serão confrontados com as atividades encontradas no campo de investigação na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra nos Capítulos 8 e 9.

#### **1 As transformações nas profissões jurídicas**

As profissões jurídicas circulam, por causa de sua própria natureza, na esfera dos poderes estatais, em razão de questões simbólicas ou de legitimidade,

que se relacionam com as competências<sup>72</sup> e poderes profissionais<sup>73</sup>. Neste sentido, o exercício da profissão jurídica perante o mercado ou serviços públicos, proporciona distintos graus de poder simbólico e profissional (Ferrarese, 1992: 46).

A teoria do controle de mercado de Richard Abel (1986 e 1995) demonstra que a profissão jurídica funciona de acordo com as leis do mercado de oferta e de procura. Os advogados controlam a oferta por meio de controlos de admissão à carreira e às faculdades de direito, mas também controlam, de certo modo, a procura por meio da propaganda e incentivos à litigância.

São diversas as críticas a esta teoria por não considerar uma série de fatores, tais como: a mobilidade coletiva de um grupo social e objetivos individuais de status social. Neste contexto, os juristas não formariam um grupo unitário, mas teriam interesses frequentemente divergentes sobre o mercado (Miola, 2012: 3-5).

Abel destaca a interpretação equivocada dada ao seu texto “The decline of professionalism”, interpretado como declínio da profissão (seja em número, respeito, ingresso, qualidade ou integridade) e não do profissionalismo, que é

uma relação entre produtores, consumidores e Estado, cujas características distintivas são destacadas por justaposição em face das alternativas institucionais para a produção e distribuição de serviços especializados: mercados e burocracias (Abel, 2004: 15).

Os principais atores envolvidos no profissionalismo jurídico são os produtores (solicitadores e advogados), consumidores (individual e corporativos), terceira parte pagante (governo e seguradoras), Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), empregados (Ministério Público e outras companhias e departamentos governamentais), competidores (contadores), media e os comentadores académicos (juristas e cientistas sociais) (Abel, 2004: 15).

Dezalay e Garth (2002) acrescentaram um importante aspeto à teoria de Abel, a dimensão política e económica na análise das profissões jurídicas. Neste contexto, o papel do jurista não seria apenas litigar e fornecer serviços de

---

<sup>72</sup> A competência “possibilita uma forma de monopólio do conhecimento técnico por parte do grupo profissional” (Ferrarese, 1992: 43).

<sup>73</sup> O poder consiste “no facto de a profissão poder usar de maneira privilegiada, mesmo monopolisticamente, esses conhecimentos técnicos” (Ferrarese, 1992: 43).

consulta jurídica, mas também de regulação da Economia e do Estado, por isso o papel político, económico e social das profissões jurídicas. Deste modo, o direito constitui um campo profissional com regras próprias, mas ao mesmo tempo, é um campo que produz e reproduz as relações de poder<sup>74</sup>.

Ainda que, durante um longo tempo, a formação requerida para o ingresso em uma profissão jurídica seja essencialmente jurídica, a partir da Segunda Guerra Mundial passou a haver a necessidade de uma competência ampliada das profissões jurídicas, a fim de atender com maior tecnicidade os problemas (Dezalay, 1999: 631). Dezalay se utiliza da teoria de Bourdieu para defender que há, no campo jurídico, uma disputa entre juristas pelo monopólio de dizer o direito e entre os juristas e outros profissionais, como os economistas.

As mudanças nas profissões jurídicas aumentaram e se tornaram mais profundas ao fim do século XX e início do século XXI.

Na advocacia, as variadas mutações afetaram o tamanho dos escritórios jurídicos, sua organização, as hierarquias profissionais, o relacionamento com os clientes e as estratégias de atuação.

O perfil do jurista em geral também foi alterado. Neste sentido, um jurista hoje tem que se preparar para lidar com as consequências oriundas da globalização, das inovações de tecnologia e comunicação, além dos desafios da economia e da política.

Além disso, o direito na atualidade transpõe as fronteiras nacionais. Este fenómeno que gera mutações no direito em geral, afeta o trabalho de juízes por todo o mundo. Estes, antes confinados ao nacional, passaram a estabelecer novas relações, ultrapassando as fronteiras. As relações são diversas como a referência a um julgado estrangeiro, intercâmbio de argumentos, diálogo entre juízes e tribunais de países diferentes, criação de associações internacionais.

---

<sup>74</sup> A pesquisa para se chegar a esta conclusão foram as reformas estatais no Brasil, Chile e Argentina realizada por Garth e Dezalay (2002). A mudança do modelo desenvolvimentista ao modelo neoliberal veio acompanhada de uma transformação no campo das profissões. Nestes países, os juristas detinham a expertise de Estado, constituindo uma elite política. Os formados em direito não somente ocupavam cargos jurídicos, mas também cargos de gestão estatal. No entanto, com o fim do Estado desenvolvimentista e o avanço do Estado neoliberal, o conhecimento generalista dos juristas foi sendo abandonado em prol do conhecimento econômico, mais coerente com o modelo neoliberal. Este fenómeno de remodelagem das elites de Estado promoveu os economistas ao lugar dos juristas.

Estes fenómenos possuem várias nomenclaturas como “diálogos entre juízes”, “mundialização judicial”, “auditório global” ou “comércio entre juízes” (Allard; Garapon, 2006: 7-9).

As mudanças das profissões jurídicas são resultados de três fatores principais: “a alteração da natureza do trabalho, a transformação dos mecanismos de controlo e autonomia profissional e a globalização da prestação de serviços profissionais” (Ferreira *et al*, 2013: 433).

A seguir tratarei dos principais aspetos de alteração das profissões jurídicas na contemporaneidade que afetam o ensino do direito.

## **1.1 A especialização e a multidisciplinaridade nas profissões jurídicas**

Em razão das mudanças nas profissões jurídicas, passa-se a exigir dos profissionais da área cada vez mais uma especialização e, ao mesmo tempo, uma multidisciplinaridade.

[A reorganização do conhecimento] manifesta-se por duas tendências divergentes. Por um lado, assiste-se a uma diversificação e especialização crescentes do saber e ao surgimento de especialidades de investigação e de ensino cada vez mais avançadas e mais precisas. Por outro lado, o mundo académico necessita urgentemente de se adaptar ao carácter interdisciplinar dos campos abertos pelos grandes problemas da sociedade (Comissão Europeia *apud* Ferreira, 2011: 8).

A especialização decorre do aprofundamento da divisão do trabalho e influencia tanto os profissionais liberais quanto os profissionais jurídicos do Estado. Já a multidisciplinaridade tem se tornado uma nova exigência do mercado, com equipas cada vez mais interdisciplinares (Dias e Pedroso, 2002: 20). De qualquer modo, o ensino do direito, de um modo geral, parece estar mais preparado para a especialização do que para a multidisciplinaridade.

A especialização das profissões jurídicas implica não só a adaptação das empresas e do mercado jurídico, mas a introdução de mudanças no sistema de ensino universitário e de formação profissional, procurando responder às novas

necessidades impostas pelo mercado de trabalho. O trabalho passa a ser organizado de uma forma repetitiva, com divisão de trabalho, desconstruindo uma atividade com um alto grau de complexidade (Dias e Pedroso, 2002: 21). Alguns escritórios de advocacia já seguem este padrão ao se ocupar somente de uma área específica do direito tendo pessoas especializadas para determinadas funções, como os advogados audiencistas. O excesso de especialização pode vir a gerar uma precarização no trabalho jurídico, pois se não se conhece todo o processo e se atua com limitações, as funções e salários serão igualmente limitados.

A multidisciplinaridade é outra vertente da redefinição das práticas jurídicas.

Foi, porém, o desenvolvimento do direito e da justiça dos negócios que prejudicou mais fortemente o caráter monodisciplinar da formação de certas categorias jurídicas. Para esses novos profissionais dos negócios, a competência jurídica se inscreve numa competência mais ampla, fundamentada em estudos econômicos, financeiros e comerciais (Dezalay, 1999: 631).

A integração de novas profissões jurídicas e o recurso a outras não jurídicas (economistas, assistentes sociais, etc.) têm permitido alterar os métodos e o conteúdo do trabalho jurídico. Neste contexto, passou a ser exigido dos juristas uma análise interdisciplinar dos factos fora dos tradicionais ramos jurídicos: civil e penal. Isto não quer dizer que as faculdades de direito devem formar juristas economistas ou sociólogos, mas juristas com competências interdisciplinares, capazes de lidar com equipas de distintas formações e às vezes de diferentes países e, ainda, processar informações de outras áreas científicas. No entanto, a maior parte das faculdades de direito, designadamente as que seguem o modelo clássico<sup>75</sup> de ensino, não incentivam a interdisciplinaridade em seus cursos.

---

<sup>75</sup> O modelo clássico de faculdades de direito será descrito à frente neste capítulo.

## **1.2 As novas tecnologias de comunicação e informação nas profissões jurídicas**

As novas tecnologias de comunicação e informação também introduziram novos modos de trabalho nas profissões jurídicas, criando novas relações entre os profissionais de direito e seus clientes e entre os juristas e os tribunais.

As tecnologias de comunicação e informação possibilitaram a existência de filiais ou acordos de parceria entre empresas em países diferentes. As novas tecnologias baixaram o preço das ações judiciais ao possibilitar vídeo-conferência em audiências ou processos judiciais eletrônicos, acelerando o tempo do processo. Uma consequência deste processo é a despersonalização da relação entre clientes e profissionais e mesmo entre profissionais da área jurídica (Dias e Pedroso, 2002: 13).

Nos últimos anos, a escala e intensidade da conectividade de juristas ao redor do mundo atingiu um nível sem precedentes.

## **1.3 A europeização e as profissões jurídicas**

O direito tem passado por transformações, estando cada vez mais europeu e os juristas mais frequentemente exercem suas funções em um contexto pluralizado de jurisdições e fontes do direito. Do mesmo modo, o mercado de serviços jurídicos também foi europeizado, havendo maior integração com mercados de outros países (Maduro, 2011: 937).

Tanto a europeização, quanto a globalização obrigam a revisar as teorias jurídicas que entendem o direito enquanto fechado. A europeização é entendida como a expansão do direito positivo proveniente das instituições comunitárias, sejam elas judiciárias ou legislativas e o modo como este direito é implementado no território nacional. A europeização tem início na produção de normas para regularem a integração europeia. Contudo, este processo se expande e hoje atinge até mesmo os campos clássicos de direito civil e penal (Gonçalves; Guibentif, 2008: 10).



A ciência jurídica dogmática tradicional, orientada para o levantamento, e a análise textual das leis, da jurisprudência ou das decisões administrativas e centrada no quadro nacional, deve abrir-se à consideração das dinâmicas e aos processos de mudança que, no quadro europeu e no global, moldam, de acordo com as suas lógicas próprias, os conteúdos e os modos de produção do direito (Gonçalves; Guibentif, 2008: 10).

A europeização está presente ao passo que a União Europeia tem se tornado uma fonte de direito primária para seus Estados, porque ela é responsável por pelo menos 50 por cento de toda a nova legislação aplicável nos Estados-Membros. Ou seja, o direito europeu e o direito nacional estão a ficar cada vez mais próximos e futuramente todo o contencioso irá trazer questões de direito nacional e de direito europeu (Maduro, 2011: 939-940).

Um exemplo da europeização é o direito à saúde, que deixou de ser um assunto estritamente nacional. Ele é hoje objeto da ação normativa de várias organizações internacionais e, especialmente ao nível europeu, temos assistido a uma importância crescente das fontes supranacionais, quer ao nível do Conselho da Europa, quer ao nível do próprio direito comunitário (Pereira, 2004: 23).

## **1.4 A globalização e as profissões jurídicas**

A globalização teve imenso impacto no campo jurídico, a começar pela relativização de importantes princípios do direito, tais como o princípio da soberania, o princípio da legalidade, o princípio da hierarquia e o princípio da segurança jurídica. A globalização afetou também os direitos subjetivos e de cidadania.

Faria (1999: 10) destaca que o direito positivo vive um dilema na globalização, pois se ele se mantém inalterado, pode vir a se tornar socialmente ineficaz, mas se tenta regular todos os setores da realidade socioeconómica pode vir a perder sua identidade.

O pluralismo jurídico tem vindo a se consolidar com a globalização porque passa a haver distintas ordens jurídicas vigorando em um mesmo espaço geopolítico, sendo que muitas vezes normas externas aos Estados Nacionais acabam prevalecendo sobre estes Estados.

O quadro abaixo analisa os processos de globalização por meio de suas práticas, instituições, formas de poder e direito, conflito e critério de hierarquização. Por meio deste quadro se observa as diferentes áreas do direito inseridas na globalização.

**Quadro 7 – Os processos de globalização**

<b>Práticas</b>	<b>Instituições</b>	<b>Formas de Poder</b>	<b>Forma de Direito</b>	<b>Conflito Estrutural</b>	<b>Critério de Hierarquização</b>
Inter-estatais	- Estados; - Organizações Internacionais; - Instituições Financeiras Multilaterais; - Blocos Regionais (Nafta, União Europeia, Mercosul); - Organização Mundial do Comércio	Trocas desiguais de prerrogativas de soberania	- Direito Internacional; - Tratados Internacionais - Direito da integração regional	Lutas inter-estatais pela posição relativa no sistema mundial (promoção/despromoção; autonomia/dependência)	Centro, periferia, semi-periferia
Capitalistas globais	- Empresas multinacionais	Trocas desiguais de recursos ou valores mercantis	- Direito do trabalho; - Direito econômico internacional; - Nova lex mercatória; - Direito de propriedade; - Direito de propriedade intelectual; - Direito de patentes	Luta de classes pela apropriação ou valorização de recursos mercantis (integração/desintegração; inclusão/exclusão)	Global, local
Sociais e culturais transnacionais	- Organizações; Não Governamentais - Movimentos, sociais; - Redes; - Fluxos	Trocas desiguais de identidades e de cultura	- Direitos humanos; - Direito de nacionalidade e de residência; - Direito de emigração; - Direito de propriedade intelectual	Lutas de grupos sociais pelo reconhecimento da diferença (inclusão/exclusão; inclusão autônoma/inclusão subalterna)	Global, local

Fonte: Boaventura de S. (2002b) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 59.

Ao fim da Guerra Fria, prevaleceu a emergência da hegemonia americana e os Estados Unidos passaram a dominar praticamente sozinhos as “regras do jogo” da economia global. Neste contexto, a ideologia americana, promoveu “uma

ordem global de livre comércio, democracia e direitos humanos, que enfrentou pouca oposição dentro e fora dos Estados Unidos por, pelo menos, uma década” (Garth, 2014: 28).

Há, neste contexto, dois movimentos de transformação profissional do direito: um majoritário, na linha da globalização hegemónica, com foco nos escritórios jurídicos globais, que atuam maioritariamente na área de direito empresarial e outro próximo da atuação da globalização contra-hegemónica, por meio do terceiro setor ou de advogados especializados na defesa dos direitos humanos.

[...] O surgimento da globalização, de estilo americano, e dos advogados corporativos em particular, gerou competição com o objetivo de produzir advogados globais voltados para negócios (e também especialistas em direitos humanos, embora não de forma tão difusa) (Garth, 2014: 21).

Scott Cummings e Louise Trubek (2009: 10) destacam a emergência de juristas com atuação no interesse público, que gerou advogados renomados no terceiro setor, em especial nos Estados Unidos da América. Também há um crescente número de advogados especializados em atuar em tribunais penais internacionais em áreas relacionadas aos direitos humanos.

Como o direito é cada vez mais internacional, as sociedades de advogados também se internacionalizaram, se tornando globais. As principais sociedades se expandiram para outros países ou se uniram a sociedades de outros Estado ou ainda adquiriram parcerias internacionais. Esta prática vem sendo promovida pela OMC a nível mundial (Maduro, 2011: 941-942).

Na economia mundial proliferaram os escritórios jurídicos corporativos. Os profissionais destes locais tiveram crescente demanda global pelos seus serviços e um salário relativamente alto. Eles tiveram que aprender direito internacional, direito comercial, arbitragem comercial internacional, propriedade intelectual, administração corporativa ente outros temas (Garth, 2014: 29).

A globalização significou a multiplicação de escritórios jurídicos, inspirados nos escritórios de Wall Street e, mais tarde, nos escritórios britânicos de direito consultivo (Flood, 2013: 58). “As sociedades de advogados britânicas, americanas, espanholas e mais recentemente, francesas parecem ser as mais

activas na criação de filiais ou na aquisição de sociedades de advogados em outros estados” (Maduro, 2011: 941).

Escritórios de advocacia da Europa Ocidental e dos Estados Unidos ultrapassaram barreiras culturais e fronteiras e se expandiram para cidades na Ásia, na América Latina e em outras partes do mundo, contestando e renegociando os limites entre prática jurídica local e global (Ghirardi, 2014: 72).

A profissão jurídica globalizou-se, e, portanto, está sendo redefinida em vários países. Estudantes de direito atualmente frequentam faculdades fora de seus países; trabalham ou fazem estágio em escritórios de advocacia internacionais; colaboram com ONGs de direitos humanos; atuam como demandantes e advogados de defesa em tribunais criminais internacionais; e, cada vez mais, trabalham como professores e investigadores fora de seus próprios países. No centro desse mercado estão os Estados Unidos e, em menor escala, a Europa (Garth, 2014: 17).

A globalização fez as profissões jurídicas se transformarem e se diversificarem. Se antes os juristas se tornavam advogados, notários ou magistrados; com a globalização das profissões jurídicas há a possibilidade de serem consultores de multinacionais, funcionários da União Europeia, entre outras inúmeras profissões.

A tipologia dentro da categoria de jurista possui hoje as seguintes profissões:

- 1) os advogados, a exercerem individualmente como profissionais liberais ou associando-se em empresas de prestação de serviços jurídicos a empresas e a entidades privadas ou públicas; 2) as outras profissões jurídicas “tradicionais” (juízes, magistrados do Ministério Público, conservadores dos registos e notários); 3) os consultores e assessores jurídicos de empresas, em relação de subordinação contratual com entidades privadas ou públicas; 4) os assessores jurídicos em equipas multidisciplinares de decisão/intervenção económica e social; 5) os professores de Direito ; 6) as “novas” profissões (juízes de paz, assistentes/assessores judiciais nos tribunais, mediadores e conciliadores) (Dias e Pedroso, 2002:14).

A globalização dos serviços tem contribuído para a transformação das profissões tradicionais e para o aparecimento de novas profissões. Desde logo, permitiu abrir os horizontes espaciais dos profissionais, que deixaram de exercer

a profissão numa base local. Os funcionários da área contábil de empresas multinacionais foram os primeiros a globalizar-se. Hoje, são os juristas, que atuam na compatibilização dos interesses das multinacionais com as legislações regionais e nacionais. Em razão desta necessidade, tem surgido as *global law firms* que atuam em diferentes países ou realizam parceria com escritórios de diversas localidades.

Um dos resultados da articulação entre o local e o global é a criação de um novo mercado para as profissões jurídicas: os *global lawyers*, que são preparados para criar e implementar soluções, no âmbito do direito, para empreendimentos de alcance global (Ghirardi, 2014: 72).

A prática jurídica tornou-se comercial, pois passou de uma profissão para se transformar num negócio global. Os interesses financeiros se impuseram, envolveram e controlaram as profissões jurídicas.

Se é certo que as profissões jurídicas passaram a ocupar um maior espaço de determinação da normação social, elas o fizeram à sombra do modelo neoliberal de mercado, ou seja sob a égide de outros grupos profissionais, em especial económicos (Hespanha, 2012: 24). Neste sentido, na arena global, assim como no âmbito doméstico, o direito e os juristas estão subordinados aos poderes económicos e políticos (Abel, 2002: 217).

## **1.5 O recrutamento nas profissões jurídicas**

Outra alteração que se verifica em tempos globais refere-se ao recrutamento de profissionais jurídicos. As empresas têm alterado o seu perfil de contratação para profissionais oriundos das melhores faculdades de direito ou profissionais renomados de outras firmas.

As sociedades de advogados recrutam seus quadros profissionais cada vez mais cedo, dando ênfase à contratação de pessoas com formação variada e internacional (Maduro, 2011: 942-943).

O jurista do modelo neoliberal não destaca todos os membros das profissões jurídicas, mas apenas os profissionais presentes nas maiores cidades

e os profissionais com especialização em Direito Comunitário, Direito de Negócios, Arbitragem Comercial ou Direito Internacional. Os juristas de localização periférica, juristas especializados em ramos clássicos do direito e os acadêmicos encontram-se excluídos da elite jurídica da advocacia de negócios (Hespanha, 2012: 24). A desigualdade presente nas profissões jurídicas é reproduzida na comunidade económica e na estratégia de um ensino do direito de elite.

## **1.6 A estratificação nas profissões jurídicas**

Uma das tendências na transformação das profissões jurídicas, após a metade do século XX, foi a estratificação de advogados. Há profissionais com alto prestígio profissional e, conseqüentemente, altos ganhos. Mas também há um grande número de diplomados em direito incapazes de ingressar no sistema jurídico ou forçados a aceitar posições menos favorecidas (Perdomo, 2014: 45).

A estratificação da profissão jurídica está relacionada com a estratificação das faculdades de direito. A tendência que se observa é que os juristas que se formam em faculdades de direito de maior *status* obtêm as melhores posições no sistema jurídico. Esta categoria denominada de “top stratum” se refere ao grupo de juristas que alcança o mais alto prestígio profissional e tende a obter ganhos mais altos que outros profissionais. Na América Latina, os juristas “top stratum” incluem os sócios de grandes escritórios de advocacia, advogados de renome, estudiosos do direito e das grandes cortes (Perdomo, 2014: 46).

Há, duas forças dentro do processo de globalização: de um lado, a internacionalização da ação econômica (com a internacionalização do mercado de serviços, anteriormente protegido pelas fronteiras nacionais), de outro, a expansão do consumo de massa em países emergentes, em especial nos BRICs. Nos países emergentes, assim como houve uma demanda por serviços jurídicos de alta complexidade, por outro lado ocorreu uma massificação do consumo, que provocou um aumento vertiginoso do contencioso de massa, gerando milhares de demandas consumeristas. No campo jurídico em contante transformação, emergiram fenômenos distintos e ao mesmo tempo complementares: a butique do advogado global e a salsicharia jurídica do advogado de massa (Ghirardi, 2014:

70-72). De um lado, um pequeno e seletivo grupo de advogados renomados e bem remunerados e, de outro, uma massa de advogados com pouca remuneração e prestígio.

A globalização do ensino do direito agrava as desigualdades na profissão jurídica, entre a elite e os “operários”. Os bacharéis oriundos da maioria das faculdades de direito de elite vêm de famílias abastadas. As faculdades de direito de elite podem subsidiar estágios fora do país, dentro de ONGs, tribunais internacionais, e outras organizações globais. Seus bacharéis são a preferência na maior parte das contratações dos escritórios de direito transnacional. O esplendor do advogado global cosmopolita diminui ainda mais o prestígio do advogado comum, cada vez mais sobrecarregado com uma considerável dívida educacional, que tenta fornecer acesso à justiça para indivíduos, mais do que para corporações. A questão levantada é até que ponto o direito é uma boa carreira para aqueles que não podem ter acesso às escolas de elite e pedem empréstimos para fazer a formação jurídica (Garth, 2014: 32-33).

## **2 As crises de hegemonia, legitimidade e institucional nas faculdades de direito**

As universidades são afetadas pelas crises de hegemonia, legitimidade e institucional<sup>76</sup> desde o século XX (Santos, 2002a: 192), sendo que também estão presentes nas faculdades de direito.

A crise de hegemonia<sup>77</sup> traduzida para o ensino do direito no século XXI vai convergir na função das faculdades de direito: produção de alta cultura *versus* o ensino do direito profissionalizante. Esta tensão será ainda maior nas faculdades de direito clássicas<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> Estas três crises já foram estudadas no Capítulo 1 desta tese de doutoramento.

<sup>77</sup> A crise de hegemonia trata do conflito entre a produção de alta cultura e a formação de mão de obra especializada para o sistema capitalista.

<sup>78</sup> Esta análise será tratada neste capítulo mais à frente.

Em relação à crise de legitimidade<sup>79</sup>, o campo do ensino do direito reflete esta contradição: se por um lado há muitas faculdades de direito promovendo o acesso a um grande número de estudantes, este acesso não é democratizado. Em Portugal, a democratização não ocorre em razão do valor das propinas e do pequeno número de bolsas de ação social.

Perdomo (2014: 41-42), em seu estudo na América Latina, percebeu um número crescente de faculdades e estudantes de direito. Para ele, esta expansão é resultado do crescimento nos níveis de educação primária e secundária e do fato das carreiras jurídicas serem consideradas atrativas em termos de empregabilidade. A maior parte das novas faculdades de direito criadas na América Latina são privadas.

Quanto às faculdades de direito de elite, como as *global law schools*, este acesso é ainda mais restrito porque são escolas de direito privadas e geralmente o valor das propinas é muito superior ao das universidades públicas e de outras universidades privadas. Normalmente, apenas os estudantes provenientes de famílias abastadas terão condições de ingressar nas *global law schools*.

O amplo acesso à universidade é um dado irreversível, pois as exigências democráticas e de igualdade de oportunidades são imperativas na nossa sociedade (Ferreira, 2011: 6). No entanto, como visto no item anterior, o mercado irá selecionar os profissionais considerados mais qualificados, logo os alunos provenientes das melhores e mais renomadas faculdades de direito.

Além disso, se anteriormente o ingresso em uma universidade era o suficiente para se ter um bom emprego e uma boa renda, hoje a maior parte das faculdades de direito não cumprem este papel de integração social e muitas vezes nem de formação de competências para o mercado de trabalho. Deste modo, as faculdades de direito não têm possibilitado a mobilidade social esperada, já que hoje há grande número de licenciados desempregados ou em postos de trabalho fora de suas áreas.

---

<sup>79</sup> Quanto à crise de legitimidade, as universidades eram locais frequentados somente pela elite e após a segunda guerra mundial houve um processo de massificação do ensino, gerando uma tensão entre hierarquização e democratização.



Quanto à crise institucional<sup>80</sup>, no ensino do direito esta crise se espelha no tipo de conhecimento que deve ser produzido. Cumpre ressaltar que na sociedade global dominada pelos mercados, cada vez mais são valorizados somente os resultados e os produtos que se traduzem em benefícios económicos, o que pode inviabilizar os estudos de natureza social e filosófica, que não geram vantagens de ordem empresarial. Neste sentido, se debate qual o papel das faculdades de direito: formar estudantes para a mão de obra especializada de grandes empresas multinacionais e *global law firms* ou para uma formação crítica e interdisciplinar que vise transformar o direito e a sociedade ou ainda uma formação generalista e positivista, com foco na lei e na doutrina jurídica.

Se no século XX havia um maior equilíbrio nas universidades entre as forças da oligarquia académica, autoridade estatal e mercado<sup>81</sup> (Clark, 1986); no século XXI tem havido um deslocamento destas forças para o mercado; como se observa em um fenómeno mundial do ensino do direito, em que as faculdades clássicas de direito, geralmente estatais, têm perdido prestígio para as *global law schools*, que atuam na ótica do mercado.

A seguir passarei às questões curriculares e pedagógicas relativas ao ensino do direito no século XXI, a fim de perceber como estas questões podem servir para criar diferentes modelos de ensino.

### **3 O ensino do direito no século XXI: as faculdades clássicas, críticas e as *global law schools***

Neste item irei reunir o estudo dos capítulos anteriores para formular três modelos de ensino do direito existentes hoje<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> A crise institucional se dá entre a autonomia universitária e a pressão que as universidades têm sofrido para responder a critérios de ordem empresarial.

<sup>81</sup> Esta análise foi aprofundada no Capítulo 1 desta tese.

<sup>82</sup> Varas (2017) defende que há hoje quatro modelos de ensino do direito: clássico, crítico, conforme à internacionalidade do direito e profissionalista. No entanto, entendo haver apenas três modelos, pois o modelo profissionalista, a meu ver, pode se encaixar nos três modelos que apresento: clássico, crítico/pós-crítico e global. Assim, o ensino clássico atuará na formação de profissões jurídicas clássicas, o ensino global proporcionará uma formação profissional com ênfase nas profissões globais e o crítico/pós-crítico nas profissões relacionadas ao interesse público e à cidadania.

No Capítulo 2 desenvolvi o triângulo dos modelos curriculares, com cada um dos currículos no vértice: clássico, crítico/pós-crítico e neoliberal. O clássico corresponde ao modelo dominante nas universidades europeias no século XIX, baseado no humanismo. O crítico e o pós-crítico questionavam o papel da educação na reprodução da desigualdade, seja ela a origem do estudante, género, raça ou etnia. O currículo neoliberal tem origem na ideia de universidade empreendedora debatida no Capítulo 1 e se expandiu no contexto do neoliberalismo, apoiando o fluxo global de ideias.

Optei por utilizar estes modelos curriculares como modelos de educação jurídica, embasada também na teoria sobre o ensino do direito e na análise curricular e pedagógica de algumas das faculdades de direito estudadas nesta tese. Deste modo, os modelos de ensino do direito que serão analisados a seguir, são fruto da escrita concomitante dos vários capítulos, dos diversos autores citados ao longo da tese, dos currículos que analisei em Portugal, França e Estados Unidos da América.

Neste contexto, elaborei três modelos de ensino do direito: clássico, crítico/pós-crítico e global. O ensino clássico teve este nome em razão das faculdades tradicionais serem assim chamadas. Além disso, não quis utilizar o termo “tradicional” usado no capítulo anterior, com conteúdo diverso.

Uma das mutações nas profissões jurídicas foi o surgimento de dois movimentos contrários: um por meio da globalização hegemónica, com foco nos escritórios jurídicos de negócios globais e outro baseado na atuação da globalização contra-hegemónica, por meio de ONGs ou na defesa dos direitos humanos. Esta dicotomia estudada no item anterior repercute em dois modelos de ensino do direito: crítico/pós-crítico e o global.

O ensino crítico/pós-crítico se articula com as faculdades de direito que se aproximam da teoria realizada pelos movimentos críticos do direito<sup>83</sup>. Estes, por sua vez, fazem uma análise crítica sobre as desigualdades existentes dentro e fora das faculdades de direito. Além disso, estas escolas de direito críticas/pós-críticas se articulam com o movimento da globalização contra-hegemónica, através dos direitos humanos e do multiculturalismo.

---

<sup>83</sup> Alguns destes movimentos serão analisados no Capítulo 4.

O único modelo que alterei o nome em relação ao capítulo anterior foi o global. Isto porque a literatura desenvolvida sobre o ensino do direito e as próprias escolas de direito e sua Liga já se chamavam “global”. No entanto, as escolas de direito globais atuam na ótica da universidade empreendedora e do currículo neoliberal, estudados no Capítulo 1 e 2, respetivamente.

O ensino do direito global surgiu nas faculdades de direito norte-americanas e tem se expandido pelo mundo. Algumas faculdades de direito dos EUA têm criado franchising de seus cursos jurídicos em outros países e considerado abrir filiais no estrangeiro (Maduro, 2011: 943).

O quadro abaixo retrata a diferença entre estes modelos de ensino, por meio da análise de modelo jurídico e modelo neoliberal pós-crise.

**Quadro 8 - Modelo Jurídico versus Modelo Neoliberal pós-crise**

<b>Modelo Jurídico/ Estado de Direito Tensão Liberal versus Social</b>	<b>Modelo Neoliberal pós-crise / Estado de Exceção (mercado e compreensão de direitos) e Estado Penal (limitação dos direitos individuais e coletivos e criminalização como regulação social)</b>
Interesse público; direitos adquiridos; confiança nos Direitos Humanos, nos Direitos Fundamentais (incluindo sociais)	Interesse de mercado (econ./empresa); o mercado constitui o direito; confiança nos contratos privados; reserva do possível – direitos sociais em crise; erosão dos princípios jurídicos pela exceção; controle penal, o medo, limite de direitos e a criminalização
Saberes jurídicos	Saberes empresariais
Profissões jurídicas com dimensão pública	Empresas de consultoria; <i>global law firms</i> ; dissolução das profissões jurídicas em outras elites profissionais.
Estratégia de ensino jurídico: - Liberal (Direito Civil, Direito Penal) ou - Direitos Humanos/Fundamentais/ ensino crítico, análise dos contextos de produção e aplicação do direito	Estratégia de ensino jurídico: - Negócios - <i>Global Law</i>

Fonte: Hespanha, 2012 (adaptado) *apud* Pedrosa, 2016: 15.

O quadro acima analisa o conflito entre os modelos jurídicos que refletem os três perfis de ensino do direito. O primeiro perfil possui uma estratégia clássica liberal de ensino baseada no Direito Civil e Penal. O segundo possui uma estratégia de ensino jurídico baseada nos direitos humanos e fundamentais.

Por fim, o terceiro perfil possui uma estratégia de ensino calcada em negócios e na *global law* com o foco de gerar saberes empresariais a serem utilizados nas *global law firms* e empresas de consultoria.

A seguir analisarei os três modelos de ensino do direito e seus currículos e pedagogias.

### **3.1 O ensino do direito no contexto da globalização hegemónica: *As Global Law Schools***

Com a globalização e a sociedade do conhecimento, o saber se tornou um capital, estando inserido em um contexto de aumento da produtividade nacional e da competitividade mundial<sup>84</sup>. Com o mundo cada vez mais globalizado, o direito se modificou, afetando a caracterização e o lugar social das profissões jurídicas.

Para formar um novo modelo de profissionais jurídicos de elite se tornou necessário um outro modelo de ensino de direito, diferente do clássico: as *global law schools*.

Os métodos de instrução das faculdades clássicas não possuíam mecanismos para se adaptar às novas estruturas políticas e económicas, pois eram baseados na exegese dos códigos civis e na prática forense. Alguns elementos têm se tornado cada vez mais frequente no ensino do direito das escolas globais, tais como: professores em tempo integral, busca de produção de conhecimento, organização de clínicas jurídicas e uma abordagem de solução de problemas (Garth, 2014: 30).

Hoje, no mundo, as tendências em termos de ensino do direito são semelhantes com as reformas progressistas que os Estados Unidos vêm promovendo internamente no ensino das faculdades de direito há algum tempo. Estas reformas, que serão tratadas no Capítulo 4, promoveram a criação de clínicas jurídicas, maior foco na resolução de problemas e casos jurídicos, assim como a abordagem de conhecimento interdisciplinares (Garth, 2014: 19).

As *global law schools* surgiram, portanto, no contexto da transformação das profissões jurídicas. Para atender as demandas de formar juristas preparados para atuar no mercado económico global foram criadas as *global law schools* nos

---

<sup>84</sup> Esta análise foi feita com maior profundidade no Capítulo 1 desta tese.

Estados Unidos da América e este modelo vem sendo reproduzido por todo o mundo.

Na atualidade tem se verificado a criação de um mercado de ensino jurídico global, assim como de serviços jurídicos globais.

Na Europa, exemplos deste modelo de ensino incluem a Sciences Po Law School e a faculdade particular Bucerius, em Hamburgo. Na América Latina, as faculdades de direito da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro e de São Paulo, Universidade de Palermo e Diego Portales na Argentina e Universidade dos Andes em Bogotá, o CIDE na Cidade do México (Centro de Investigación y Docencia Económicas) se encaixam no modelo global. O estabelecimento de programas Juris Doctor no Japão e na Coreia do Sul e do Juris Masters na China e a Faculdade Jindal Global na Índia são também parte dessa tendência (Garth, 2014: 28-29).

Em junho de 2012 algumas escolas de direito de diversos países fundaram a Liga das *Global Law Schools*. Esta Liga pretende promover o ensino e a pesquisa do direito por meio de uma perspectiva global, desenvolvendo debates acadêmicos sobre o ensino do direito globalizado e estimulando a cooperação entre os membros.

Os principais objetivos da Liga das Escolas de Direito Globais são: a cooperação na reforma de conteúdos e métodos letivos do ensino do direito, o aumento na mobilidade de professores, investigadores e estudantes e a criação de diplomas duplos e conjuntos entre as universidades da liga (Boigeol, 1999: 627).

Fazem parte da Liga das Escolas de Direito Globais 23 escolas de direito de 19 países<sup>85</sup>, sendo uma parte oriunda de países com mercados emergentes (Brasil, China, África do Sul, Rússia e Índia) (Law School Global Leagues, 2016).

---

<sup>85</sup> São as seguintes escolas de direito: FGV Direito Rio (Brasil), FGV Direito SP (Brasil); Católica Global School of Law (Portugal), University of Political Science and Law (China), EBS Law School (Alemanha), The University of Edinburgh (Reino Unido), Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes (Colômbia), Higher School of Economics (Rússia), IE Law School (Espanha), ITAM - Instituto Tecnológico Autónomo de México (México), Jindal Global Law School (Índia), King's College London (Reino Unido), Koc University Law School (Turquia), McGill University (Canadá), Nus Law (Singapura), Idc Herzliya Radzyner School of Law (Israel), Tilburg University Law School (Países Baixos), Tsinghua University (China), University of Cape Town (África do Sul), Universidad de Palermo (Argentina), University of Pretoria (África do Sul), Università Di Torino (Itália) e Northwestern University (Estados Unidos da América).

No entanto, algumas das principais *global law schools* como Harvard Law School e New York University nos Estados Unidos da América e o Science Po Paris<sup>86</sup> em França não fazem parte desta liga.

As *global law schools*, apesar de existirem em diferentes partes do mundo (Estados Unidos da América, França, Turquia, Brasil, Portugal, etc.), possuem algumas características semelhantes. Em geral são cursos de curta ou média duração (três a quatro anos), com formação mais prática e interdisciplinar do que as faculdades de direito clássicas.

As *global law schools* mudaram o paradigma do ensino clássico, especializado nas leis nacionais e no monopólio do Estado para o processo de análise internacional do *law making*, ou seja do ato de legislar, e do *law enforcement*, do ato de aplicar a lei em diversos países (Law School Global Leagues, 2016). Assim, no ensino do direito global se transcende o corpo das leis positivadas pelas ordens jurídicas nacionais para concebê-las de modo interdependente com outras ordens jurídicas. Deste modo, as escolas de direito globais propõem uma interconexão entre diferentes sistemas jurídicos.

Nas escolas de direito globais é recomendável que haja estudantes estrangeiros e nacionais com a finalidade dos alunos aprenderem os valores proporcionados pela interação entre diferentes culturas jurídicas (Law School Global Leagues, 2016).

Nas *global law schools*, o ensino do direito em mais de uma língua é frequente, sendo que geralmente uma delas é o inglês<sup>87</sup>. As escolas de direito globais têm interesse em observar as diferentes epistemologias dos variados sistemas jurídicos. Para tal, é essencial que os estudantes dominem mais de uma língua, pois quando não se conhece bem a língua se perdem experiências e os raciocínios não traduzíveis. Neste sentido, os estudantes que já dominam uma ou mais línguas ao ingressar na universidade são favorecidos neste tipo de ensino.

As *global law schools* funcionam em sua maioria em universidades privadas de elite, com preços bem acima das universidades públicas e de outras

---

<sup>86</sup> No Capítulo 4 desta tese há uma análise sobre esta Escola de Direito.

<sup>87</sup> No Sciences Po Paris, na UCP-Lisboa, na FGV-Rio, há unidades curriculares lecionadas em inglês.

escolas privadas. Deste modo, para o aluno fazer parte da elite jurídica internacional deverá, via de regra, ser proveniente de uma elite económica. Neste sentido, o capital económico e cultural reproduzirá um capital jurídico. O direito, neste modelo, ajuda a reproduzir social e culturalmente através de seus juristas o sistema jurídico dominante e a hierarquia social.

As faculdades de direito globais romperam com a ideia de universidade de massas, lecionando para um pequeno e seletivo grupo<sup>88</sup>. Elas têm-se tornado um grande mercado, voltadas principalmente para a formação de mão de obra especializada para as corporações multinacionais e para as *global law firms*.

A principal crítica a este tipo de ensino, é que ele está mais relacionado ao mercado do que à comunidade, atuando principalmente em áreas de direito privado com ênfase na ordem jurídica global. Atua, portanto, dentro da ótica hegemónica global. Neste contexto, a faculdade de direito troca seu papel educador pelo objetivo de formar profissionais empenhados no produtivismo económico e na geração de lucro, assim como faz uma empresa, omitindo sua função e autonomia quanto à extensão universitária e à investigação.

Estamos hoje a assistir à globalização do Direito. Cada vez mais se fala das Faculdades de Direito Globais [...]. Portanto, começa a prevalecer a ideia de que o Direito já não é nacional, é transnacional e, naturalmente, tem de corresponder a toda uma emergência de negócios, de actividades económicas e sociais, lícitas e ilícitas, que têm lugar a nível transnacional (Santos, 2000: 4).

Além disso, as *global law schools* analisam pouco as influências do sistema económico sobre o sistema jurídico, omitem as imposições que um sistema jurídico dominante possui sobre outros sistemas jurídicos, sejam eles nacionais, regionais ou locais; e ainda reproduzem a lógica da globalização hegemónica sem questioná-la (Santos, 2000: 5).

Garth (2014: 34-37) provoca a reflexão se o modelo atual de direito não seria imperial, já que as prioridades de agenda são traçadas em Nova York ou Washington e os advogados da elite local servem a uma ordem hegemónica.

---

<sup>88</sup> Nas escolas de direito globais, o ensino se dá em turmas menores do que nas faculdades de direito clássicas como se observará no UCP-Lisboa no Capítulo 7 e no Sciences Po no Capítulo 4.

O ensino do direito nas colónias europeias imperiais era destinado a cooptar elite local e legitimar os impérios nacionais e estrangeiros. Atualmente, o fenómeno do ensino do direito imperial retorna, em um contexto e sentido diferentes, pois apesar de não fazer parte do projeto de um império, encaixa-se no modelo imperial por quatro motivos:

Primeiro, o aumento das escolas de ensino jurídico e o mercado apresentam centros e periferias, e essas instituições e pessoas, que são tidas como estando no centro, possuem mais poder e influência. Esse fenómeno é bastante evidente em áreas como a de direitos humanos internacionais e direito comercial, nas quais os principais nomes localizam-se em Nova Iorque ou Washington, D.C. [...] O mercado favorece aqueles provenientes das faculdades de direito de elite nos Estados Unidos, assim como aqueles reconhecidos por essas escolas. Segundo, os advogados cosmopolitas servem uma ordem hegemônica, assim como os advogados indianos treinados pelos ingleses ajudaram a servir ao império britânico. Terceiro, os novos modelos de educação jurídica também ajudam a produzir elites locais, capazes de obter acesso e sucesso na formação jurídica cosmopolita, e entrada nos escritórios de direito corporativos de elite, posições estas indisponíveis para os bacharéis de pouco prestígio. Quarto, conforme a ordem jurídica global é entendida como legítima, equilibrando o direito corporativo e os direitos mais humanitários e humanos, esta legitimidade reforça as regras do jogo, que são consistentes com as prioridades americanas e europeias [...] (Garth, 2014: 34).

Neste contexto, os impérios ou colónias, em sua maioria, desapareceram, mas os seus processos seguem existindo através do direito e seu ensino.

### **3.1.1 O currículo nas *global law schools***

Hoje professores e alunos circulam entre países e universidades. Neste contexto, parte dos currículos das escolas de direito globais incluem questões transnacionais, como: direito comercial, justiça criminal internacional, propriedade intelectual, direitos humanos, arbitragem comercial internacional e governança corporativa (Garth, 2014: 20).

As escolas de direito globais possuem uma acentuação nos estudos de direito internacional e uma vertente na prática jurídica global, através de questões transnacionais nos currículos e análises de casos internacionais. As *global law schools* realizam estudos, ainda, por meio da comparação e convergência de diferentes sistemas jurídicos, além de promover formas de cooperação



internacional (Law School Global Leagues, 2016). O plano curricular das *global law schools* possui, portanto, enfoque no ensino globalizado, com aulas em língua estrangeira.

No rol das cadeiras ministradas nos cursos jurídicos globais tem aumentado a quantidade de disciplinas que lecionam a problemática económica e negocial, como: Nova *Lex Mercatoria*, Economia Política, Finanças, Direito Fiscal, Direito Público da Economia, Direito Industrial, Direito Bancário, Direito da Bolsa, Direito dos Seguros e Direito Internacional Económico. Além de disciplinas tradicionais das faculdades de direito como: Direito Comercial, Direito das Empresas, Direito do Trabalho, Direito da Segurança Social e cadeiras mais recentes como: Direito da Informática, Direito da Propriedade Intelectual e patentes e Direito das Telecomunicações (Nunes, 2004: 41-42).

Algumas áreas que, em um primeiro momento pareceriam à margem, são privilegiadas no contexto global como o Direito Ambiental e o Direito da Propriedade Intelectual (Ghirardi, 2014: 78).

Este modelo de ensino enfatiza a prática jurídica internacional, mas sem ignorar as cadeiras de outras áreas como a Sociologia, Ciência Política, História, entre outras. A educação global focada em conhecimentos meramente técnicos é uma formação débil, pois no contexto da globalização há uma diversidade de profissões jurídicas que exigem uma gama de conhecimentos de outras áreas. No entanto, nas *Global Law Schools* as cadeiras das áreas de humanas e sociais são consideradas subsidiárias em relação às cadeiras de cunho económico.

Neste modelo de ensino jurídico não prepondera o currículo coleção, com estudo de conhecimentos separados, mas o currículo integrado porque os conteúdos estão conectados nas diferentes disciplinas, havendo, portanto, uma menor classificação e um exercício de poder mais sutil.

### **3.1.2 A pedagogia nas *global law schools***

Como o ensino do direito nas *global law schools* pressupõe uma internacionalização, a pedagogia deste tipo de ensino se dá, portanto, através de

técnicas de estudo de direito comparado em distintas áreas e entre diferentes países.

O ensino do direito nas *global law schools* implica a integração entre a teoria e a prática jurídica. Neste sentido, o ensino do direito positivo se torna fundamental no ensino do direito global, desde que haja um enfoque na prática jurídica global.

Em termos metodológicos, as análises interdisciplinares, os trabalhos em equipa, as aulas participativas, o uso do método socrático e do método de caso, além da presença de clínicas jurídicas favorecem este modelo educacional<sup>89</sup>. Este tipo de ensino traz maior interação com análises de casos práticos e debate entre alunos e professores, pois não seria coerente formar para o mercado global um profissional passivo, sem proatividade.

As escolas de direito globais possuem um

movimento contrário aos cursos formais, além disso, ajuda esses alunos a aprenderem a pensar mais criticamente e resolverem problemas, mais do que simplesmente aplicarem a lei. Há também um enorme crescimento na produção do conhecimento jurídico — incluindo importantes conhecimentos interdisciplinares — que é direcionado a um público global e luta por soluções para problemas transnacionais (Garth, 2014: 20).

A análise de jurisprudência constitui um método de ensino comum nas *global law schools*. A jurisprudência é utilizada de modo recorrente no modelo de ensino oriundo dos Estados Unidos da América, em razão de seu sistema jurídico *common law*, muito afeito às jurisprudências e aos precedentes judiciais.

A jurisprudência é fundamental à educação jurídica, ao fornecer aos alunos perspectivas amplas sobre a função do direito na sociedade e suas conexões. O papel da jurisprudência não deve ser de uma sobreposição de ideias interdisciplinares, mas uma

fonte de pluralismo baseado na disseminação do conhecimento de diferentes perspectivas culturais relativas ao papel do direito na

---

<sup>89</sup> Estes métodos de ensino foram observados no estudo do ensino do direito no Sciences Po Paris, UCP Lisboa, FGV Rio e FGV SP.

sociedade, aos seus agentes, à autoridade legal e às múltiplas formas de criar, exercer, e experienciar a ação do direito (Ferreira *et al*, 2013: 26).

O sistema *civil law*, por sua vez, baseia-se mais na lei do que na jurisprudência. Ainda assim, as *global law schools* provenientes de países que adotam o sistema *civil law* possuem suas aulas bastante baseadas na jurisprudência.

As avaliações nas *global law schools* não são os tradicionais exames com conceitos decorados, mas avaliações diversificadas com análises de casos concretos, seminários e trabalhos em equipa. O foco se dá no processo de ensino, mais do que no resultado final.

### **3.2 O ensino do direito no contexto da globalização contra-hegemónica: as faculdades de direito críticas/pós-críticas**

Ao contrário das *global law schools* que atuam em uma perspetiva da globalização hegemónica, as faculdades de direito críticas, por sua vez, atuam na ótica da globalização contra-hegemónica.

As *global law schools* e as faculdades de direito críticas trabalham o aspeto da internacionalização; mas tratam-se de distintas perspetivas de internacionalizações: “a internacionalização pela reflexão teórica de uma *respublica academica* ou a internacionalização pela prática globalizada de uma *lex mercatoria*” (Hespanha, 2012: 9).

Neste contexto, se nota uma tensão entre um perfil que privilegia

as componentes académicas, o uso público do direito, o enraizamento democrático do direito, as perspetivas teóricas e críticas, e um outro que aposta na aproximação da economia e da gestão, que valoriza a profissionalização, o enraizamento prático do direito, as parcerias entre as escolas e o meio dos advogados e da arbitragem (mas não tão ativamente com a magistratura pública) (Hespanha, 2012: 9).

Apesar das *global law schools* ensinarem de modo interdisciplinar, neste ensino geralmente as pretensões económicas do mercado prevalecem. Neste sentido, o modelo de ensino do direito crítico possui uma abordagem

verdadeiramente multidisciplinar, ultrapassando as fronteiras de cada área científica a fim de produzir um conhecimento livre, sem aspirações económicas.

No ensino do direito crítico/pós-crítico, o objetivo não é formar técnicos jurídicos, mas profissionais com capacidade crítica e reflexiva sobre o direito. Neste tipo de educação o foco da transnacionalização é o aspeto social e cultural e a relação com o terceiro setor e os movimentos sociais é bem-vinda.

Para um ensino crítico é preciso professores conhecedores da técnica jurídica, mas também da realidade social, ou seja, professores investigadores, ativistas na academia e na comunidade. A ausência de um ensino do direito crítico/pós-crítico produz juristas que aplicam o direito sem questionar os resultados políticos e sociais de sua ação.

O ensino do modelo crítico/pós-crítico permite acessar trabalhos diversificados desde a advocacia pública, terceiro setor, órgãos públicos e a academia, por ser um ensino mais abrangente e interdisciplinar.

Ao contrário do modelo clássico de ensino, no modelo crítico/pós-crítico se percebe que o direito promove transformações na sociedade e que esta provoca mutações nos fenómenos jurídicos. Além disso, a educação crítica expõe as contradições existentes entre *law in books* e *law in action*.

Este tipo de ensino propicia uma multiplicidade de conteúdos, ao contrário do ensino clássico<sup>90</sup> que enfatiza as cadeiras clássicas da dogmática jurídica e do ensino neoliberal que possui uma visão do direito baseada predominantemente na perspetiva económica. No entanto, pode ser criticado por possuir uma formação pouco técnica e prática do direito.

No ensino crítico, o poder simbólico tem condições de ser reconhecido e questionado, possibilitando a real transformação e impedindo a reprodução social de que trata Bourdieu (2008).

---

<sup>90</sup> Este ensino será estudado no item 3.3.

### 3.2.1 O currículo nas faculdades de direito críticas/pós-críticas

O plano de estudos nas faculdades de direito críticas/pós-críticas se organiza em um currículo integrado, havendo uma relação entre os conteúdos lecionados, logo com classificação fraca. Neste tipo de currículo a educação não é especializada, mas mais interdisciplinar.

O plano de curso de uma faculdade de direito com viés crítico deve ter uma base de disciplinas jurídicas públicas e privadas, além de diversas cadeiras fundamentais<sup>91</sup>. Há um enfoque maior nas cadeiras de direito público e nas fundamentais, do que de disciplinas de natureza privada no currículo.

A missão das cadeiras fundamentais é problematizar os pressupostos da dogmática. Esta tarefa crítica pode ser assumida tanto pela História do Direito, como a Sociologia do Direito ou a Antropologia Jurídica, ou até mesmo por uma certa compreensão da Jurisprudência ou Teoria do Direito. No entanto, o conservadorismo acadêmico das faculdades de direito clássicas costuma oferecer uma resistência à integração destes estudos nos currículos, temendo que essas disciplinas possam pôr em risco o caráter apologético do ensino jurídico vigente (Hespanha, 2004).

Um bom jurista tem que possuir conhecimentos de áreas de fora do direito como: Sociologia, Ciência Política e Filosofia do Direito e do Estado, principalmente no início do curso, a fim de promover uma base formativa. Quando estas matérias não são lecionadas corre-se o risco do ensino do direito e sua compreensão se tornarem acrílicos, com grave prejuízo aos estudantes, às profissões jurídicas e ao campo jurídico de modo geral (Quadros, 2008).

---

<sup>91</sup> Ao refletir sobre a nomenclatura das disciplinas não jurídicas de cunho social, inicialmente pensei em chamá-las de “críticas”. Contudo, uma disciplina dogmática também pode ser lecionada de forma crítica. A seguir pensei em chamá-las de propedêuticas. No entanto, este termo refere-se às cadeiras introdutórias. Como nem todas as cadeiras são iniciais ou preliminares, optei por outro termo: fundamental. Este termo é proveniente da Resolução Cne/Ces nº 9, de 29 de setembro de 2004, do Ministério da Educação brasileiro, art. 5º: “O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Pensemos num diplomata, por exemplo, que sobretudo deve saber Política, Economia, Direito Internacional, História... Se quase se exercitou nas técnicas jurídico-privadas, terá sido formado ou deformado? [...] Donde se conclui que na Faculdade de Direito devem continuar a formar-se os que se destinam a carreiras sociais não estritamente jurídicas; e é necessário dar mais ampla formação sociológica a esse núcleo, porventura maioritário (Franco, 1965: 11-12).

É fundamental também que a faculdade de direito crítica/pós-crítica não se feche aos saberes não universitários, como os saberes camponeses, indígenas, oriundos dos movimentos sociais, etc. Uma ecologia de saberes enriquece os estudos académicos do futuro jurista e lhe fornece uma perceção mais completa da realidade social. Neste sentido, o direito positivo é ensinado nas faculdades de direito críticas, mas não se sobrepõe aos saberes fundamentais e aos ensinamentos oriundos da ecologia de saberes.

É necessário partir da ideia de que a dogmática jurídica é apenas um dos saberes jurídicos que vigoram na sociedade e de que todos merecem ser estudados nas faculdades para que se possa avaliar o seu relativo valor. As novas faculdades de direito deverão pautar os seus programas pela ecologia dos saberes jurídicos (Santos, 2007: 75).

Nas faculdades de direito críticas/pós-críticas há maior espaço para novos direitos emergentes como os Direitos Humanos e Direitos Sociais, entre eles o Direito do Trabalho e o Direito da Segurança Social. Há, ainda, a questão ambiental e as questões sociojurídica relacionadas ao género e às imigrações, de suma importância na atualidade.

É, no entanto, mais comum na pós-graduação um ensino do direito crítico/pós-crítico do que nas licenciaturas em direito, o que não é coerente, pois nem todos os alunos chegam à pós-graduação e quando ingressam em outro ciclo já chegam com suas concepções formadas ou “deformadas” como afirma Santos (2007: 75). O ensino crítico/pós-crítico deveria ocorrer na licenciatura em direito e prosseguir nas pós-graduações (*latu e strictu sensu*).

### **3.2.2 A pedagogia nas faculdades de direito críticas/pós-críticas**

O modelo crítico/pós-crítico de ensino jurídico promove um ensino participativo. Este modelo crítico se apropria de diferentes metodologias de ensino

como debates, seminários, trabalhos individuais e em grupo. O que todas estas técnicas têm em comum é que são participativas, estimulando uma postura ativa do aluno em sala de aula e uma tomada de posição. Este perfil de ensino se baseia em uma relação de hierarquia implícita entre aluno e professor.

Em algumas disciplinas a instituição de um regime de seminário, com a activa colaboração no ensino/aprendizagem por parte dos estudantes, através de trabalhos individuais e de equipa, poderá ser muito interessante, principalmente nos últimos anos, pois implicam um esforço criativo dos alunos na sua própria formação (Ferreira, 2011: 13).

As escolas críticas de direito geralmente possuem clínicas jurídicas, pois além de promover um treino real da prática jurídica, difundem a sensibilização dos estudantes para as questões sociojurídicas e possibilitam o acesso à justiça pelas camadas menos favorecidas da população. Os estudantes dos últimos anos destas escolas de direito realizam consultas jurídicas e ingressam com ações judiciais em favor dos assistidos, sob a orientação e a supervisão de seus professores de direito.

Além disso, a mobilidade, assim como na *global law school*, é incentivada nas escolas de direito críticas/pós-críticas.

Para uma renovação das faculdades de direito e suas metodologias de ensino é essencial a formação pedagógica dos professores, porque a maioria dos docentes de direito nunca teve acesso a qualquer tipo de preparação didática. Durante muito tempo os docentes de direito foram selecionados pelos cursos jurídicos exclusivamente por critérios de prática profissional (Santos, 2007: 74).

A avaliação contínua e a utilização de trabalhos e seminários são almeçados nas faculdades de direito críticas, pois este tipo de educação enfatiza o processo de conhecimento ao invés do resultado final.

### **3.3 O ensino do direito clássico: as faculdades de direito clássicas**

Atualmente, o grande debate que perpassa a todas as faculdades de direito é se devem ou não assumir o papel de escolas profissionalizantes. Esta

tensão atinge principalmente as faculdades de direito clássicas, que possuem um ensino do direito baseado na dogmática jurídica e são acusadas de não promoverem um ensino articulado com o mercado de trabalho. O ensino do direito clássico refuta, de um modo geral, que o ensino do direito deva ser profissionalizante.

Na visão das faculdades de direito clássicas, elas não devem ser escolas profissionalizantes a fim de formar técnicos especialistas em determinadas áreas específicas do direito, mas sim devem fornecer uma educação geral para que os estudantes possam exercer quaisquer profissões jurídicas, seja como advogado, magistrado, notariado, embaixador ou funcionário da administração pública ou privada.

Mesmo com o Processo de Bolonha as Escolas de Direito europeias devem se manter humanistas, ou seja, um curso não profissionalizante, preparado para conferir uma preparação teórica sustentada culturalmente (Nunes, 2004: 51).

As faculdades de direito clássicas na concepção da Europa Continental – que difere da concepção anglo-americana – são locais de formação humana e cultural e não escolas profissionais de advogados. Neste sentido, a preparação prática dos estudantes para a advocacia cabe à Ordem dos Advogados, com a participação das faculdades de direito<sup>92</sup>. No entanto, ainda que o humanismo prevaleça na ideologia e através de algumas disciplinas como História e Filosofia, o positivismo domina o currículo das faculdades de direito clássicas.

As escolas superiores de Direito, as Faculdades de Direito, devem, no estrito âmbito nuclear das suas licenciaturas, fugir à tentação [...] de oferecerem uma hiper-especialização no catálogo de disciplinas que integrem o seu curriculum de licenciatura e muito menos devem enveredar pela via de cariz profissionalizante (Costa, 2000: 14).

---

<sup>92</sup> Em outros países, como o Brasil, o estágio de advocacia ocorre dentro da faculdade de direito. Para Avelãs Nunes (2004: 44-45) além de usurpar competência da Ordem dos Advogados, muda-se o foco dos alunos das cadeiras teóricas, como História, Filosofia, Metodologia e Economia, para a prática profissional, com a falsa impressão de que estas disciplinas não terão utilidade para o exercício da profissão jurídica.



Neste contexto, as faculdades de direito clássicas devem se manter como “casas de cultura”, onde haja liberdade de ensinar e aprender e o cerne da relação de aprendizado esteja em formar bons juristas. O conceito de um bom jurista na perspetiva clássica será:

Um jurista que, de forma global e plena, seja capaz de agarrar um problema, pensá-lo como problema, enquadrá-lo e resolvê-lo. Um jurista que deve ter conhecimentos muito firmes e claros sobre as áreas ou troncos principais do saber jurídico: sobre as instituições históricas do direito; sobre o direito público; sobre o direito civil; sobre o direito penal; sobre o direito comercial; sobre o direito comunitário; sobre o direito processual; sobre o pensamento e a filosofia do direito. Este é o núcleo indispensável sem o qual, no contexto atual da nossa comunidade, não se pode nem deve formar um jurista (Costa, 2000: 14).

As transformações nas profissões jurídicas impuseram mudanças nas faculdades de direito, como a incorporação de uma série de novas temáticas jurídicas e sociais. No entanto, a licenciatura clássica em direito parece resistir a estas mudanças ou a se alterar mais lentamente do que as outras faculdades (críticas/pós-críticas e globais).

### **3.3.1 O currículo nas faculdades de direito clássicas**

O ensino clássico do direito desenvolve seus conteúdos por meio do direito positivo e sua lógica formalista. Deste modo, os estudantes possuem uma formação técnica, pouco interdisciplinar. “É comum a acusação de que o ensino na maior parte das faculdades de direito é excessivamente dogmático e pouco prático” (Ferreira, 2011: 8).

Na tradição legalista do direito, a autonomia do direito é fundamentada através do Direito Civil<sup>93</sup> e do Direito Penal, os dois principais ramos das faculdades de direito clássicas. Nestas matérias prevalece uma visão autónoma do direito em relação aos fatos sociais. A autonomia do direito, por sua vez, não é tão visível em ramos como Direito Ambiental, Direito do Trabalho e Direito da Família, que são considerados secundários nas faculdades de direito clássicas (Santos, 2007: 68).

---

<sup>93</sup> Varas (2017) entende em seu modelo de ensino do direito clássico que o direito privado prevalece sob quaisquer outros.

Quando os professores lecionam as disciplinas jurídicas, o fazem por meio de uma perspectiva interna, omitindo fatores políticos, económicos e sociais. “Uma deficiência frequentemente apontada é a forma isolada e descontextualizada como se processa a aprendizagem do Direito; ignora-se a evolução social, económica, política [...]” (Ferreira, 2011: 11).

Os conteúdos são normalmente tratados de modo isolado de outros saberes a fim de resguardar o carácter supostamente neutro e autónomo do direito.

Acresce que este isolamento é também uma realidade no interior do próprio Direito, entre as diversas áreas jurídicas, o que produz um ensino compartimentado, por vezes com sobreposições e outras vezes com lacunas, isto é, sem a devida complementaridade (Ferreira, 2011: 11).

Já as cadeiras não jurídicas como História, Filosofia, Sociologia, Metodologia, entre outras, quando presentes nos planos de estudo são tratadas com menor importância do que o núcleo dogmático, sendo optativas ou com menor carga horária. “De maneira flagrante, as faculdades de direito têm-se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não” (Santos, 2007: 61).

O currículo das faculdades de direito clássicas é o denominado currículo coleção de Bernstein, em que há pouca ou nenhuma comunicação entre os conteúdos, havendo forte classificação. Neste contexto, os alunos aprendem em profundidade determinado conteúdo, sem relacioná-lo com outras áreas do saber.

No contexto da globalização, as faculdades de direito clássicas, estudam as práticas inter-estatais, por meio do Direito Internacional, Direito da Integração Regional e tratados internacionais (Santos, 2002b: 59).

Em geral, contudo, a internacionalização das faculdades de direito europeias tem sido bastante limitada, muitas vezes concentrando-se em intercâmbios de estudantes no contexto do programa Erasmus. O seu ensino do Direito continua a ser em larga medida centrado no direito nacional e o seu corpo docente, as cadeiras oferecidas e os métodos de ensino reflectem isto mesmo (Maduro, 2011: 943).

No contexto europeu, mesmo as faculdades de direito que não adotaram um ensino internacionalizado, terão que se confrontar com uma realidade de

crescente mobilidade, de reconhecimento de graus, de harmonização dos graus relatos à Reforma de Bolonha (Maduro, 2011: 944).

### **3.3.2 A pedagogia nas faculdades de direito clássicas**

Como as faculdades de direito clássicas se organizam de acordo com o currículo coleção, os alunos memorizam a matéria separadamente sem relacioná-la entre si.

[...] os planos de estudos e os métodos de ensino/aprendizagem são demasiado enciclopédicos e rígidos, privilegia-se o volume de conhecimentos e não a reflexão e capacidade de pensar de modo independente e crítico que possa traduzir-se em capacidade de promover a mudança (Ferreira, 2011: 8).

As aulas nas faculdades clássicas são centradas nos professores, com estes adotando uma postura ativa, enquanto os estudantes se mantêm passivos. Há grande hierarquia entre professores e alunos.

“Cada disciplina tem um Manual que se espera que os alunos digiram. As aulas do professor são reproduções mais ou menos fieis do Manual, não há verdadeira discussão” (Ferreira, 2011: 13).

Neste modelo de ensino, os estudantes raramente participam nas aulas. Durante às aulas, o ensino bancário<sup>94</sup> prevalece no processo educativo com os docentes depositando o conteúdo jurídico nos estudantes.

O ensino é marcadamente teórico e não promove a participação dos alunos; confunde-se “transmissão” com “aquisição” do saber. O aluno não é visto como um agente activo da aprendizagem, não se admite que ele possa trazer um contributo positivo nesse processo (Ferreira, 2011: 12).

Nas aulas clássicas de direito não há espaço para debates. No decorrer das aulas o pensamento jurídico é homogeneizado e o estudante realiza o ato de memorizar as leis.

Quanto ao ensino, os cursos de direito estão muito marcados por uma prática educacional que Paulo Freire denominou de ‘educação bancária’, em que os alunos são depósitos nos quais os professores vão debitando

---

<sup>94</sup> O ensino bancário já foi estudado no Capítulo 2 desta dissertação.

as informações, que por seu turno devem ser memorizadas e arquivadas. O aluno é um receptor passivo das informações (Santos, 2007: 73).

Alguns professores dos cursos de direito têm a docência como uma atividade profissional secundária. Um docente sem preparação pedagógica e sem reflexão crítica acerca da sua ação docente torna-se um improvisador ou um especialista de ensino antidialógico que profere discursos semanais, que serão decorados e repetidos nos exames (Santos, 2007: 74).

Muitas faculdades de direito “marcadas por um fascismo do *apartheid* social, transformaram-se em castelos neofeudais, onde só podem entrar aqueles que fazem parte de seu corpo discente e docente” (Santos, 2007: 61). Este tipo de atitude torna o ensino do direito ainda mais fechado.

Em razão da necessidade de promover um ensino de massas não é possível nas faculdades clássicas um ensino personalizado.

No ensino, os docentes não têm um conhecimento personalizado dos alunos nem conseguem manter uma relação de proximidade com todos eles, pelo que, mais do que orientadores da construção do saber, vêem-se, num primeiro momento, transformados em gravadores de difusão perante verdadeiras assembleias, e, num momento posterior, em instrumentos de avaliação (Ferreira, 2011: 6-7).

Em relação às avaliações, as faculdades de direito clássicas permanecem apegadas aos exames, havendo pouco espaço para a avaliação contínua ou trabalhos. O foco da avaliação é o resultado final e não o processo de aprendizagem.

## Considerações Finais

Além das transformações das universidades estudadas no Capítulo 1, outro fator que impactou a mudança no ensino jurídico foi a mutação das profissões jurídicas. Os serviços jurídicos e as profissões jurídicas se transformaram em razão de uma série de fatores: especialização, multidisciplinaridade, novas tecnologias de comunicação e informação, europeização, globalização, alterações no recrutamento e estratificação.

A especialização tem aprofundado a divisão do trabalho jurídico, com escritórios atuando em apenas uma área específica do direito e profissionais da área jurídica com funções específicas. O excesso desta divisão pode acarretar profissionais com saberes limitados e atribuições limitadas, que ocasionarão um menor salário. Em um movimento oposto, a partir do desenvolvimento do direito dos negócios, a multidisciplinaridade passou a ser necessária para os juristas, que terão que lidar equipas multidisciplinares em um contexto global.

As novas tecnologias da comunicação e informação possibilitaram a existência de filiais de escritórios de direito pelo mundo e promoveram maior conectividade. Se por um lado, pode vir a baixar os preços das ações judiciais que ultrapassam as fronteiras nacionais, por outro, desperta a relação entre cliente e advogado.

A europeização também foi um dos fatores que provocaram a alteração nas profissões jurídicas. Com a União Europeia o direito tem se tornado cada vez mais europeu e o mercado de serviços jurídicos tem seguido esta tendência.

Com a globalização passou a haver dois movimentos de transformação das profissões jurídicas: um na linha da globalização hegemónica, com foco nos escritórios jurídicos globais, e outro próximo da atuação da globalização contra-hegemónica, por meio do terceiro setor ou de advogados especializados na defesa dos direitos humanos.

A globalização dos serviços jurídicos tem contribuído para o aparecimento de novas profissões e para que as sociedades de advogados e consultorias

jurídicas se tornem globais. Em meio a este fenómeno as *global law firms* tem se expandido, por meio de seu agentes: os *global lawyers*.

Do mesmo modo que as universidades se transformaram em um mercado universitário, o mesmo processo acontece com as profissões jurídicas, que se transformaram em um negócio a nível global. No centro deste mercado de serviços jurídicos estão os Estados Unidos e, a seguir, a Europa. Neste contexto, as profissões jurídicas passaram a ter maior destaque no cenário da normação social. Contudo, elas o fizeram sob o amparo de grupos económicos, estando subordinadas aos poderes económicos e também políticos.

Uma das tendências na transformação das profissões jurídicas foi a alteração no recrutamento. Os grandes escritórios e consultorias jurídicas têm recrutados seus profissionais cada vez mais cedo, nas melhores faculdades de direito e enfatizando a contratação de pessoas com formação internacional.

A estratificação das profissões jurídicas também tem sido outra característica presente na atualidade. Por um lado, há um pequeno grupo de profissionais da área jurídica com reconhecimento e altos ganhos. Mas, por outro, há uma massa de juristas com baixa remuneração e prestígio.

Os juristas do topo ou “top stratum” (Perdomo, 2014: 46) normalmente se formam nas faculdades de direito de elite. Estas, por sua vez, subsidiam mobilidades e estágios no estrangeiro. Os juristas provenientes das faculdades de direito de elite são oriundos das classes mais abastadas. Deste modo, ocorre a reprodução de uma elite económica em uma elite jurídica, que fornece seus serviços às grandes corporações. Do outro lado, um grande número de advogados, muitas vezes sobrecarregados com baixos salários e altas dívidas educacionais, propiciam o acesso ao Judiciário aos cidadãos comuns.

No Capítulo 1 estudei as crises de hegemonia, legitimidade e institucional nas universidades (Santos, 2002a: 192). Já neste capítulo tratei destas crises nas faculdades de direito. A crise de hegemonia traduzida para o ensino do direito no século XXI analisa o debate entre a produção de alta cultura pelas faculdades de direito *versus* o ensino do direito profissionalizante. A crise de legitimidade reflete a contradição entre o ensino do direito massificado que promove o acesso a um

grande número de estudantes *versus* o ensino do direito dedicado à elite. Quanto à crise institucional, no ensino do direito esta crise se espelha no tipo de conhecimento que deve ser produzido: saber destinado ao mercado económico ou ainda conhecimentos jurídicos articulados com as ciências sociais e filosofia.

Do mesmo modo que no século XXI se observa um deslocamento das universidades de formadoras para o mercado em um mercado; no ensino jurídico se percebe o mesmo movimento com as faculdades de direito se tornando um mercado, por meio das *global law schools*.

Neste novo contexto global, não são todos os membros das profissões jurídicas que chegam ao topo. A desigualdade presente nas profissões jurídicas é reproduzida no ensino do direito de elite.

Como estudado no Capítulo 2, mais do que transmitir conhecimento, o ensino do direito constitui uma dupla forma de dominação (jurídica e pedagógica) que auxilia a manutenção da ordem e do *status quo* dominante na sociedade.

De acordo com Garth (2014: 34), o fenómeno do ensino do direito imperial permanece na contemporaneidade. Isto porque, os advogados servem a uma ordem hegemónica e o mercado favorece aqueles provenientes das faculdades de direito de elite. Estas escolas de direito, que são tidas como centro (em oposição à periferia), possuem mais poder e influência e os que estudam nestas escolas possuem entrada nos escritórios de direito corporativos de elite, ao passo que os outros juristas não. A ordem jurídica global equilibra o direito corporativo e os direitos humanos e esta legitimidade reforça as regras do jogo, a manutenção do *status quo*, que são consistentes com as prioridades americanas e europeias. Os impérios desapareceram, mas os seus processos seguem ocorrendo, pois as prioridades das agenda jurídicas e educacionais são traçadas no norte atlântico, servindo a um contexto maioritariamente hegemónico.

Neste capítulo foram também analisados 3 modelos de ensino do direito: clássico, crítico/pós-crítico e global.

Um modelo de educação jurídica clássica propõe um ensino com um currículo baseado no direito civil e direito penal e aulas centradas no professor, além de maior hierarquia entre o docente e o aluno. Este tipo de ensino possibilita

um ensino de massas. No currículo clássico, a divisão entre as matérias é bem delimitada, com pouca interdisciplinaridade, logo com classificação forte. Pedagogicamente, a educação bancária prevalece em uma educação clássica, com o docente transferindo conhecimento ao aluno, com pouca ou nenhuma participação deste em aula. A avaliação normalmente ocorre através de exames havendo, portanto, uma análise a partir do resultado final. Há uma distinção clara entre as componentes teóricas e práticas do curso e o poder e o controlo nesta forma de educação costuma ser mais visível.

O ensino jurídico global é focado na análise negocial do direito e possui um currículo mais interdisciplinar do que o clássico, e ao mesmo tempo internacionalizado, com disciplinas lecionadas em outras línguas, e com incentivo ao intercâmbio em outros países. A prática pedagógica no ensino global é mais centrada nos estudantes do que no ensino clássico, porquanto se utiliza do método socrático, com base em perguntas lançadas pelo docente e respondida pelos alunos. Como o centro deste tipo de ensino é a preparação dos estudantes para o mercado (*global law firms*, multinacionais, consultorias jurídicas internacionais, etc), prevalece a prática no ensino, através do método de resolução de casos práticos. A avaliação da educação jurídica global normalmente é mais concentrada no processo de ensino do que no resultado final.

O ensino crítico/pós-crítico destaca aspetos como o papel das classes sociais no ensino, mas também as análises de género, raça, etnia, etc. O currículo crítico/pós-crítico são ainda pouco presentes nas faculdades de direito, mas têm crescido sua participação no total das faculdades<sup>95</sup>. O ensino crítico/pós-crítico prevê um currículo mais interdisciplinar, com relações com disciplinas sociais, logo com classificação fraca. O ensino é centrado no estudante e a educação geralmente é pensada como um processo dialógico, em que o aluno e o professor aprendem um com o outro e usam a realidade vivida de ambos para construir o conhecimento. Há, neste caso, maior continuidade entre as componentes teóricas e práticas e as avaliações normalmente estão mais fixadas no processo de aprendizagem do que no resultado final, como por exemplo as

---

<sup>95</sup> Um exemplo deste ensino em Portugal será analisado no Capítulo 8.



avaliações contínuas. Neste tipo de ensino o poder e o controlo são exercidos, mas de forma mais sutil.

Com base nestes três modelos educacionais realizei o quadro abaixo, a fim de tornar a análise comparativa mais clara.

**Quadro 9 – Características dos Modelos de Ensino Jurídico**

<b>Características/ Modelos de ensino</b>	<b>Clássico</b>	<b>Global</b>	<b>Crítico/pós-crítico</b>
<b>Método de ensino</b>	Bancário	Socrático	Dialógico
<b>Participação do aluno em sala</b>	Não	Sim (aluno responde questões)	Sim (aluno participativo)
<b>Interdisciplinaridade no currículo</b>	Pouca	Sim (área de negócios)	Sim (áreas sociais)
<b>Área jurídica dominante</b>	Direito Civil e Direito Penal	Direito Económico/ Empresarial	Direitos Humanos e Sociais
<b>Tipo de Currículo</b>	Coleção	Integrado	Integrado
<b>Internacionalização no currículo</b>	Pouca	Sim	Sim
<b>Teoria e prática</b>	Separadas	Unidade	Unidade
<b>Avaliação</b>	Foco no resultado final	Foco no processo de aprendizagem	Foco no processo de aprendizagem
<b>Poder e controlo</b>	Explícito	Implícito	Implícito
<b>Profissionalização</b>	Profissões Clássicas: advocacia, magistratura, notariado, etc.	Mercado: Global Law Firms, Multinacionais, Consultorias Jurídicas Internacionais, etc.	Cidadania: profissões com atuação no interesse público, Terceiro setor, profissões relacionadas aos direitos humanos, etc.

Apesar de haver algumas características semelhantes com o modelo de ensino neoliberal, o ensino crítico/pós-crítico nada têm a ver com o anterior, já que as finalidades educacionais são bem distintas. Enquanto a educação global está preocupada em formar mão de obra com habilidades específicas para integrar o mercado; o modelo crítico e pós-crítico pretende uma educação reflexiva, que censura o modelo global por ignorar as desigualdades presentes na sociedade, sejam elas sociais, políticas, económicas e por servir para manter a exclusão social. Ao passo que o modelo educacional global está inserido na ótica da globalização hegemónica, os ensinamentos críticos e pós-críticos atuam na esfera da globalização contra-hegemónica.

O quadro seguinte mostra os três tipos de faculdades de direito elencadas através de dimensões de análise relacionadas à globalização.

**Quadro 10 – As faculdades de direito e a globalização**

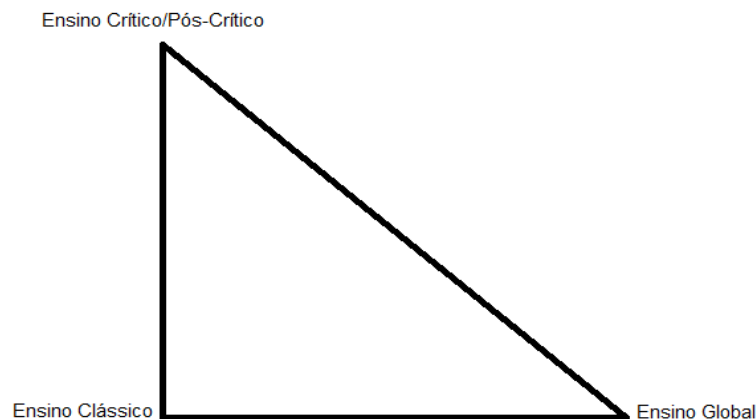
<b>Tipos/ dimensões de análise</b>	<b>Global Law Schools</b>	<b>Faculdades de Direito Críticas</b>	<b>Faculdades de Direito Clássicas</b>
<b>Tipos de globalização</b>	Globalização hegemónica	Globalização contra-hegemónica	Pouca proximidade com a globalização
<b>Práticas</b>	Capitalistas globais	Sociais e culturais transnacionais	Inter-estatais
<b>Critérios de hierarquização</b>	Global, local	Global, local	Centro, periferia, centro
<b>Principais áreas de controvérsia</b>	Integração europeia; Transnacionalização educativa; Mercadorização educativa; Estímulo à mobilidade.	Integração europeia; Educação cosmopolita; Educação inter-multicultural crítica; Estímulo à mobilidade	Integração europeia; Estímulo à mobilidade
<b>Áreas de direito relacionadas à globalização</b>	Direito do trabalho, Direito económico internacional, <i>Nova lex mercatoria</i> , Direito de propriedade, Direito de propriedade intelectual, Direito de patente	Direitos humanos, Direito de nacionalidade e de residência, Direito de emigração, Direito de propriedade intelectual	Direito internacional, Tratados internacionais, Direito da integração regional

Fonte: Quadro adaptado de Stoer e Cortesão, 2001: 385 e Santos, 2002: 58.

Evidentemente não há apenas três modelos de ensino do direito, mas aqui o objetivo era gerar tipos-ideais, acentuando as características de cada um a fim de criar categorias de análise. É sabido que não existe uma faculdade que se encaixa em todos os quesitos, mas algumas que se aproximam mais de um ou outro modelo.

Abaixo o triângulo dos de ensino do direito: crítico/pós-crítico, global e clássico.

**Figura 8 - Triângulo dos modelos de ensino do direito**



Este triângulo será usado nos Capítulos 4 e 8 para analisar o ensino do direito em França, Estados Unidos e Portugal, em especial na FDUC.

## CAPÍTULO IV

# O ENSINO DO DIREITO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E EM FRANÇA

### Introdução

Como no capítulo anterior analisei os modelos teóricos educacionais, neste capítulo irei estudar os debates em concreto do ensino do direito nos Estados Unidos da América e em França<sup>96</sup>. O ensino jurídico norte-americano é fundamentado na *common law* e a educação jurídica em França se insere no contexto da *civil law*. Apesar de serem ensinos do direito diversos, ambos tentam responder à questão da qualidade da educação jurídica a seu modo. Deste modo, optei por analisar o ensino do direito no contexto da *common law* (EUA) e no âmbito da *civil law* (França).

O objetivo deste capítulo não é descrever todas as tradições de ensino do direito, mas analisar dois importantes modelos de educação jurídica que repercutem em outros países. O ensino do direito nos Estados Unidos da América influenciou o ensino jurídico no Japão, na Austrália e em algumas faculdades de excelência no Brasil<sup>97</sup> e em França<sup>98</sup>. Já o ensino jurídico nas faculdades de direito francesas assemelha-se às faculdades de direito portuguesas, em especial à Universidade de Coimbra, que possui a divisão clássica entre aulas teóricas e aulas práticas, assim como a consequente divisão do trabalho docente nestas aulas<sup>99</sup>. Apesar do conteúdo do ensino do direito em Portugal se aproximar mais do ensino germânico<sup>100</sup>, a estrutura académica é oriunda do modelo francês<sup>101</sup>.

---

<sup>96</sup> Como não é possível comparar todos os aspetos do ensino do direito, irei me concentrar na perspectiva histórica, no currículo e na pedagogia das principais escolas, além dos principais movimentos críticos do direito.

<sup>97</sup> No Brasil, as Faculdades de Direito da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e em São Paulo se espelharam no ensino norte-americano.

<sup>98</sup> Em França, o Sciences Po Paris, que será objeto de estudo ao fim deste capítulo, possui um perfil profissionalizante, fruto da influência do ensino nos Estados Unidos da América.

<sup>99</sup> A divisão entre aulas teóricas e práticas na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra foi percebida na pesquisa de campo e será estudada nos Capítulos 8 e 9 desta tese.

<sup>100</sup> Pedagogicamente, na Alemanha se leciona direito através da combinação do método de caso com as aulas magistrais, além de forte embasamento no conhecimento literal da lei (Rodrigues Junior, 2015a).

Além disso, os dois locais onde tem havido grandes polêmicas e debates sobre o ensino do direito são: os Estados Unidos e a França<sup>102</sup>.

A educação jurídica francesa se caracteriza pelos estudos, via de regra, de 4 anos (3 anos de licenciatura e 1 de mestrado). Já o ensino jurídico dos Estados Unidos da América baseia-se em um ensino mais curto, de três anos, já que os estudantes já terão cursado o *College*<sup>103</sup>.

No entanto, outra distinção dos modelos americano e francês sobressai: o estudante nos EUA tem uma educação profissionalizante na faculdade de direito, ao passo que seu homólogo europeu somente terá esta formação após os quatro anos de estudos na universidade. Além disso, o ensino do direito em França não apresenta um modelo único, sendo o direito lecionado nas faculdades de direito, na Escola de Comércio, na *École Centrale* e no *Sciences Po*<sup>104</sup>.

Estudarei neste capítulo o ensino do direito francês e norte-americano, sua formação histórica e os movimentos críticos que mais debateram o ensino do direito nestes países, além de apontar os métodos pedagógicos mais utilizados na atualidade. Por fim, buscarei apontar algumas tendências gerais no ensino do direito para que nos Capítulos 8 e 9 se possa verificar se estas mesmas tendências repercutem no ensino conimbricense.

---

<sup>101</sup> Marnoco e Souza realizaram viagens à França e à Itália no início do século XX a fim de reproduzir estes modelos de ensino na reforma de 1911 da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Marcos, 2008: 77). Esta análise será aprofundada no Capítulo 7 desta tese.

<sup>102</sup> Acima mencionei os motivos de ter optado pela análise do ensino do direito francês e norte-americano. Aqui destacarei os motivos pelos quais optei por não analisar o ensino do direito na Alemanha, que foram, em primeiro lugar, o fato de não dominar a língua alemã e, ainda, por não existir grande quantidade de bibliografias sobre o ensino do direito neste país. Estive no Max Planck Institute for European Legal History, em Frankfurt, onde pesquisei sobre a temática do ensino do direito e cheguei à conclusão que havia pouca bibliografia e o que havia, em parte, estava em língua alemã, o que limitava a minha investigação.

<sup>103</sup> Nos Estados Unidos da América o ensino superior não é como em França ou em Portugal, em que após o ensino secundário, os estudantes ingressam na universidade, onde realizam a licenciatura ou o bacharelato. Nos EUA, após o ensino secundário (*high school*), os estudantes americanos que optam por um ambiente menos competitivo ingressam primeiro em um *community college*, onde recebem ao final um diploma de Associado. Outros alunos vão diretamente para um *college* ou universidade, que são considerados *undergraduate schools*. Apesar da organização ser distinta, os dois oferecem um diploma de graduação, o *Bachelor's Degree*. Após este grau o aluno pode frequentar o nível de *graduate* (pós-graduação), que é onde se encontram as escolas de direito. Como nos EUA o aluno já possui uma formação de base, não saindo do ensino secundário direto para a faculdade de direito, o ensino jurídico é desenvolvido de modo mais profissionalizante.

<sup>104</sup> Apesar desta tese de doutoramento versar sobre o ensino nas faculdades de direito, neste capítulo analisarei também o ensino do direito fora das faculdades de direito, como na *École Centrale* e no *Science Po*, para fins comparativos.

## 1 O ensino nas faculdades de direito norte-americanas

A presente abordagem não é um diagnóstico de um modelo de ensino, mas consiste em um esforço principal de examinar o ensino do direito nos Estados Unidos da América e lançar as bases para uma reflexão sobre o papel que as faculdades norte-americanas desempenham na educação dos juristas, a fim de comparar com as universidades francesas neste mesmo capítulo.

Existe grande diversidade de estudos sobre o ensino do direito nos Estados Unidos da América. Este debate sobre o ensino do direito está documentado na revista *Journal of Legal Education*<sup>105</sup>, editado pela associação de faculdades de direito norte-americanas.

Nos Estados Unidos da América, ao contrário de outros países, como a França, há um modelo hegemónico de ensino do direito: o modelo de Harvard Law School, reproduzido em universidades americanas e estrangeiras. Entretanto, há formas distintas de ensino jurídico de acordo com os métodos pedagógicos utilizados. Por este motivo, darei ênfase aos distintos métodos que podem fazer diferença no ensino do direito, dentro de um mesmo padrão educacional hegemónico.

Inicialmente realizarei um breve apanhado histórico dos séculos XIX e XX a fim de perceber a evolução dos métodos de ensino do direito nos Estados Unidos da América. Quanto aos movimentos críticos do direito tratarei do Realismo jurídico, *Law and Society*, *Critical Legal Studies* e *Law and Economics*, por considerar serem os mais importantes e mais próximos do debate sobre o ensino jurídico. Entretanto, é sabido que houve outros movimentos como o *Process Jurisprudence*<sup>106</sup> e o *Law and Development*<sup>107</sup>. Entre os movimentos estudados será enfatizado o *Critical Legal Studies* por também tratar do ensino jurídico. Por fim, estudarei o ensino do direito norte-americano no século XXI e os

---

<sup>105</sup> O *Journal of Legal Education* é uma publicação trimestral da Associação de Faculdades de Direito norte-americanas. O principal objetivo da revista é promover um intercâmbio de ideias e informações sobre a educação jurídica e questões Lconexas (*Journal of Legal Education*, 2015).

<sup>106</sup> O *Process Jurisprudence* analisava a atividade do Judiciário e as condicionantes de seus postulados (Pedroso, 2011: 32).

<sup>107</sup> O *Law and Development* estudava as reformas legais em países latino-americanos (idem).

principais currículos e métodos pedagógicos utilizados pelas faculdades de direito na contemporaneidade.

## 1.1 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XIX

Para melhor entender a perspectiva atual da educação jurídica norte-americana farei uma breve exposição das características deste ensino e seus métodos pedagógicos construídos ao longo da história.

No século XIX, os Estados Unidos da América viviam em um ambiente de expansão econômica e estruturação da sociedade americana, em que se passou a exigir dos juristas uma melhor educação jurídica. Neste contexto, foi criada a *American Bar Association* (ABA) em 1878. Neste período, havia 28 escolas de direito nos Estados Unidos com 1.600 estudantes (Tamanaha, 2012: 21).

O primeiro grande estudo do ensino jurídico americano, o relatório de 1892 do Comitê do Ensino do Direito da *American Bar Association*, clamava pelo abandono dos métodos tradicionais de ensinar direito pelo menos durante o primeiro ano do curso e sua substituição por um estudo cuidadoso e sistemático do sistema jurídico como um todo (*American Bar Association*, 2016).

No entanto, a primeira revolução pedagógica nas faculdades norte-americanas se deu na Universidade de Harvard ao fim do século XIX. Esta transformação pedagógica baseou-se na substituição dos métodos de tratados (*traités*) e conferências (*lectures*) pelo método socrático<sup>108</sup> e pelo método do caso<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> O método socrático é uma técnica de ensino que consiste no professor conduzir o aluno a um processo de reflexão por meio de perguntas simples que, por sua vez, possuem o objetivo de demonstrar as contradições presentes no pensamento do estudante. Deste modo, o aluno aprende a pensar sozinho, ao invés de reproduzir o que pensa o professor. Cabe destacar que este método se reporta à Grécia antiga, mais especificamente a Sócrates, que se utilizava da maiêutica e da ironia para desenvolver seus pensamentos.

<sup>109</sup> O método do caso é um método de ensino que utiliza casos reais e coloca os alunos no papel de decisores que terão que tomar complexas decisões. Neste método os alunos elaboram e defendem o caso perante os colegas e o professor, destacando os problemas e as possíveis soluções para o caso apresentado.

Os antigos métodos de ensino já eram criticados em Harvard no decorrer do século XIX, como a recitação (*recitation*)<sup>110</sup>, que se considerava que tratava jovens universitários como estudantes escolares. As principais objeções à recitação diziam respeito ao facto de que quando os estudantes eram estudiosos e aprendiam bem a lição, recitavam-na facilmente, com pouca ou nenhuma instrução do exercício e, deste modo, o professor apenas examinava o estudante ao invés de ensiná-lo (La Piana, 2014: 14).

A Universidade de Harvard alterou seu paradigma de ensino através do programa “*The New Education*”<sup>111</sup>. Anteriormente a este programa havia uma preparação de estudantes meramente profissional e com a “nova educação” Harvard passaria a ter um valor científico, através de teorias e pesquisas, o que não significava que ignorasse os aspetos práticos da formação profissional.

Antes da reforma no ensino de Harvard, o curso de direito possuía dezoito meses e não havia exames, o que também era alvo de críticas. A Universidade de Harvard promoveu, então, a inclusão de um padrão de ingresso na faculdade de direito, com exame de seleção e o aumento do tempo do ensino do direito para três anos, sendo um primeiro ano com ensino de disciplinas obrigatórias e um segundo e terceiro anos com optativas, além da “nova universidade” passar a ter exames escritos. Passou-se a recrutar professores com dedicação exclusiva à faculdade de direito, pois a experiência como advogado não seria mais suficiente para qualificar um docente (La Piana, 2014: 21).

No ensino do direito a grande inovação foi o método do caso de Langdell. E como método de ensino que demandava pesquisas originais, se enquadrava perfeitamente nos planos da reforma promovida por Harvard em criar uma instituição de ensino moderna dedicada a produzir conhecimentos avançados. Houve, portanto, uma verdadeira revolução nos métodos pedagógicos usados em

---

<sup>110</sup> O termo “recitação” envolve diversas técnicas de ensino. Contudo, o método de recitação mais comum ocorre quando os alunos simplesmente recitam uma lição previamente definida em um livro.

<sup>111</sup> O criador deste programa foi Charles Eliot, que era presidente de Harvard e quem contratou Christopher Langdell em 1870, o criador do método de caso. Eliot foi responsável pela transformação do ensino do direito em Harvard e conseqüentemente nos Estados Unidos da América, já que este modelo foi posteriormente expandido a todo o país (La Piana, 2014: 20).



sala por meio do método do caso substituindo os tratados e através da busca por princípios jurídicos pelos alunos ao invés de sua explicação pelo professor. Este método treinava os estudantes a pesquisarem os casos e os seus princípios, assim como um advogado deveria fazê-lo.

Um exemplo de como as aulas de Langdell funcionavam foi descrito por Samuel Batchelder (La Piana, 2014: 22):

Sr. Fox, você vai expor os fatos, no caso de Payne v. Cave?  
Mr. Fox fez o seu melhor com os fatos do caso.  
Senhor. Rawle, você pode dizer o argumento do autor?  
Sr. Rawle disse o que podia do argumento do autor.  
Senhor. Adams, você concorda com isso?  
E o sistema de caso do ensino do direito tinha começado<sup>112</sup>.

O modelo tradicional de recitação foi aos poucos desaparecendo das universidades, surgindo um novo tipo de recitação como um exercício em que o instrutor participa de um debate a fim de elucidar um determinado princípio jurídico. Outro método que sofreu transformações foi o *lecture*, que passou a se misturar com o método socrático. Os estudantes passaram também a estudar por meio da jurisprudência, selecionando os princípios gerais usados em casos semelhantes. O ensino do direito norte-americano passou, portanto, a assentar em novas pedagogias, que enfatizavam o ato de compreender a matéria lecionada e não em memorizar o conhecimento.

Na formulação da moderna faculdade de direito dos Estados Unidos da América, o ensino do direito deveria ser o estudo de alguns princípios fundamentais que poderiam ser encontrados nos casos estudados, através de um processo de indução. Estes casos, por sua vez, eram debatidos em sala por professor e estudantes. Esta visão sobre o direito destacava a coerência lógica entre as normas jurídicas. Neste sentido, os estudantes pensariam por si só, ao invés de aceitar formulações prontas dadas pelo professor. Esta construção de pensamento justificaria o estudo do direito como ciência.

O docente, através do método do caso e do método socrático, teria a função de tornar familiar ao estudante a linguagem jurídica, as estruturas dos tribunais, os principais conceitos e a internalizar o discurso e o raciocínio jurídico.

---

<sup>112</sup>Tradução livre.

Neste novo modelo metodológico, o professor não daria aulas magistrais, mas interagiria com os alunos através dos debates sobre os casos concretos, com a finalidade de fazê-los pensar como um jurista, o denominado: “*think like a lawyer*”.

Em 1890 o número de faculdades de direito era 54, com 6.000 alunos no total. Na virada do século já existiam 100 escolas de direito com 13.000 estudantes (Tamanaha, 2012: 21).

## **1.2 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XX**

No início do século XX, as alterações profundas no modo de ensinar o direito na Universidade de Harvard não foram bem aceitas, com estudantes e professores preocupados com que os novos métodos pudessem causar confusão nos estudantes e humilhação dos mesmos no decorrer das aulas.

No entanto, após *Harvard Law School* transformar seu ensino, a Universidade de Columbia nos primeiros anos do século XX já reproduzia o modelo de educação promovido por Eliot e Langdell e este modelo passou a se espalhar pelas faculdades de direito norte-americanas.

O Relatório de Redlich de 1914 é o terceiro estudo da Fundação Carnegie de educação profissional. Este relatório entende o método do caso como uma forma engenhosa de trazer o que os advogados realmente fazem na prática para a sala de aula. O Relatório de Redlich considera o método do caso em grande valor e um verdadeiro sucesso, porquanto os alunos destacam-se na formação lógica, capacidade de estudo independente e na rápida compreensão do direito positivo. O relatório entende que o método do caso é projetado para preparar os alunos para pensar como um profissional da área jurídica (Maxeiner, 2007: 1-3).

O método do caso não foi estático desde que Langdell o introduziu em 1870, já que outros professores desenvolveram ainda mais este método<sup>113</sup>. O Relatório Redlich sobre o ensino do direito observou que os sucessores de Langdell tinham deslocado a ênfase do método do caso para uma ciência indutiva

---

<sup>113</sup> Entre eles os discípulos de Langdell: James Barr Ames e William A. Kenner.

a fim de treinar o raciocínio jurídico. Posteriores gerações de professores de direito continuaram a ajustar o método criado por Langdell. Estes ajustes são facilmente evidenciados na criação do *casebook*<sup>114</sup>.

O *casebook* passou a ser utilizado a fim de facilitar o estudo através de pesquisas originais, emancipando os estudantes dos tratados. A partir da década de 1930, os professores de direito começaram a se referir a seus *casebooks* como coleções de "casos e materiais". Ao final da década de 1930, os autores dos primeiros *casebooks* anos juntaram-se para criar uma nova edição de casos sobre Contratos. Os docentes continuaram a atualizar o método do caso e na década de 1950, os *casebooks* foram novamente renomeados para "casos e problemas" (Maxeiner, 2007: 36-37). No mesmo período, o método do caso já havia se tornado dominante nas faculdades de direito norte-americanas.

Como o sistema norte-americano é liberal em termos regulatórios, a *American Bar Association* (ABA) exerce um papel de órgão credenciador das faculdades de direito, apesar de não ser uma prerrogativa da lei. O credenciamento é concedido desde 1923 às escolas de direito que atendam aos requisitos da ABA. Os efeitos do não-credenciamento variam de acordo com o Estado<sup>115</sup>. A participação do Estado no controlo de qualidade e na oferta dos cursos jurídicos é pequena. A ideia é que o predicado do curso, os *rankings*, a aprovação no *Bar* e a notoriedade dos egressos serão os parâmetros para se definir o êxito ou o insucesso de um curso jurídico. Estudar em Harvard ou Yale, em verdade, diz mais sobre o *network* e o prestígio proveniente dessas universidades do que uma maior ou menor qualidade na educação jurídica (Rodrigues Junior, 2015a).

O ensino do direito norte-americano no século XX é um ensino profissionalizante. Hans Kelsen (2012: 108-109) analisa este modelo:

---

<sup>114</sup> Os *casebooks* são trechos de casos jurídicos em que o estudante tem que observar quais normas jurídicas devem utilizar para solucionar o caso concreto. A seleção de casos de Langdell sobre o Direito Contratual de 1871 foi uma coleção organizada de casos, sem guia para a sua interpretação. Assim também foram os outros primeiros *casebooks* (Maxeiner, 2007: 36).

<sup>115</sup> Em alguns Estados norte-americanos não é possível ser admitido como advogado na ABA, caso o inscrito tenha se formado em uma escola de direito sem credenciamento.

[...] As faculdades de direito estadunidenses não têm interesse particular por uma teoria científica do direito. Elas são *training schools* – escolas jurídicas profissionalizantes; sua função é preparar para a profissão prática de advogado. Ensina-se quase exclusivamente direito estadunidense, e segundo o *case method*. Como os tribunais estadunidenses baseiam suas decisões essencialmente em precedentes, é compreensível que as faculdades de direito considerem como seu objetivo educacional familiarizar os estudantes com o maior número de casos possível.

Como visto, o foco da escola de direito dos Estados Unidos no início do século XX é profissional. O aluno recebe uma formação geral, mais humanista ou mais técnica em sua graduação e terá na *escola de direito*<sup>116</sup> a oportunidade de aprender a *praticar o direito* e a pensar como um jurista. O objetivo do ensino do direito nos Estados Unidos da América é desenvolver habilidades e formar pensadores, negociadores e líderes, ao invés de impô-los uma série de conteúdos que, muitas vezes, não será utilizado ao longo da vida profissional (Haddad, 2015).

O método do caso se tornará novamente alvo de críticas a partir de 1920, com a emergência do Realismo Jurídico norte-americano.

### 1.2.1 O Realismo Jurídico

O Realismo Jurídico, corrente doutrinária que surgiu nos Estados Unidos da América na primeira metade do século XX, iniciou uma crítica ao modelo de ensino de Langdell, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930. Esta Escola de pensamento criticava o método do caso por ser inútil à formação dos juristas para aconselhar clientes, pois ao analisar o caso concreto se estudava somente a posição dos juízes. Além disso, o movimento realista atacava a indeterminação das doutrinas jurídicas, o uso de ambiguidades e de contradições internas para justificar ou impor determinada solução.

---

<sup>116</sup> Nos Estado Unidos da América o termo escola é utilizado para referir-se a qualquer instituição de ensino, seja ela um *college*, uma universidade ou uma pós-graduação. Comumente nos EUA as faculdades de direito são chamadas de escolas de direito, como Harvard Law School ou Yale Law School.

Os realistas jurídicos eram um grupo de académicos que se dedicaram a desconstruir as obras de seus antecessores, denominada geração formalista<sup>117</sup>. Os realistas tinham como característica seu ceticismo sobre os precedentes judiciais e a crença de que os juízes decidiam tanto em razão dos interesses de classe como em função de caprichos individuais. Os realistas jurídicos pretendiam, portanto, demonstrar que normas aparentemente seguras e neutras, na verdade seguiam a orientação política de quem as invocava.

Para os realistas, na maioria dos casos jurídicos era possível encontrar precedentes para defender ambas as partes e as decisões do juiz eram mais influenciadas pelas suas inclinações pessoais e políticas do que a existência de uma “ciência jurídica neutra” (Kennedy, 2001: 404).

O Realismo Jurídico norte-americano foi diretamente influenciado pela teoria de Bentham, pelo utilitarismo filosófico e pelo institucionalismo económico, entre outras teorias. Neste sentido, os realistas jurídicos entendiam o direito de modo utilitarista, não funcionando como um sistema normativo, já que o estabelecimento de normas seria orientado pelos resultados.

A crítica contra o positivismo, seu legalismo e formalismo é proveniente dos realistas que passaram a contestar a certeza e a previsibilidade jurídica, a indeterminação da linguagem do direito e a discricionariedade do julgador (Gaudencio, 2013: 11). Deste modo, os realistas jurídicos privilegiavam o *law in action* e não o *law in books*.

O Realismo Jurídico americano criticou o pensamento jurídico vigente não só nos Estados Unidos, como também na Europa, questionando seus fundamentos, quais sejam:

a concepção formal e textual do direito; a existência de um sistema jurídico formalmente definido, pleno, conclusivo, auto-suficiente e prévio relativamente à verificação das situações de facto; a obediência ao princípio da separação de poderes como garantia da certeza e segurança jurídicas; a generalidade e abstracção das regras de direito; o conceitualismo como garantia de racionalização do jurídico; e, ainda, a aplicação lógico-substantiva do direito (Gaudencio, 2013: 8-10).

---

<sup>117</sup> Esta geração era formada por juristas como Christopher Langdell, Samuel Williston e Joseph Henry Beale (Kennedy, 2001: 403).

Neste sentido, as ideias centrais do Realismo Jurídico se concentravam em três grandes críticas, quais sejam:

1) crítica dos esquemas lógico-dedutivos ou formalmente silogísticos da aplicação do direito, 2) crítica do conceitualismo, que pensava o direito mediante construções abstracto-conceituais e o reduzia a um sistema de conceitos só logicamente articulados, 3) crítica do normativismo ou da concepção do direito como um sistema prévio e autónomo de normas para uma mera aplicação segundo aqueles primeiros esquemas metódicos – e se traduziria na preterição das premissas lógico-normativas pela consideração dos factores realmente determinantes das concretas decisões jurídicas – opondo assim a *law in action* à *law in books* ou à “lógica” a “experiência” (Castanheira Neves, 1998: 61 *apud* Gaudencio, 2013: 10-11).

O Realismo Jurídico americano consistia, assim, em uma crítica à concepção formalista e neutra do direito e em uma crítica à suposta objetividade do juiz e de suas decisões. Os realistas jurídicos acreditavam que a decisão judicial se baseava em juízos políticos, sendo, uma decisão o resultado da criatividade e da posição política do julgador. Esta posição será retomada anos depois pelo *Critical Legal Studies*<sup>118</sup>.

Dentro do Realismo foi defendida a criação de clínicas jurídicas para que os estudantes tivessem uma visão mais exata de como o direito funciona. Esta ideia das clínicas não seria experimentada nos anos 30, sendo retomada apenas nos anos de 1960, contudo sem grande êxito nas faculdades de direito.

O Realismo Jurídico foi o primeiro movimento norte-americano a levar o empirismo ao direito, porquanto os realistas jurídicos esperavam que a pesquisa empírica pudesse revelar a essência do direito. Estes estudiosos procuraram desenvolver seus estudos com contribuições de outras disciplinas, mas concretizaram poucos estudos empíricos. As ambições empíricas do Realismo Jurídico não foram efetivadas, mas serviram para abrir espaço no meio académico para a interdisciplinaridade (George, 2005: 5).

Após a Segunda Guerra Mundial, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, o movimento do Realismo Jurídico foi se enfraquecendo. Entretanto, um pós-realismo permaneceu com algumas de suas ideias centrais reproduzidas por outros movimentos, como a contrariedade ao formalismo jurídico.

---

<sup>118</sup> Esta corrente crítica do direito será analisada adiante neste mesmo capítulo.

Aumentavam as críticas oriundas do Realismo contra os modelos de ensino de Langdell. Mesmo os que buscavam um ensino mais prático do direito, criticavam o modelo de ensino em vigor nos Estados Unidos. Constatou-se que as escolas de direito não transmitiam aos estudantes um conhecimento das práticas dos tribunais, porque nos primeiros dois anos o estudo era dedicado ao aprendizado dos fundamentos básicos do direito. Somente o terceiro ano era com ênfase em um ensino mais prático e especializado. Este modelo é descrito por Jamin (2012: 16): “*Two years in Law School, one in lawyer school*”.

Nos anos de 1960, os movimentos de contestação emergem nas principais faculdades de direito norte-americanas e os estudantes passam a questionar o caráter conservador e os métodos de ensino usados nas faculdades de direito. Surgem as condições que originariam um novo movimento: *Law and Society*.

### **1.2.2 O movimento Direito e Sociedade (*Law and Society*)**

O movimento Direito e Sociedade surgiu em um contexto de pós-Realismo Jurídico. Os participantes deste grupo partilhavam o compromisso em explicar os fenômenos jurídicos nos termos da realidade social. Os estudos sociojurídicos do *Law and Society* baseavam-se em três ideias: foco no *law in action*, ou seja, em como o direito funciona na sociedade; confiança na pesquisa empírica usando métodos e técnicas das Ciências Sociais e uma visão política progressista que buscava a igualdade e a justiça social (Friedman, 1986: 113).

O *Law and Society* não se encontrava isolado. Nos anos 70, professores de diversas áreas passaram a integrar as escolas de direito. Isto fez ampliar o movimento criando várias associações relacionando o Direito à Sociologia, Economia, Antropologia, Feminismo, etc. Todos estes movimentos colocavam em causa a autonomia do Direito.

As investigações do Direito e Sociedade centravam-se em dois eixos temáticos: análises críticas e empíricas de temas relacionados à justiça (acesso, resolução de conflitos, tribunais, etc.) e profissões jurídicas, principalmente sobre advogados e juízes (Pedroso, 2011: 33).

O movimento Direito e Sociedade ocorreu em duas etapas, sendo a primeira da sua fundação nos anos de 1964 até o fim dos anos 80. A segunda fase se originou no fim da década de 1980 e segue até a atualidade. Desde sua criação, a *Law and Society Association*<sup>119</sup> tem atuado ativamente para trazer para a associação cientistas sociais e professores de direito que realizem pesquisas interdisciplinares e que publiquem seus trabalhos na *Law & Society Review*<sup>120</sup> (Mertz, 2007a: 15). O Direito e Sociedade originou ainda a Socio-Legal Studies Association (SLSA) em 1990 no Reino Unido.

A *Law and Society Association* trabalhou no interior da Sociologia e passou a realizar diversos encontros. Este grupo começou com cerca de 150 participantes no primeiro encontro em 1975. Em 1985 este número subiu para 350, sendo que em 1995 havia cerca de 800 intelectuais. Em 2005 o encontro da associação já reunia mais de 1.000 pessoas. Em 2007, a reunião realizada em Berlim em conjunto com RCSL obteve 2.400 participações de pesquisadores de 70 países. O encontro de 2012 em Honolulu atraiu 2.039 participantes de 53 nacionalidades<sup>121</sup>.

A *Law and Society Association* (LSA) continua a realizar congressos internacionais e anuais, sendo que a cada cinco anos em coorganização com o *Research Comittee in Sociology of Law* (RCSL) do *International Sociological Association* (ISA). Nestes eventos têm sido constantes a presença de grupos de trabalho sobre o ensino do direito, que promovem um intercâmbio sobre este tema entre pesquisadores de distintos países. O último encontro conjunto do RCSL e da LSA foi na Cidade do México em junho de 2017<sup>122</sup> e teve grupos de trabalho como *Teaching in Law and Society*, *Realist and Empirical Legal Methods*, entre outros.

A agenda inicial do movimento Direito e Sociedade, que tinha como finalidade criar políticas públicas através de pesquisas empíricas relacionadas à justiça, acabou por ser desmantelada por não conseguir cumprir objetivos tão amplos. Este movimento passou a ser criticado por diversos movimentos, entre

---

<sup>119</sup> Para maiores detalhes sobre a *Law and Society Association* vide <http://www.lawandsociety.org/> [15 de dezembro de 2015].

<sup>120</sup> O primeiro número da revista *Law and Society Review* foi em 1966.

<sup>121</sup> <http://www.lawandsociety.org/aboutmeetings.html> [20 de janeiro de 2016].

<sup>122</sup> <http://www.lawandsociety.org/MexicoCity2017/mexicocity2017.html> [19 de setembro de 2016].



eles o *Critical Legal Studies*, que considerava o *Law and Society* reformista e empirista.

### 1.2.3 Os Estudos Críticos do Direito (*Critical Legal Studies*)

Os *Critical Legal Studies* (CLS) surgiram no final da década de 1960, através de um grupo de estudantes e professores da Escola de Direito de Harvard que realizaram uma intervenção política e económica, principalmente dentro das faculdades de direito. Eles acreditavam que o pensamento jurídico era utilizado para justificar as injustiças sociais (Gordon, 1986: 336).

[...] Surge um movimento de crítica ao modo como o sistema jurídico americano permanecia alheio aos conflitos políticos que, então, dividiam o país (guerra do Vietname, objectores de consciência, denúncia de operações ilegais de agências governamentais, nomeadamente da CIA, apoio norte-americano a regimes ditatoriais, sobretudo na América Latina, mas também no Zaire, Indonésia, Coreia do Sul, etc.); muitos deles envolviam questões jurídicas (mesmo jurídico-criminais: assassinatos políticos, desvio de fundos para operações ilegais contra os governos de terceiros países [“operação Condor”, visando a instalação de ditaduras na América Latina, operação “Irão-contra”], discriminação racial, ofensa de direitos e liberdades cívicas [Watergate scandall], perseguição por motivos políticos [McCarthyismo]), que caíam na alçada do direito (Hespanha, 2009: 286).

O movimento dos Estudos Críticos do Direito possuía raízes no Realismo Jurídico americano e fez emergir a produção intelectual dos realistas, utilizando-a a serviço de seus objetivos, entre eles, realizar uma crítica ao pensamento jurídico liberal. Contudo, os *critical legal scholars* foram além do Realismo Jurídico, já que avançaram em suas críticas, que tiveram um alcance maior do que propunham os próprios realistas.

Os *crits*, de um modo geral, entendiam que o direito era política, já que “as decisões jurídicas constituem escolhas políticas, macroscópicas (como na decisão legislativa) ou microscópicas (como nas sentenças)” (Hespanha, 2009: 287). Todavia, seu projeto não possuía um fundamento intelectual comum a todos os seus participantes. Neste sentido, as temáticas desenvolvidas pelo CLS eram decorrentes dos projetos individuais de seus membros, já que não havia um consenso acerca do direito e suas perspectivas.

O *Critical Legal Studies Movement* era composto por estudiosos com distintas análises sobre o direito e sobre o próprio grupo, o que torna difícil a tarefa de conceituar o movimento. Os *critical legal scholars* não possuíam uma visão uniforme de mundo, mas o que os unia era a intenção de alterar as práticas do sistema judicial, transformando a sociedade atual em uma mais igualitária e menos organizada hierarquicamente em termos de classe, género e raça.

O próprio *Critical Legal Studies* compreende conceitos diferentes. Duncan Kennedy o definiu através de quatro expressões:

[...] como um “movimento”, mais do que como um “projecto”, embora também o fosse, enquanto actividade prática orientada por objectivos; existe uma “escola”; existe também uma “teoria do direito” designada *Critical Legal Studies*; existe ainda, frequentemente, um media “factoid” chamado *Critical Legal Studies*, em que se relatam os factos constitutivos da sua evolução” (Kennedy, 1998 *apud* Gaudencio, 2013: 4).

O CLS é um movimento intelectual de juristas e de advogados das classes menos favorecidas, mas é principalmente um movimento de resistência e ativismo político. É um lugar político, onde distintos indivíduos e grupos de esquerda entraram em contato no meio académico jurídico (Tushnet, 1991: 1531).

Ana Gaudencio (2013: 7) expõe que

[...] duas afirmações são inequivocamente identificadoras do movimento. Em primeiro lugar, a de que “*Law is politics*”. Depois, a crítica ao carácter autónomo do pensamento jurídico. Ainda fundamental é o carácter anti-formalista do direito, traduzido de modo diverso nos vários autores do movimento, e tendo como núcleo essencial a crítica à pretensão de que o pensamento jurídico é a-político, científico e não admite qualquer conteúdo ideológico, e de que, e conseqüentemente, a aplicação do direito se traduz num juízo lógico-dedutivo.

Este movimento enquanto grupo procurou analisar criticamente os fenómenos jurídicos fazendo uso de diversas perspetivas teóricas: realismo jurídico, marxismo, feminismo e estruturalismo. Este movimento misturava a atuação política com a academia nas faculdades de direito, realizando críticas sobre o modelo de ensino dominante.

Neste período, prevalecia a ideia de que o direito era neutro, ficando acima dos embates sociopolíticos. O que o CLS pôs em causa foi esta concepção de que o direito fosse uma ciência politicamente neutra, que aplicaria

“corretamente” as normas jurídicas ou precedentes judiciais (Hespanha, 2009: 288).

O *Critical Legal Studies Movement* constituiu um projeto político e jurídico, que teve como objetivos: ressaltar a aproximação entre direito e política e a relação entre direito e poder, demonstrar as contradições do pensamento jurídico, denunciar o caráter ideológico do direito liberal, destacar a indeterminação jurídica e a suposta neutralidade da *rule of law*, mostrando que o direito legitima as desigualdades sociais por meio de sua pretensa neutralidade e formalidade (Gaudencio, 2013: 2).

O direito para o CLS é relativamente autónomo. O direito não é independente do capitalismo, mas também não é totalmente dependente dele. Há tensões e contradições, que permitem uma luta por direitos que visem a emancipação. Para o movimento, o direito e a sociedade estariam interligados, já que o direito ajuda a contruir a sociedade, sendo um de seus elementos constitutivos. Neste sentido, os advogados podem trabalhar a partir do interior do direito e usando o refúgio institucional de suas escolas de direito ou suas posições em empresas privilegiadas, eles podem ajudar a mudar os termos da vida coletiva.

A intervenção dos *Critical Legal Studies* possui cinco características principais: a criação de um grupo de esquerda dentro das faculdades de direito de elite<sup>123</sup>; a publicação em revistas académicas esquerdistas, gerando uma nova literatura jurídica; a organização de colónias de férias, em que as pessoas discutiam abertamente suas pesquisas e obras clássicas; a organização de grandes congressos e a criação de uma rede nacional nos Estados Unidos para dar suporte a todas estas ações listadas (Kennedy, 1992: 287).

A principal tarefa dos *crits* foi a desconstrução da produção académica tradicional. Os Estudos Jurídicos Críticos atacaram a visão economicista das faculdades de direito, assim como o liberalismo e o individualismo, o ceticismo moral e a suposta neutralidade do Estado (Genovese, 1995: 49-50; Bauman, 2002: 52).

---

<sup>123</sup> Entre as faculdades de direito que os *Critical Legal Studies* se difundiram temos: Harvard e Stanford.

### 1.2.3.1 As gerações dos Estudos Críticos do Direito (*Critical Legal Studies*)

Em 1977 ocorreu a primeira conferência<sup>124</sup> dos *Critical Legal Studies* na Universidade de Wisconsin-Madison, em que participou um pequeno número de docentes. A maioria dos participantes era das universidades de Harvard, Buffalo, Wisconsin e Stanford. Inicialmente poucas mulheres integraram este seleto grupo.

Os Estudos Críticos do Direito se desenvolveram em três fases. Uma primeira geração surgiu no início do movimento e continuou até meados dos anos 80. Ainda na fase inicial, o CLS se expandiu e se consolidou nos cinco anos a seguir de sua origem, alcançando Harvard Law School e destabilizando os discursos tradicionais das faculdades de direito e de movimentos como o *Law and Society*. Este fato gerou em Harvard um conflito entre os que defendiam as universidades tradicionalistas e os promotores de movimentos críticos.

Os primeiros *scholars* partiram da crítica ao pensamento jurídico liberal, que entendia o direito como neutro e a ideologia como liberal e este grupo pretendia demonstrar as desvantagens de raça, classe e gênero como não sendo consequências óbvias de uma escolha individual e racional, o contrário do que propunha o pensamento liberal. Já no início do movimento, Duncan Kennedy fez diversas críticas ao formalismo e ao modo de ensinar direito. Os *crits* atacavam ainda a forma como o direito era tratado nos manuais jurídicos (Gaudencio, 2013: 4-5).

Em sua segunda fase, a partir do ano de 1983, o *Critical Legal Studies Movement* inicia o debate sobre os *rights*. Surge, então um grupo dentro do CLS interessado em reconstruir o conceito de *rights*. Estas pessoas são advogados ativistas, professores liberais e representantes de minorias raciais, que vão além das tradicionais críticas e passam a questionar as hierarquias sexuais e raciais dentro do próprio CLS.

Ao fim desta segunda geração, em um período denominado *Late Critical Legal Studies*, o movimento dividiu-se em diversas correntes. O CLS, portanto,

---

<sup>124</sup> A carta de convocação tinha a data de 17 de janeiro de 1977 e foi enviada por um grupo, do qual faziam parte Mark Tushnet e Roberto Mangabeira Unger, entre outros *crits*.

em sua segunda fase é caracterizado por uma multiplicidade de teorias: a teoria feminista crítica que discute a relação entre o direito e a sociedade patriarcal; a teoria crítica racial que denuncia o papel do sistema jurídico na supremacia branca; a teoria *queer* que se opõe à discriminação em razão da orientação sexual e a teoria LatCrit que contraria a subordinação dos povos latinos (Villegas *et al*, 2005: 38).

Nos anos de 1990, os Estudos Críticos do Direito entram em uma terceira etapa com distintas características, entre elas: aparece uma nova geração de CLS com influência nos estudos europeus e nas teorias pós-modernas; o CLS passa a se aproximar de outras teorias como o pós-colonialismo, feminismo e teorias críticas de raça e de orientação sexual; surgem debates sobre a articulação de autores utilizados pelo CLS como Foucault e Derrida e os movimentos multiculturalistas; a divisão de poder foi reestruturada dentro do CLS na organização de atividades e, por fim, houve maior participação de grupos de esquerda nas faculdades de direito norte-americanas no que se refere à contratação e à promoção de docentes.

Em relação ao movimento feminista, se por um lado, o *Critical Legal Studies* buscou se aproximar, abordando temáticas em suas pesquisas como aborto, estupro, discriminação feminina no trabalho, etc. Por outro lado, foi uma interação complexa, pois o CLS foi acusado de fechar o feminismo em um gueto. Ao fim e ao cabo, o próprio CLS é acusado de machista, em sua visão do direito e da sociedade, gerando um afastamento de algumas feministas<sup>125</sup> que passaram a se organizar em uma corrente denominada *Feminist Jurisprudence*<sup>126</sup>, que considerava o direito um discurso masculino: feito por homens e para os homens (Hespanha, 2009: 292).

Os *Critical Race Theorists*, por sua vez, denunciaram o racismo camuflado pela teoria liberal. Para este movimento, o direito é pensado e feito por brancos apoiado em sua cultura “na sua visão de mundo, na sua racionalidade,

---

<sup>125</sup> Faziam parte deste grupo: Ann Scales; Sylvia Law; Wendy Williams; Robin West, Catharine A. Mackinnon; Ângela P. Harris, Mary Joe Frug e Drucilla Cornell (Gaudencio, 2013: 194).

<sup>126</sup> Feminist jurisprudence é uma filosofia do direito e também um campo de conhecimento jurídico, com base na igualdade política, econômica e social dos sexos. Teve início nos anos 60 e ainda hoje influencia debates sobre a violência sexual e doméstica, a desigualdade no local de trabalho e a discriminação baseada no gênero [https://www.law.cornell.edu/wex/feminist\\_jurisprudence](https://www.law.cornell.edu/wex/feminist_jurisprudence) [15 de dezembro de 2015].

na sua sensibilidade, nos seus ritmos de trabalho, nos seus mapas do espaço, nos seus conceitos de ordem, de belo, de apropriado, etc. e perseguindo, portanto, os seus interesses” (Hespanha, 2009: 296). Apesar do movimento racial ter iniciado suas ações no âmbito jurídico, este se espalhou por outras áreas do conhecimento como educação, ciência política e estudos étnicos, tendo uma postura ativista socialmente (Gaudencio, 2013: 191). O *Critical Legal Studies* também sofreu críticas da *Critical Race Theory* por ter se omitido na luta contra o racismo, não o tratando como questão central.

O movimento *Critical Legal Studies* criticava o liberalismo e o formalismo e muitos de seus protagonistas foram ativistas de movimentos sociais como movimentos feministas e movimentos contra a guerra e a favor de direitos cívicos. Deste modo, o *Critical Legal Studies* serviu como aporte teórico para o surgimento de novos movimentos sociais<sup>127</sup>.

O CLS teve influência no Canadá, em seguida se espalhando para outros continentes. Quatro anos após o primeiro encontro, em 1981, aconteceu a primeira conferência europeia dos *Critical Legal Studies* em Londres. O segundo encontro em 1982 foi em Copenhaga e contou com a presença de participantes de Portugal, Reino Unido, Bélgica, Dinamarca e Noruega. A terceira conferência retornou ao Reino Unido e ocorreu em Canterbury, na Universidade de Kent. A quarta ECCLS (*European Conference on Critical Legal Studies*) foi organizada em Portugal, com participantes de 12 países. A quinta conferência voltou à Londres, em 1986, com cerca de 300 pessoas participando. A sexta aconteceu em Paris. Em 1987, dez anos após o lançamento do CLS, cerca de 150 pessoas participaram da conferência dos *crits*, cujo tema era o racismo e o direito (Delgado, 1991: 357).

---

<sup>127</sup> O uso alternativo do direito foi influenciado pelo CLS e se desenvolveu na Europa, onde pretendia a utilização da discricionariedade do juiz para compensar os pressupostos de classe do direito, a fim de promover uma sociedade justa. Na Itália e posteriormente no Brasil, esta corrente alcançou espaço dentro da magistratura. Já na Alemanha e Estados Unidos da América o uso alternativo do direito promoveu práticas alternativas de direito para a resolução de conflitos (Hespanha, 2003: 321-328).

### 1.2.3.2 Os Estudos Críticos do Direito (*Critical Legal Studies*) e as faculdades de direito

Em seu início, os Estudos Críticos do Direito eram constituídos por professores, estudantes e advogados. Como muitos dos participantes do CLS eram professores e estudantes, um dos principais sentimentos do CLS era de insatisfação com a educação jurídica praticada nos Estados Unidos da América. “Dado que a maioria de nós foram e são professores de direito, nosso primeiro alvo foi a maneira pela qual as correntes jurídicas dominantes escreviam e ensinavam temas tradicionais [...]” (Gordon, 2001: 345)<sup>128</sup>.

O movimento inicialmente realizou críticas dentro do direito, em suas diversas áreas tais como Direito da Família, Direito do Trabalho, Contratos, Direito Penal, etc. Por esse motivo, foram elevados dentro das faculdades de direito norte-americanas, ao contrário dos movimentos críticos europeus, que foram tendencialmente marginais nas escolas de direito. Pedroso (2011: 35-36) menciona que na Europa Continental apesar de uma tradição sociojurídica, os estudos de Sociologia do Direito mantêm um espaço marginal nas faculdades de direito e de sociologia:

A partir do trabalho de R. Treves a sociologia do direito desenvolve-se nas universidades Italianas e entra em Espanha (com Elias Diaz). Em França, apesar do trabalho de J. Carbonnier, a disciplina não se desenvolve. Já na Alemanha, Bélgica e Países Baixos a influência dos EUA separa os teóricos dos práticos, sendo que Luhmann afirma não estar interessado no empírico (Pederoso, 2011: 31).

Posteriormente, os *crits* iniciaram formas sindicais dentro das faculdades de direito e criticaram a pedagogia utilizada por seus colegas, as dificuldades femininas e raciais no meio acadêmico, a reprodução social no ensino de hierarquias sociais e profissionais e a ausência de temas relacionados à exclusão social nos programas das disciplinas (Kennedy, 1999: 195).

Um dos objetivos dos Estudos Críticos do Direito era uma reforma no ensino do direito, através de uma crítica face ao modo como funcionava a educação jurídica. Os participantes do CLS escreveram sobre propostas, métodos

---

<sup>128</sup> Tradução livre.

e resultados do ensino do direito na universidade. O argumento central era que as faculdades de direito preparam os estudantes para a hierarquia da profissão jurídica através de um ambiente despolitizado<sup>129</sup>.

No âmbito do ensino do direito, o *Critical Legal Studies* tentou transformar as faculdades de direito e seus programas de estudos. Por outro lado, sua relação com a Sociologia do Direito é distante, pois seus ativistas consideravam a Sociologia positivista, empirista e excessivamente focada nos financiamentos. Assim, os membros do CLS se aproximaram mais de uma historiografia interpretativa e humanista (Kennedy, 1999: 195).

Os *crits* acreditavam que o direito servia para legitimar o poder das elites e que as faculdades de direito educavam o estudante para uma estrutura comum que estaria oculta nos discursos jurídicos que, por sua vez, naturalizariam a hierarquia e a dominação. Assim, os estudantes internalizavam como falar juridicamente e aprendiam doutrinas, jurisprudências e princípios sem relacioná-los com a realidade. Além disso, as escolas de direito tratavam os estudantes como preguiçosos, tornando-os inseguros e dependentes da faculdade, com pouca ou nenhuma autonomia (Milovanovic, 1994: 11).

Os cursos relacionados à História do Direito e à Filosofia do Direito ou disciplinas que abrangessem valores ou justiça eram tratados de forma periféricas no currículo. Já a avaliação não costumava ter retorno e consistia normalmente em uma prova ao fim do curso, além de haver *rankings*. Neste contexto, o clima era de pressão sobre os estudantes. Estes, por sua vez, eram majoritariamente homens brancos da classe média (Bauman, 1996: 141).

Resumidamente, os *Critical Legal Scholars* possuíam as seguintes críticas às faculdades de direito: o caráter reacionário da pedagogia nas faculdades; os critérios de exclusão das mulheres e dos negros na universidade; o reforço das hierarquias sociais e profissionais impostos nas escolas e a ausência de questões sociais, raciais e sexuais.

---

<sup>129</sup> Para uma melhor análise sobre a temática da reprodução da hierarquia através do ensino nas faculdades de direito *vide* Kennedy, Duncan (2004) *Legal Education and the reproduction of hierarchy: a polemic against system*. New York: New York University Press.



Por outro lado, havia hostilidades dentro das faculdades em relação ao CLS e Gordon (1990: 61) enumera as críticas ao *Critical Legal Studies* em três categorias: polémicas orientadas de forma genérica e vaga em razão de visões pouco profundas sobre o CLS e seus trabalhos; críticas que tratavam o CLS como uma grande teoria global do direito ao invés de observar o conjunto de distintos textos produzidos; críticas feitas em sua maioria por historiadores do direito que questionavam partes específicas de alguns textos.

Durante os 15 anos de existência, o *Critical Legal Studies* não influenciou diretamente nem a política americana e sequer as profissões jurídicas. O único e verdadeiro impacto que o CLS teve no ensino do direito foi ter dado aos docentes da área jurídica a possibilidade de constituírem uma oposição à doutrinação existente dentro das faculdades de direito, formando enclaves. Deste modo, o CLS não alterou profundamente a educação jurídica, apesar de terem sido criadas experiências de esquerda dentro das faculdades e do movimento ter contribuído com teorias contrárias à exclusão social.

Atualmente, a grande maioria das pessoas filiadas aos Estudos Críticos do Direito e influenciadas por este movimento são jovens juristas que se encontram em situação precária, já que as escolas de direito têm se mostrado pouco abertas às perspectivas dos *crits* e de seus seguidores. Por outro lado, muitos dos estudantes que fizeram parte do CLS acabaram por se tornar professores de direito e passaram a usar métodos e conteúdos de ensino ortodoxos, que antes criticavam (Gordon, 1989: 80).

Apesar de não ter transformado drasticamente o ensino jurídico, o CLS influenciou a forma como os professores de direito lecionam hoje nos Estados Unidos da América por proporcionar um aporte teórico de crítica ao sistema jurídico. Deste modo, o CLS foi fundamental na criação de uma tradição jurídica esquerdista.

#### **1.2.4 O movimento Direito e Economia (*Law and Economics*)**

Os movimentos *Critical Legal Studies* e *Law and Economics* são dois blocos hegemónicos que dominaram o debate académico nos EUA, nos anos de

1970 a 1980. Ambos são movimentos herdeiros do Realismo Jurídico, pois ambos são críticos à autonomia do direito: o *Critical Legal Studies*, em relação à política e o *Law and Economics*<sup>130</sup>, em relação à economia.

Tanto os Estudos Críticos do Direito como o Direito e Economia tiveram integrantes inseridos nas principais escolas de direito norte-americanas nos anos 70. Ambos criticavam o modelo de ensino vigente nas faculdades de direito: centrista, pragmático, pouco teórico e baseado em casos jurídicos. Ao passo que os *crits* elaboraram uma teoria crítica, o *Law and Economics* criticava o modelo moralista e tradicionalista do direito.

O *Law and Economics* ou Análise Económica do Direito (AED) surgiu nos anos 60 através de Ronald Coase e Guido Calabresi, apesar de obter maior reconhecimento a partir do fim da década de setenta. A Análise Económica do Direito percebe as transações dos homens como produto da liberdade individual, que se relaciona a uma escolha racional. Neste sentido, a liberdade de mercado é sempre positiva e o direito tem um papel fundamental neste processo, qual seja, fomentar a negociação no mercado e não a limitá-la ou impedi-la (Hespanha, 2009: 230).

Richard Posner propõe uma análise da eficiência jurídica<sup>131</sup>. Isto significa que pretende uma “análise do direito do ponto de vista da forma como ele permite (ou não) as escolhas dos sujeitos de acordo com o modelo de racionalidade que domina o mercado (análise custos-benefícios)” (Hespanha, 2009: 234). Para a AED, a manutenção do mercado é essencial para sustentar a natureza livre do indivíduo e para proporcionar a felicidade a todos. Assim, o mercado deveria assumir o máximo de funções do Estado, inclusive a educação e a justiça.

Os intelectuais do *Law and Economics* passaram a utilizar a teoria microeconómica a partir do início dos anos 80 e nos anos 90 o movimento despontou em Chicago. No entanto, o Direito e Economia foi alvo de críticas dos *Critical Legal Studies* por não questionar o regime da propriedade privada ou a

---

<sup>130</sup> Uma boa síntese do *Law and Economics* pode ser encontrada no sítio eletrónico: <http://plato.stanford.edu/entries/legal-econanalysis/> [14 de dezembro de 2015].

<sup>131</sup> A eficiência aqui significa explorar os materiais e os recursos a fim de promover e maximizar a satisfação das pessoas.

lógica de mercado, além deste movimento não reconhecer as contradições internas da teoria do estado e da legalidade (Kelman, 1987: 8).

Deste modo, é possível encontrar uma afinidade entre os *crits* e a primeira fase do *Law and Economics*, já que ambos foram herdeiros do mesmo movimento. Porém, os desenvolvimentos destas duas correntes jurídicas geraram um afastamento de perspectiva. Esta divergência decorre do facto do *Law and Economics* utilizar quase que exclusivamente o raciocínio económico como método de análise do direito, além de se fundamentar em uma ótica de mercado, que era duramente criticada pelos *critical legal scholars* (Gaudencio, 2013: 228-229).

A crise económica de 2008 demonstrou os equívocos da AED, ao provar que a regulação do mercado sem significativa intervenção estatal não promove a satisfação e a felicidade das pessoas, mas apenas dos agentes do mercado económico.

### **1.3 O ensino do direito nos Estados Unidos da América no século XXI**

Em 2015 havia 205 instituições de ensino superior aprovadas pela *American Bar Association (ABA)*<sup>132</sup> para oferecer o grau de *Juris Doctor*. Existiam também alguns cursos de direito à distância nos Estados Unidos da América, no entanto a partir de 2015 a ABA passou a não reconhecer estes cursos<sup>133</sup>. As escolas de direito oferecem também o *Master of Laws (LL.M)*, que equivale ao mestrado e o *Juridical Science Doctor*, um doutoramento de pesquisa, sendo que o doutoramento mais comum é o PhD (*philosophie doctor*).

Nos Estados Unidos as mais importantes universidades são privadas, com um custo anual que atinge mais de 60.000 dólares por estudante<sup>134</sup>. Muitos

---

<sup>132</sup> *American Bar Association* [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/aba\\_approved\\_law\\_schools.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/aba_approved_law_schools.html) [9 de janeiro de 2016].

<sup>133</sup> Quarenta e cinco Estados norte-americanos, em razão de ordem da suprema corte, exigem que o *Juris Doctor* seja reconhecido pela ABA como um pré-requisito para o exame de admissão. A acreditação da ABA impõe exigências às escolas de direito que vão desde professores com dedicação integral a substanciais coleções de bibliotecas (Tamanaha, 2012: 11-12).

<sup>134</sup> Este valor refere-se à Universidade de Columbia, uma universidade privada, cujo valor anual é de 62.700 dólares. A Universidade de Yale, primeira no ranking de 2016 U.S News *Best Grad*

estudantes para arcar com sua educação universitária contam com poupança familiar, créditos educativos a serem pagos após a formatura, subvenção dos grandes escritórios de advocacia ou bolsas de estudo.

As faculdades de direito adquiriram um número recorde de estudantes entre 2001 e 2008, de acordo com a *Association of American Law Schools*. Neste período, o número de estudantes subiu de cerca de 43.000 estudantes para 49.000, mesmo com advogados sendo demitidos e muitos estudantes de direito não encontrando trabalho ao fim da faculdade. A alta demanda fez os preços das faculdades de direito subir (Tamanaha, 2012: 66).

O sistema educacional norte-americano sofreu uma queda com a crise económica internacional de 2008<sup>135</sup>. Após a crise, o valor remuneratório dos advogados caiu consideravelmente e já não havia tantas vagas para jovens advogados nas *law firms*. Os recém-formados, por sua vez, deixaram de pagar os créditos educativos. Neste contexto, muitas universidades têm tido dificuldades financeiras, aliado ao facto do curso de direito vir sendo preterido por economia ou gestão e somado aos altos custos de manutenção das universidades dos Estados Unidos, como o salário de professores de direito<sup>136</sup>.

Além da queda no número de estudantes<sup>137</sup> e os altos custos, as escolas de direito nos Estados Unidos têm enfrentado outros problemas: o baixo índice de aprovação no exame de ordem. Uma possível explicação para este facto seria a redução no rigor de ingresso de novos estudantes pelas faculdades de direito, que têm perdido os estudantes mais qualificados para outros cursos. O desinteresse pelas escolas de direito decorre também da falta de empregos na

---

*Schools*, é uma instituição pública que possui taxas anuais de 58.050 dólares por ano. Há universidades mais económicas como Alabama ou Georgia, com valor anual de cerca de 20 mil dólares por ano (Tamanaha, 2012: 79).

<sup>135</sup> Entre 2009 e 2010, cerca de 9.500 advogados deixaram as 250 maiores firmas nos Estados Unidos (Tamanaha, 2012: 166).

<sup>136</sup> A média salarial dos professores de Direito estáveis nos Estados Unidos é de 143.509 dólares por ano. Bloomberg (2015) “the highest paid professor in the US” <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-03-17/the-highest-paid-professors-in-the-u-s-> [12 de dezembro de 2015].

<sup>137</sup> O número de matrículas em faculdades de direito caiu drasticamente de 87.900 em 2010 para 54.130 em 2015, de acordo com o Conselho de Admissão às Faculdades de Direito. Contudo, as melhores faculdades de direito mantiveram o número de inscritos ou mesmo aumentaram este número (Melo, 2015).

área, além do valor das altas taxas anuais. Mesmo com melhoras na economia norte-americana, muitos estudantes ainda desconfiam do cenário económico.

### 1.3.1 As faculdades de direito norte-americanas

Ao contrário do que ocorre em outros países como França e Portugal, nos Estados Unidos da América o ingresso nas faculdades de direito não se dá necessariamente após o *high school*<sup>138</sup>, mas depois de um período de estudos graduados. Nos Estados Unidos as faculdades de direito são acessadas após um primeiro ciclo de estudos em outra disciplina e as escolas de direito funcionam como profissionalizantes, com o objetivo de preparar os futuros juristas para o mercado de trabalho. As faculdades de direito duram em média três anos<sup>139</sup> e possuem uma acreditação profissional e académica, sendo que ao fim do curso o aluno obtém o título de *Juris Doctor*. E cabe ressaltar que nos Estados Unidos o exame realizado pela *American Bar Association* é necessário para que se possa exercer a advocacia.

As faculdades de direito, por sua vez, possuem alguns requisitos para o ingresso de alunos, como o *Law School Admission Test*<sup>140</sup>. O aluno que ingressar na Escola de Direito participa de cinco a sete aulas semanais, cada uma entre uma hora e trinta minutos a duas horas e trinta minutos. No entanto, o ensino do direito nos Estados Unidos da América pressupõe diversas horas de dedicação extra-aula, em estudo individual ou em grupo.

O corpo docente das *Law Schools* possui uma peculiaridade em relação às faculdades de direito europeias, porquanto o doutoramento não é obrigatório em muitas instituições em razão do prestígio do profissional da área jurídica fora da universidade ser fator determinante para a contratação pelas escolas de direito norte-americanas. Do mesmo modo, o regime de exclusividade não é tão

---

<sup>138</sup> *High School* seria o ensino correspondente ao ensino secundário.

<sup>139</sup> Três faculdades de direito norte-americanas mudaram seus cursos para dois anos: Northwestern University School of Law, Southwestern Law School and University of Dayton School of Law (Tamanaha, 2012: 20).

<sup>140</sup> Este exame compreende questões objetivas, nas quais se avaliam a interpretação de textos, raciocínio lógico e analítico. Este teste vigora nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e outros países da *common law* Law Schhol Admission Council (2016) "About the LSAT" <http://www.lsac.org/jd/lSAT/about-the-lsat/> [8 de janeiro de 2016].

difundido como nos países da União Europeia. Nota-se que o professor de direito não é a figura central nos Estados Unidos, mas os advogados são considerados a base do sistema jurídico (Rodrigues, 2015a).

### 1.3.1.1 Os currículos nas faculdades de direito norte-americanas

Há diversos *rankings* das faculdades de direito nos Estados Unidos da América. Um dos mais conhecidos é o *U.S. News Best Grad Schools*, em que as melhores escolas de direito norte-americanas em 2016 foram: *Yale University*; *Harvard University*; *Stanford University*; *Columbia University*; *Chicago University*; *New York University*; *Pennsylvania University*; *University of California-Berkeley*; *University of Michigan*; *University of Virginia* e *Duke University*<sup>141</sup>.

Em relação aos currículos, estes variam de acordo com as universidades, apesar de não haver muitas disparidades. Como exemplo serão analisados os currículos de algumas importantes escolas de direito norte-americanas situadas nos primeiros lugares do *ranking*.

Atribui-se a Langdell a composição da matriz curricular básica do primeiro ano do curso de direito de Harvard, a qual segue até hoje adotada, com algumas poucas modificações. O primeiro ano de Harvard Law School<sup>142</sup> é uma das etapas mais importantes para a formação do aluno em direito e é quando ingressam cerca de 560 estudantes, divididos em 7 seções com 80 estudantes e cada uma delas supervisionadas diretamente por um professor. No primeiro ano, os alunos cursam as seguintes cadeiras obrigatórias: Direito Processual Civil, Contratos, Direito Penal, Legislação e Regulação, *Property*, Responsabilidade Civil, Direito Internacional ou Comparado e Oficina de Solução de Casos Práticos<sup>143</sup>. No primeiro ano, há também a disciplina Pesquisa e Redação Jurídica, na qual o aluno aprende com bibliotecários a pesquisar nas bases contratadas pela universidade, livros e *cases*. Além do objetivo de ensinar o discente na

---

<sup>141</sup> *U.S. News Best Grad Schools “Top Law Schools”* <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/> law-rankings [03 de novembro de 2016].

<sup>142</sup> Harvard Law School é segunda melhor universidade de acordo com o *ranking U.S. News Best Grad Schools*.

<sup>143</sup> Harvard Law School “Curriculum” <http://www.law.harvard.edu/prospective/jd/why/academics/curriculum.html> [10 de dezembro de 2015].

investigação na base de dados, a cadeira tem a função de moldar o pensamento do aluno para raciocinar juridicamente e resolver os casos, além de se adaptar à linguagem do direito e ao método de elaboração das peças jurídicas. No seu primeiro ano, o discente participa, ainda, de *Moot Court*<sup>144</sup>.

Se aprovado no primeiro ano, o aluno seguirá para o segundo e terceiro anos, nos quais ele terá maior liberdade de escolha das cadeiras a cursar<sup>145</sup>. Nos anos seguintes haverá disciplinas em sala de aula, seminários, grupos de leitura e estudo, trabalhos escritos, atividades de extensão e algumas disciplinas em outras áreas. Além disso, é comum que os estudantes pesquisem e escrevam para jornais das faculdades de direito (Rodrigues Junior, 2015a).

A Universidade de Harvard impôs alguns eixos temáticos no curso de direito, a fim de impedir uma formação aleatória dos alunos. As áreas *de estudo* se apresentam como: Direito e Estado; Direito e Negócios; Direito Internacional e Comparado; Direito, Ciência e Tecnologia; Direito e Mudança Social; Justiça Criminal; Direito e História<sup>146</sup>.

Em Yale Law School, primeira colocada no *ranking*, o ensino do direito ocorre em 3 anos, com os seguintes cursos no primeiro semestre: Direito Constitucional, Contratos, Processo e *Torts*. Os alunos escolhem uma destas áreas para cursarem um seminário com grupo com cerca de 18 alunos e um membro da faculdade. Nos restantes 5 semestres o currículo é quase todo composto por cadeiras eletivas. Neste sentido os alunos podem optar por disciplinas jurídicas ou interdisciplinares. Yale Law School possui ainda uma clínica jurídica<sup>147</sup>.

Na Universidade de Michigan<sup>148</sup>, em seu primeiro ano, há cadeiras obrigatórias em: Direito Penal, Processo Civil, Contratos, Introdução ao Direito Constitucional, Prática Jurídica I e II, Habilidades em Prática Jurídica I e II,

---

<sup>144</sup> Harvard Law School “Course Overview” <http://hls.harvard.edu/dept/lrw/course-overview/> [13 de dezembro de 2015].

<sup>145</sup> Apesar de maior discricionariedade por parte do estudante, o número de disciplinas opcionais não ultrapassa as obrigatórias a serem cursadas.

<sup>146</sup> Harvard Law School “Programs of Study” <http://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/?redir=1> [18 de dezembro de 2015].

<sup>147</sup> Yale Law School “The program” <http://landingieu.ie.edu/llb-at-ie-university> [18 de dezembro de 2015].

<sup>148</sup> A Universidade de Michigan é a nona colocada no ranking *U.S. News Best Grad Schools*.

Propriedade e *Torts*. No primeiro ano há várias disciplinas obrigatórias, mas nos anos seguintes há mais de 130 cadeiras para serem escolhidas pelos alunos<sup>149</sup>. O aluno que quiser dar enfoque à área criminal, por exemplo, matricula-se em Direito Penal e, posteriormente, em Processo Penal, sem a obrigação de assistir a todas as disciplinas de Direito Civil (Haddad, 2015).

A escola de direito de Michigan possui uma clínica jurídica, seminários e foco na interdisciplinaridade do direito, através da dupla formação em: *Law and Business Administration; Law and Economics; Law and Chinese Studies; Law and Information; Law and Japanese Studies; Law and Modern Middle Eastern & North African Studies; Law and Natural Resources; Law and Public Health; Law and Public Policy; Law and Russian, East European, & Eurasian Studies; Law and Social Work; Law and Urban & Regional Planning* e *Law and World Politics* (Michigan Law School, 2016).

Há um verdadeiro rito de passagem que constitui o primeiro ano das faculdades de direito norte-americanas. Neste sentido, o primeiro ano da faculdade serve para os estudantes como um aprendizado não só de conteúdos, mas ainda, da maneira de pensar e de gerar um raciocínio jurídico, também conhecidos como “*learning to think like a lawyer*”. A expressão “aprender a pensar como um jurista” estaria, portanto, associada à experiência do primeiro ano do direito em que o estudante tem que aprender a língua vernácula da instituição. Este primeiro ano funcionaria como um laboratório experimental de confrontação dos estudantes através de uma visão de mundo e de práticas profissionais, sendo que tudo isto é intermediado pela linguagem. A aprendizagem consistiria, em

---

<sup>149</sup> Algumas das cadeiras são: *Administrative Law; Art Law; Chinese Constitutionalism; Climate Change/Sustainability; Commercial Transactions; Constitutionalism in South Africa; Corporate Finance; Corporate Lawyer: Law & Ethics; Corruption; Critical Race Theory; Economic Analysis of Law; Employment Discrimination; Environmental Law and Policy; European Union Law; Family Law; Federal Courts; Federal Indian Law; Formation of the Common Law; Habeas Corpus; Law Higher Education; Human Rights; International Arbitration; International Finance; International Law Fundamentals; International Litigation; International Tax; Investment Banking; Japanese Law; Jurisprudence; Labor Law; Law of the Internet; Legislation and Regulation; Marketing for Lawyers, Mass Media Law, Narrative Skills and the Law, Patent Law, Persuasion and the Law; Prisons and the Law; Property; Race Law Stories; Sales and Secured Financing; Sports Law; Tax of Financial Instruments; Transnational Law; Voting Rights/Election Law, Water Law, etc.* (Michigan Law School “Course Lista” <https://www.law.umich.edu/CurrentStudents/Registration/ClassSchedule/Pages/CourseList.aspx>) [15 de outubro de 2016].



outros termos, na capacidade dos estudantes em transformar os fatos cotidianos em conteúdo jurídico (Mertz, 2007b: 2).

Os estudantes passam a entender o direito no primeiro ano de estudos de modo acrítico, como se fosse um sistema meramente formal e racional, ainda que suas regras possam divergir do senso comum dos leigos. Esta ênfase no processo e no sistema jurídico cria um discurso uniforme que é reproduzido pelos estudantes.

### **1.3.1.2 As avaliações nas faculdades de direito norte-americanas**

Inicialmente, os estudantes já são julgados por sua performance no exame de admissão às faculdades de direito. Dentro das escolas as avaliações funcionam como um filtro, selecionando e classificando os estudantes. O sistema de avaliação norte-americano considera o trabalho escrito e a participação em aula com pesos em torno de 60% e 40% respectivamente e as notas são compostas por letras (A, A-, B+, B, B-, C, etc.) (Rodrigues Junior, 2015a).

Na escola de direito, os exames ocorrem ao fim de cada um dos semestres da faculdade e irão gerar um *ranking* de estudantes, que por sua vez, abrirá mais opções acadêmicas em termos de carreira jurídica aos portadores das melhores notas. Neste contexto, os estudantes que não obtiverem boas classificações nas provas terão reduzidas as possibilidades profissionais, já que os melhores escritórios de advocacia selecionam seus integrantes entre os alunos com as notas mais elevadas.

Não há um modelo uniforme de avaliação nos Estados Unidos da América, embora um grande número de escolas utilize o modelo de avaliação GPA (*grade on a curve*). Este é um método estatístico de atribuição de notas aos alunos, através de uma função matemática que define grupos de desempenho, aumentando a competição entre os alunos e eliminando os desvios de avaliação de uma turma para outra. A vantagem desse método está em sua impessoalidade, já que a avaliação é anônima. Neste método, o professor irá pontuar a prova de cada estudante em comparação com os outros, adicionando ou subtraindo pontos da avaliação inicial a fim de que se enquadrem na curva

prevista (Haddad, 2015). Isso significa que ao professor é limitado o número de notas máximas, médias e mínimas atribuíveis aos alunos. O professor irá comparar as provas, para selecionar dentre elas as melhores, devido à limitação imposta pelo sistema de curva (GPA). Se nenhum estudante for merecedor da nota máxima, ainda assim, o docente será obrigado a conferir a nota máxima (Sampaio, 2015).

Em termos de conteúdo, as avaliações normalmente estruturam-se para que o aluno interprete os fatos de determinado caso hipotético, a fim de definir como se aplica a teoria, as normas e os precedentes.

### **1.3.1.3 A pedagogia nas faculdades de direito norte-americanas**

O ensino nas faculdades de direito depende do modo como se leciona. Sobre a participação de estudantes em sala, inicialmente Mertz (2007a: 174-206)<sup>150</sup> investigou sua relação com o número de alunos em sala. As turmas de direito tinham entre 32 e 155 alunos em sala, sendo que a maioria apresentava em torno de 100 estudantes. Mesmo nas menores turmas a participação não era da totalidade de estudantes, o que demonstra que o número de estudantes não é o único fator para a participação de estudantes na aula, apesar de ser um fator importante. Ao relacionar raça e gênero com a participação de estudantes, percebeu-se que os estudantes negros, asiáticos e latinos<sup>151</sup>, assim como as

---

<sup>150</sup> Mertz (2007a: 1-2) e sua equipa de investigação realizaram uma pesquisa em oito faculdades de direito norte-americanas. Três delas são consideradas como de “grande prestígio”, formadora de uma elite, duas são consideradas regionais e três locais. Nestas faculdades, o primeiro semestre da disciplina de Contratos foi gravado inteiramente. Simultaneamente, pesquisadores nas aulas anotavam as interações. Estas gravações foram transcritas posteriormente e foram criados sumários de cada uma que a seguir foram confrontados com as entrevistas com os estudantes e seis dos oito professores observados. A autora analisou a frequência e a duração das falas dos estudantes nas aulas de direito contratual e as relacionou com o gênero e a raça dos professores e estudantes, além de observar se a faculdade é uma escola de elite, regional ou local. Assim, nesta pesquisa é possível observar alguns fatores que tornavam as aulas mais ou menos inclusivas.

<sup>151</sup> Em todas as aulas, os estudantes brancos levaram mais tempo falando. Os estudantes não brancos (negros, asiáticos, latinos, etc.) participaram mais das duas aulas em que os professores não eram brancos. Por sua vez, os estudantes brancos falaram menos em sala quando o professor não era branco. Entre os estudantes não brancos há uma diferença de comportamento, com os estudantes asiáticos participando mais das aulas e os negros participando um pouco menos do que eles. Na observação etnográfica de Mertz (2007b: 6), constatou-se ainda, que, de um modo geral, os estudantes negros participaram menos das aulas, chegando a 289% menos do que os estudantes brancos em uma das aulas investigadas.

mulheres<sup>152</sup>, de um modo geral, intervêm menos discursivamente nas aulas. De acordo com Mertz (2007b: 6), o silêncio de estudantes negros, asiáticos e mulheres nas faculdades de direito refletem questões como a invisibilidade social e a dominação cultural<sup>153</sup>.

A pedagogia das escolas jurídicas norte-americanas, de um modo geral, é mais homogênea<sup>154</sup> do que em outras áreas, onde há maior diversidade de métodos pedagógicos. O estudo do Professor Alfred Smith (1979) pesquisou vinte e duas faculdades de direito norte-americanas e concluiu que havia diferenças pedagógicas pontuais entre elas. O ensino das faculdades de direito de elite<sup>155</sup> nos EUA não enfatiza somente os *rules*, mas as suas ambiguidades e alternativas, enquanto as universidades de menor prestígio se concentram em um estudo mais prático. De um modo geral, o ensino nas escolas de elite prioriza o pensamento teórico e analítico do direito.

O projeto “*Bests practices for legal education*” do Institute for Law School Teaching at the Gonzaga University School of Law buscou analisar as experiências pedagógicas inovadoras das faculdades de direito norte-americanas que escapam do tradicional método do caso e método socrático. Neste estudo, observou-se que a City University of New York (CUNY) realiza a integração entre a doutrina do direito e a parte prática, por meio de seminários já no primeiro ano da faculdade de direito, além da utilização intensiva das práticas simuladas no

---

<sup>152</sup> Sobre a participação dos estudantes em relação aos critérios de gênero, percebeu-se que os homens falavam mais frequentemente e por mais tempo do que as mulheres em seis das oito aulas assistidas por Mertz (2007b: 5) e sua equipa. Nas outras duas aulas onde as mulheres participavam mais, as aulas eram lecionadas por mulheres em faculdades de direito locais. Todavia, as estudantes participavam discursivamente menos das aulas do que os estudantes nas escolas de elite, mesmo se a aula fosse lecionada por uma professora. E, ainda, as estudantes interviam menos nas aulas quando estas possuíam o estilo socrático dominante nas escolas de elite. Além disso, as mulheres falaram menos nas aulas quando todos os estudantes eram encorajados a falar.

<sup>153</sup> Para maiores detalhes sobre a relação entre gênero e raça nas faculdades de direito norte-americanas consultar: Elizabeth Mertz, Wamucii Njogu, and Susan Gooding (1998) What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education. *Journal of Legal Education* vol 48, nº 1, p.1-87. Neste artigo, Mertz trata da questão de como propiciar uma educação jurídica igualitária aos estudantes.

<sup>154</sup> Conforme será estudado a seguir, em França, ao contrário dos EUA, o ensino do direito é heterogêneo quanto ao local (faculdades de direito, Escolas de Comércio, École Centrale e Sciences Po) e quanto aos métodos pedagógicos (aulas magistrais, trabalhos dirigidos, método de caso, clínicas jurídicas, etc).

<sup>155</sup> As escolas de elite são onde as elites económicas ou políticas estudam, ou seja, aqueles que terão uma posição dominante na sociedade. Assim, são locais onde os conhecimentos são moldados e legitimados (Israel e Vanneuville, 2013: 2).

currículo e extensiva experiência nas clínicas jurídicas. Já na New York University (NYU), ocorre uma verdadeira integração entre doutrina, *lawyering* e clínica jurídica. A parte prática do currículo tem por função conectar os pontos teóricos debatidos, deste modo os estudantes passam a perceber a educação jurídica como uma experiência unificada. Em Yale Law School, o primeiro ano tem parte dos cursos teórico-dogmáticos reduzidos e passou-se a encorajar a escolha de uma disciplina introdutória de clínica jurídica no segundo semestre (Stuckey, 2007).

Apesar de haver alguma diversidade pedagógica nos cursos jurídicos, esta ainda é muito pequena. Nos oito cursos de direito analisados por Mertz (2007a: 85) o método socrático é utilizado em todos. Há, deste modo, uma forte homogeneização do ensinar como “pensar como um jurista”. Interessante observar que o modelo socrático continua a ser largamente utilizado, apesar das críticas a este modelo após a década de 1970.

As faculdades de direito norte-americanas usam geralmente o método socrático e a análise de casos no primeiro ano do ensino jurídico. Nos outros dois anos, a maior parte das faculdades continua a ensinar através dos mesmos métodos pedagógicos diversas matérias eletivas de doutrina jurídica, sendo que muitos destes cursos se dão na forma de seminários. Compõem uma parte prática do ensino as clínicas jurídicas, os cursos de redação jurídica e as práticas simuladas (Sullivan *et al*, 2007: 5).

A seguir descreverei os métodos pedagógicos mais utilizados nas faculdades de direito dos Estados Unidos.

#### **1.3.1.3.1 O método socrático**

A pedagogia utilizada nas classes de direito norte-americanas possui algumas características determinadas: o estudante deve estar sempre preparado para interpelar e responder. A importância da performance oral é destacada neste tipo de ensino, além do desenvolvimento de um caso proposto. Estas características propiciam o desenvolvimento do método socrático.

A principal característica do método socrático é transferir o foco das aulas do professor para o aluno. As aulas baseiam-se em perguntas e respostas, e o docente cumpre papel de interrogador, mediador e avaliador dos debates. As aulas começam com o professor escolhendo um dos alunos e questionando sobre os fatos de um caso específico, já assinalado pelo docente e estudado pelo discente. Com base na resposta do aluno, o professor coloca outra pergunta e assim por diante. Sem explicar diretamente, o docente estimula cada estudante a refletir sobre as normas e os precedentes aplicáveis (Sampaio, 2014: 2). O método socrático exige dedicação do estudante. É essencial que os alunos se preparem antes das aulas, lendo e analisando o material previamente indicado pelo docente.

Nas oito faculdades analisadas por Mertz (2007b: 2) foi possível observar a predominância do método socrático. No método socrático, observado nas faculdades de direito houve poucos “*uptakes*”<sup>156</sup>, deste modo, os docentes incorporaram pouco ou nada dos alunos em seu primeiro ano de faculdade. Nas investigações durante as aulas, os professores, por diversas vezes, interrompiam e contradiziam os estudantes. Estas interrupções ocorriam quando os estudantes realizavam uma fala técnica e estas intervenções dos professores prosseguiram até o estudante mobilizar os elementos jurídicos considerados corretos pelo docente. Deste modo, o método socrático passa pela interrupção oral dos alunos ou pela aprovação silenciosa do discurso dos estudantes.

Existem diferentes modos de método socrático, alguns mais puros e outros mais atenuados. O método socrático clássico pode ser definido pela prática em que um docente seleciona um estudante e o questiona sobre sua posição jurídica acerca do caso descrito anteriormente e este responde. Então, o professor coloca outras questões sobre os fatos envolvidos e pede ao estudante para que este explique a decisão da corte. O docente pode ainda colocar algumas hipóteses no caso estudado e, neste sentido, o estudante teria que rever as consequências jurídicas e até mesmo alterar a decisão judicial. Estas resoluções serão questionadas a fim de encontrar espaços para outras possíveis e

---

<sup>156</sup> O “*uptake*” ocorre quando a fala do estudante é usada pelos professores para colocar questões a eles. Neste sentido, a participação do aluno tem influência na aula lecionada.

“melhores” soluções. O objetivo deste método é explorar as contradições e os pontos fortes e fracos dos argumentos jurídicos.

Na pesquisa de Mertz (2007a: 86) constatou-se que há docentes que seguiam o método socrático “puro” e em outras ocasiões verificou-se que havia métodos atenuados do modelo socrático, misturando-os alguma vezes com aulas magistrais. O modelo socrático mais “puro” é observado nas práticas de docentes que atuam em faculdades de prestígio, sejam elas de elite, regional ou local. Nesta pesquisa, observou-se também que o estilo intermediário do método socrático era usado majoritariamente por professores não brancos (negros, asiáticos, latinos, etc.) formados nas mais renomadas universidades. Já o modelo de aula mais afastado do método socrático era adotado por uma professora e dois professores, ambos brancos formados em escolas regionais ou locais.

### **1.3.1.3.2 O método do caso**

O *case method* se utiliza do método socrático e comumente é confundido com este<sup>157</sup>. O método do caso de Langdell abrange a maiêutica, mas também possibilita conexões com a aula magistral e com a realização de seminários. A ênfase do método, no entanto, é a análise de decisões das cortes norte-americanas em detrimento do estudo de manuais e das aulas-conferência.

No método do caso, o aluno é incentivado a ler, a analisar e a interpretar os casos sozinhos e antecipadamente às aulas. O professor submete os estudantes a uma série de perguntas e vai construindo as soluções e o raciocínio jurídico a partir dessas respostas.

O método do caso ocorre através de uma série de diálogos sobre os textos e os casos jurídicos, em que se espera que o estudante debata com o docente e com outros colegas ao dissecar fatos e princípios a fim de interpretar o caso concreto, chegando às vezes a uma competição.

---

<sup>157</sup> Para melhor observar a diferença entre o método socrático e o método de caso *vide* Jackson, Jeffrey D. (2007) “Socrates and Langdell in legal writing: is the socratic method a proper tool for legal writing courses?” *California Western Law Review*. (2) 43, 267-308.

Algumas características fizeram o método do caso tão consolidado nos Estados Unidos e tardia sua expansão para outros países: a ausência de um sistema legal fortemente codificado, a força dos precedentes na *common law*, o caráter estadual do direito, a centralidade do juiz e o rompimento com os padrões romano-germânicos de ensino (Rodrigues Junior, 2015a).

Nas aulas os casos concretos são desenvolvidos visando uma boa leitura da decisão, observando os precedentes judiciais e analisando as consequências da jurisprudência. A aula diversas vezes assume um jogo de perguntas e respostas, sendo que frequentemente as respostas advêm dos próprios docentes. O discurso docente enfatiza os argumentos e as estratégias jurídicas e isso é transmitido aos alunos através das narrações dos casos, mas também pelas respostas dadas pelos docentes para questões colocadas por eles próprios. Nas aulas, ao narrar os casos, os novos estudantes de direito geralmente enfatizam o contexto do caso concreto a ser analisado. Contudo, os professores tentam direcionar para uma organização dos fatos do caso, de acordo com argumentos jurídicos e precedentes. Ocorre uma mudança de foco para a forma de autoridade e linguagem jurídica e, concomitantemente, há um afastamento do debate sobre a moral e o contexto social (Mertz, 2007c: 507).

Na avaliação dos casos concretos há três dimensões fundamentais: os atores são transformados em sujeitos falantes, definidos de acordo com o papel que ocupam (vítima, defensor, testemunha); é realizada uma estratégia visando ganhar, esta, por sua vez, é testada e até mesmo trocada de acordo com a interação na sala de aula; por fim, as pessoas são definidas de modo doutrinário, ou seja, em função de um tipo de direito relativo a sua tarefa, como por exemplo uma parte contratante no direito civil ou uma testemunha no direito penal. A etapa seguinte consiste na aplicação de categorias jurídicas gerais em fatos identificados, comparando com distintos casos. Uma grande parte do ensino é proveniente de exemplos, analogias, raciocínio hipotético e dedutivo (Mertz, 2007a: 96).

O método do caso tem sido bastante utilizado nas faculdades de direito norte-americanas e este modelo tem sido exportado a outros países. Neste método, os estudantes dissecam um caso, por meio de um ponto de vista

estritamente jurídico, deixando como subsidiárias as questões éticas ou de cunho social. Neste sentido, ensina-se aos estudantes a abstrair o contexto do caso, operando através de fatos abstratos de acordo com as normas e procedimentos jurídicos e chegando a conclusões a partir deste tipo de racionalidade. Os alunos estariam, portanto, aprendendo não só como pensar como advogados, mas também, de um ponto de vista jurídico, o que se deve ou não pensar.

De acordo com o Relatório *Preparation for the Profession Program* da Fundação Carnegie, o método do caso não ensinaria habilidades práticas. Este relatório conclui que o método do caso fornece uma deliberada simplificação da vida e do direito, já que consiste na abstração dos aspetos juridicamente relevantes de situações e pessoas de seus contextos cotidianos. O relatório lamenta que situações reais complexas que envolvem pessoas, suas consequências sociais ou aspetos éticos, permaneçam fora do método do caso (Maxeiner, 2007: 6-8).

No método do caso, observou-se empiricamente que muitas vezes os estudantes ficavam desapontados ao perceber que as interpretações judiciais eram diferentes do que consideravam como padrões morais (Sullivam *et al*, 2007: 6).

Na atualidade, com a crise generalizada do ensino jurídico norte-americano, reforçam-se as críticas ao *case method* e começam a surgir alternativas ao modelo de Langdell. Os adversários ao método afirmam que ele gera um nível elevado de estresse, de competitividade e, não raras vezes, de humilhação aos alunos que não estudam previamente os casos ou não conseguem ter participação mais efetiva nos debates e na construção do raciocínio jurídico em sala de aula.

### **1.3.1.3.3 As aulas magistrais**

Além do método do caso, os estudantes norte-americanos também se submetem a algumas aulas-magistrais, que mais se assemelham a palestras ou a conferências. Este método costuma ser associado com outros, como o método do caso ou o método socrático.



Os professores que usam o modelo de aula-conferência continuam a realizar um formato de perguntas e respostas. No caso dos professores conferencistas, eles normalmente colocam as questões e eles mesmos respondem. Através das questões colocadas, os estudantes observam o *status* de um determinado tribunal na hierarquia dos tribunais, as instâncias, a doutrina entre outras questões (Mertz, 2007b: 7).

#### **1.3.1.3.4 Os seminários**

Os seminários também são utilizados nas escolas de direito nos Estados Unidos da América. Neles os alunos apresentam um determinado tópico e são arguidos pelo professor e pelos colegas. Este método costuma estar associado a outros, como o método socrático e as aulas magistrais.

#### **1.3.1.3.5 As clínicas jurídicas**

As clínicas jurídicas nas faculdades de direito podem atender tanto pessoas sem condições financeiras de pagar por um advogado particular, como realizar atividades práticas simuladas com estudantes no lugar de clientes. Estes locais de aplicação do conteúdo aprendido durante o curso de direito desenvolveram-se com mais força a partir dos anos sessenta nos Estados Unidos da América.

Como o aprendizado deve ser experimental e prático, algumas faculdades de direito fazem uso das clínicas jurídicas, que conciliam o atendimento jurídico e o ensino. As clínicas preparam os estudantes para a profissão jurídica e substituem os estágios como forma de aquisição de experiência. O atendimento nas clínicas gera créditos para o aluno, assim como uma disciplina do currículo (Haddad, 2015).

O relatório *The Law School Survey of Student Engagement*<sup>158</sup> demonstra que os alunos com experiência em clínicas ou trabalho *pro bono* relatavam com

---

<sup>158</sup> *The Law School Survey of Student Engagement "Survey"* <http://lssse.iub.edu/> [12 de janeiro de 2016].

maior frequência que suas escolas de direito tinham a preparação profissional adequada em comparação com outros estudantes. Especificamente, a participação em clínicas e o trabalho *pro bono* estariam relacionados a um maior grau de preparação nas seguintes situações: entender as necessidades dos futuros clientes; trabalhar em cooperação com os colegas como parte de uma equipe jurídica; servir o bem público através de sua profissão e compreender os valores profissionais que irão servi-los em suas carreiras jurídicas. Estes resultados sugerem que a exposição à prática jurídica experimental fornece oportunidades valiosas para os alunos cultivarem a ética profissional.

De um modo geral, as clínicas jurídicas ocupam um lugar de marginalidade dentro das faculdades de direito nos Estados Unidos, sendo que muitas vezes os profissionais que lá atuam, sequer pertencem ao quadro de docentes da faculdade (Tamanaha, 2012: 60).

As faculdades de direito norte-americanas não estão preparando os estudantes para a prática jurídica. Para tal, seria necessário integrar as habilidades práticas aos currículos e realizar cursos de clínica jurídica para estudantes do terceiro ano. A pouca habilidade das faculdades de direito nos EUA em oferecer treinamento de habilidades, poderia ser feita expandindo as clínicas jurídicas (*Clinical Legal Education Association, 2007 apud* Tamanaha, 2012: 59).

#### **1.3.1.3.6 Moot Court**

As competições de corte ou *Moot Court* são onde os estudantes concorrem entre si fazendo apelações e julgamentos simulados. A realização de julgamentos simulados é comum nos cursos jurídicos norte-americanos. Essa metodologia compreende a pesquisa e a elaboração de uma peça relativa a um caso simulado que tramitaria em um tribunal federal ou distrital. No fim do semestre, o discente defende seu caso perante um painel composto por três avaliadores, os quais são escolhidos entre os professores, advogados renomados ou estudantes no fim do curso<sup>159</sup>. Esse processo tem como finalidade treinar os

---

<sup>159</sup> Harvard Law School "Course Overview" <http://hls.harvard.edu/dept/lrw/course-overview/> [13 de dezembro de 2015].

alunos para desenvolver as habilidades exigidas pelo mercado profissional. Semelhante a *Moot Court*, os julgamentos simulados são também difundidos nas faculdades de direito americanas.

## 2 O ensino do direito em França

Em França, ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos da América, o tema do ensino jurídico é pouco explorado nas investigações científicas. O debate francês sobre o ensino do direito concentra-se no domínio de profissionais da área jurídica, que muitas vezes comentam sua própria experiência de ensino ou então se fundam em uma perspectiva da história do direito<sup>160</sup> (Isräel, 2013: 3).

A análise do ensino do direito francês possui finalidades como reforçar a conexão entre as faculdades de direito e as profissões jurídicas, criticar o sistema de ensino e expor a necessidade de uma reforma nas faculdades de direito. O foco deste debate refere-se à seguinte questão: se o ensino do direito deve profissionalizar os estudantes com ênfase na prática jurídica ou se deve educar juristas críticos e flexíveis, com capacidade de acompanhar as transformações do mundo profissional.

Em relação ao ensino e à formação de juristas há uma distinção em França: os magistrados são formados nas escolas de magistratura<sup>161</sup>, os advogados são formados na escola de advocacia<sup>162</sup> e os juristas são formados nas faculdades (Fontainha, 2014: 81). Neste sentido, o foco deste capítulo será o ensino do direito nas faculdades em França. Deste modo, será analisado o ensino do direito nas faculdades de direito e em outras escolas como o Sciences Po Paris, École Centrale e École des Hautes Etudes Commerciales, já que as faculdades de direito não detêm o monopólio da educação jurídica em território francês.

---

<sup>160</sup> Conforme será mencionado no Capítulo 7, tal fenômeno se repete no contexto português.

<sup>161</sup> Para maiores detalhes sobre a formação de magistrados *vide* Boigeol, Anne (1989) “La formation des magistrats - De l'apprentissage sur le tas à l'école professionnelle” *Actes de la recherche en sciences sociales*, 76-77 e Boigeol, Anne (2013) “Quel droit pour quel magistrat? Évolution de la place du droit dans la formation des magistrats français, 1958-2005” *Droit et société* 1 (83), 17-31.

<sup>162</sup> A formação de advogados está bem desenvolvida em: Fontainha, Fernando (2014) “Como se faz um advogado no Brasil e em França: um breve ensaio comparativo e crítico” *Revista Direito da UnB*.1, 67-86.

A seguir analisarei o percurso histórico do ensino do direito em França e suas transformações pedagógicas a partir do período napoleónico. No século XX estudarei as sucessivas reformas educacionais do direito e o Movimento Crítico do Direito, que propunha uma profunda mudança no ensino nas faculdades de direito francesas. Por fim, tratarei do ensino do direito em França na atualidade em sua diversidade de Escolas (HEC, Sciences Po, faculdades de direito e Centrale) e de métodos de ensino.

## **2.1 O ensino do direito em França no século XIX**

Para se compreender o fundamento da atual educação jurídica em França é preciso retornar à cronologia dos códigos napoleónicos. Com a Revolução Francesa, foi aniquilado o modelo de ensino do direito que persistia desde a época medieval, um ensino baseado no direito romano e no direito canónico, com as lições de direito francês negligenciadas. Com a ascensão de Napoleão Bonaparte, as faculdades de direito foram reorganizadas em 1804, o direito canónico foi suprimido e o direito romano se tornou um curso secundário. Nesta reforma o ensino do Código de Napoleão foi valorizado.

Após a Revolução Francesa e a criação da Universidade Imperial em 1806, as faculdades de direito mantiveram o monopólio do ensino jurídico<sup>163</sup> durante todo o século XIX e se consolidaram como um aparato do Estado, já que a certificação dos juristas seria exclusivamente estatal e para acessar a profissão jurídica o diploma da faculdade de direito era necessário (Miaille e Fontainha, 2010: 2-3).

As faculdades de direito passaram a desempenhar um papel de formação técnica após a unificação do direito pelas codificações de Napoleão. No regime napoleónico se exigia que os juristas fossem bons executores da lei e que os professores repetissem os códigos. A História, a Economia Política e o Direito Comparado encontravam-se fora da perspectiva de ensino do direito no período napoleónico.

---

<sup>163</sup> Este monopólio somente terá fim no início do século XXI, o qual referirei mais à frente neste mesmo capítulo.

A idolatria ao código napoleônico e a carência de uma crítica histórica e filosófica conduziram ao uso sistemático e exclusivo do método exegético no ensino do direito em França. Rayer-Colland e Cuvier propuseram uma reforma de ensino do direito na Faculdade de Paris em 1819. Esta reforma visava transformar o ensino do direito em algo exegético e prático ao mesmo tempo. Foram introduzidas novas disciplinas como Direito Natural, Direito Público, História do Direito e Economia Política. No entanto, esta experiência fracassou (Jamin, 2012: 37).

Os alunos de direito, que em 1846 eram 4.700<sup>164</sup>, aprendiam em anfiteatros através das lições dispensadas pelos docentes. Estes, por sua vez, trabalhavam diretamente os artigos do Código Civil e completavam a aula com explicações sobre ele (Jamin, 2012: 39).

As faculdades de direito francesas, além das lições e aulas magistrais que já existiam antes, experimentaram outro método de ensino após a segunda metade do século XIX. Os professores de direito se organizavam ao fim de um mês ou três meses para uma sessão, a fim de realizar exercícios e repetições<sup>165</sup>. Influenciadas pelo ensino do direito alemão que se utilizava dos seminários, as faculdades de direito em França passaram a oferecer também um ensino não-magistral do direito através das conferências. Deste modo, o monólogo do professor, durante seu longo ditado nos anfiteatros, deveria dar lugar ao modelo alemão de "conferência", que seria um modelo pedagógico mais flexível, que poderia incentivar o debate entre professores e alunos (Di Rosa, 2013: 4-5).

As intituladas "conferências facultativas" foram implantadas inicialmente em 1855, tendo seu auge entre 1880 e 1920. Elas acomodavam cerca de 30 alunos e tinham como objetivo a realização de exercício práticos e o estudo de jurisprudências, sob a forma de questionamentos, redações escritas, estudos de autores e de textos. A partir de 1885 as faculdades de direito passaram a cobrar

---

<sup>164</sup> Deste total de estudantes, cerca de mais de 3.000 alunos se concentravam em Paris.

<sup>165</sup> As faculdades de direito na Itália neste mesmo período adotaram modos de ensino semelhantes, que, contudo, não evoluíram como aconteceu no caso francês para a institucionalização de um ensino prático do direito separado das aulas magistrais (Di Rosa, 2013: 4).

50 francos por semestre para que os alunos pudessem participar das conferências anteriormente gratuitas, reduzindo consideravelmente o número de alunos de 350 para 42 nas conferências das faculdades de direito (Di Rosa, 2013: 5-6).

No século XIX o Direito Civil imperava no ensino jurídico, um dos motivos para a crítica ostensiva deste ensino. O ensino do direito foi ainda criticado em razão dos professores apenas comentarem os artigos do Código de Napoleão. Estas críticas geraram múltiplas reformas como os decretos de 1877, que obrigava o ensino da Economia Política; 1880 e 1884, que aumentaram o espaço das matérias de Direito Público e Economia Política nos cursos de direito; 1885 e 1889, que inseriu a disciplinas de Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado e o Decreto de 1895 que reorganizava os estudos jurídicos. Houve uma efervescência intelectual entre 1880 e 1920; e o modelo doutrinal inundou o discurso dos professores de direito. O modelo doutrinal consistia no esforço de uma apresentação do direito ordenada, sistemática e coerente, com comentários e interpretações judiciais e racionais na sala de aula (Rodrigues Junior, 2015b).

O formato pedagógico da conferência fracassou nas faculdades de direito em França e o modelo doutrinal se consolidou como principal método pedagógico, que trazia vantagens para o docente, como a criação livre do plano do curso. Ao fim do século XIX, todas as faculdades de direito francesas tinham este mesmo modelo de ensino. Vê-se ao fim do século XIX e início do século XX a constituição de um modelo francês de educação jurídica: um modelo que distingue uma formação universitária de vertente doutrinal de outras formações de vocação profissional.

## **2.2 O ensino do direito em França no século XX**

A grande questão que vai permear o debate sobre o ensino do direito em França durante todo o século XIX e o início do século XX é o facto das faculdades de direito francesas não serem uma faculdade profissionalizante como nos Estados Unidos da América, nem possuírem uma vocação científica. Além disso,

a pluridisciplinaridade não encontrou espaço nos cursos jurídicos no início do século XX e as conferências inspiradas nas faculdades alemãs não obtiveram sucesso. Todavia, a nova estrutura doutrinal do ensino do direito estava sendo desenvolvida.

As reformas institucionais que remontam aos anos de 1920, fizeram as mesmas escolhas intelectuais vigentes no período: formar juristas que entendiam o direito autónomo em relação a outras ciências, principalmente as de cunho social. Neste contexto, o ensino continuava excessivamente dogmático e insuficientemente profissionalizante. Ao invés de se alterar a estrutura da aula magistral, um outro tipo de curso é adicionado à palestra: os trabalhos dirigidos.

Em França, ao contrário dos Estados Unidos, em que o Estado não regula as faculdades de direito, há reformas estatais educacionais que transformam o ensino jurídico. Em 1922 há uma reforma da licenciatura em direito e o Ministro da Educação permite que a pontuação obtida pelos alunos nos trabalhos dirigidos possa ser usada nas provas finais. Inicialmente estes trabalhos eram destinados a um grupo de estudantes que tinham a intenção de aprofundar o curso magistral. No entanto, os trabalhos dirigidos se tornaram obrigatórios alguns anos depois. Em termos curriculares, com a reforma de 1922 manteve-se o ensino da Economia Política nos dois primeiros anos<sup>166</sup>, suprimiu-se a cadeira de Legislação Industrial e foi reestabelecido o carácter obrigatório do Direito Romano (Di Rosa, 2013: 5).

Entre as duas guerras mundiais, o termo "curso magistral" foi imposto e consolidado em França. Neste momento da história do ensino, houve uma intenção de não assimilar as aulas magistrais às lições de direito de origem napoleónica. O curso magistral representaria, neste contexto, uma abordagem diferente para o ensino do direito. Neste mesmo período, o direito já era lecionado na École des Hautes Études Commerciales e na École Centrale (Di Rosa, 2009: 257).

Os professores destinados aos trabalhos dirigidos, por sua vez, se consagraram no Decreto de 27 de março de 1946 e a partir daí o ensino do direito

---

<sup>166</sup> A inserção de Economia Política no currículo ocorreu em 1905. Este acréscimo foi reproduzido no currículo da Universidade de Coimbra na Reforma de 1911.

passou a dividir-se oficialmente em duas partes: uma parte teórica (aulas magistrais) e uma parte prática (trabalhos dirigidos)<sup>167</sup>.

As aulas de trabalhos dirigidos não foram consensuais, pois havia uma crítica de aumento de gastos públicos e ainda se considerava que os alunos não estivessem preparados para realizar trabalhos práticos, em razão de sua juventude e pouca experiência.

Parte dos docentes foram contrários à reforma de 1946, pois acreditavam que iria gerar um aumento significativo da quantidade de docentes, o que desvalorizaria a profissão. Além disso, temia-se que os professores assistentes pudessem alterar a hierarquia nas faculdades de direito. Este medo se mostrou injustificado ao longo do tempo, pois os professores de trabalhos dirigidos não possuíam a mesma qualificação dos professores de cursos magistrais, além de terem seu trabalho considerado como complementar às aulas magistrais. Os assistentes passaram, portanto, a integrar um sistema de divisão do trabalho nas faculdades de direito, ocupando uma posição quase sempre precarizada (Di Rosa, 2013: 13).

Após a Segunda Guerra Mundial, o Decreto de 27 de março de 1954 sobre a reforma da licenciatura nas universidades reformulou o ensino do direito em França. Esta reforma é resultado de três anos de reflexão liderada por uma comissão para estudar o ensino do direito, reunindo proeminentes professores do período. Esta reforma, na realidade, revelava a existência de uma crise do direito em França.

A reforma de 1954 apresentava uma divisão heterogénea do que seria um “bom jurista”. Este debate ocorreu no seio da comissão para definir o que é um bom ensino do direito: A cultura geral *versus* o direito, os conhecimentos factuais *versus* técnica jurídica, preparação de um espírito crítico *versus* preparação para as profissões jurídicas. Por fim, manteve-se a visão de preparação aos concursos de acesso às profissões jurídicas (Bellaing, 2013: 87-88). Um dos objetivos da reforma era, ainda, revalorizar o diploma jurídico e evitar que grande número de alunos ingressasse no doutoramento como forma de complementar o estudo na licenciatura.

---

<sup>167</sup> Esta divisão perdura até tempos atuais nas faculdades de direito francesas.



Com o Decreto de 1954, os chamados trabalhos dirigidos ou “TD” se tornaram obrigatórios. Antes somente eram obrigatórios os cursos magistrais, modelo de ensino em que a aula se dava em um auditório cheio de estudantes, em um contexto de pouca interação entre aluno-professor. Por sua vez, os trabalhos dirigidos se davam em um ambiente mais dialógico e informal, sendo que os docentes costumavam recrutar os estudantes de doutoramento para exercer a função de responsável de trabalhos dirigidos<sup>168</sup>. O texto da reforma de 1954 distinguia o ensino teórico a ser ministrado na aula magistral (que sucedeu à lição) e o ensino prático. A parte prática aparece no contexto de completar o curso magistral, deste modo o professor de aulas magistrais foi dispensado de realizar os exercícios, tecer comentários sobre a matéria e exercitar os casos práticos, porque estas tarefas foram assumidas pelos professores assistentes (Bellaing, 2013: 88).

O Decreto de 1954 constituía um texto moderno que alterou a licenciatura em direito, que antes durava três anos para quatro e passou a ser dividida em dois blocos de dois anos. A forma de ensino nas faculdades de direito também mudou, passando a uma fase inicial, com uma formação geral de base e uma formação específica a seguir. A primeira parte do ensino do direito se tornaria um estudo de conhecimentos gerais de base jurídica e de cultura geral. O primeiro ano possuía disciplinas como Economia Política e a História das Instituições e os Fatos Sociais. A seguir, o ensino era dedicado aos conhecimentos profissionais ou especializados. No segundo ciclo, as faculdades de direito distinguiam as sessões de direito em três: Direito Privado, Direito Público e Economia Política.

O Decreto reconheceu que a produção, a enunciação e a aplicação do direito dependiam de condições sociais, históricas e políticas; e percebeu que o direito, longe de ser uma produção dogmática pura, estaria profundamente enraizado no social. A reforma previa, neste sentido, que o direito deveria ser ensinado como conhecimento e técnica, bem como um recurso disponível para espaços profissionais que estão bem além das tradicionais profissões jurídicas. No entanto, esta reforma ao invés de modificar os currículos das faculdades de direito a fim de torná-los mais críticos, na realidade houve apenas uma alteração

---

<sup>168</sup> Esta prática persiste até os tempos atuais.

de nomenclaturas das cadeiras, porque o corpo docente das faculdades foi resistente à implantação de disciplinas de “fora” do direito. Como exemplo, a cadeira de Direito Constitucional passou a ser chamada de Direito Constitucional e Ciência Política (Miaille e Fontainha, 2010: 3-4). Neste sentido, o método científico nas faculdades de direito francesas continuou a privilegiar a dogmática jurídica, deixando outros saberes à margem do direito.

Para o Movimento Crítico do Direito<sup>169</sup> as mudanças trazidas pela reforma de 1954 seriam adaptações do sistema capitalista, que passava da fase concorrencial à monopolista. A reforma de 1954 foi também uma resposta ao movimento de crescimento do número de estudantes de origens sociais cada vez mais diversas (Bellaing, 2013: 95).

Se a reforma de 1954 trouxe uma diversificação do ensino, também é verdade que desde o século XIX o direito possuía uma estrutura invariável de ensino, baseado em três pilares: predominância do direito privado, em especial o civil, a grande importância dada ao direito romano e a hierarquia entre as cadeiras (Miaille e Fontainha, 2010: 4).

No século XX o ensino do direito em França sofreu outras grandes modificações. A primeira teve como principal característica a implantação de exames escritos, já que anteriormente só havia exames orais. Estes novos exames passaram a ser corrigidos por professores menos experientes ou mais jovens. As reformas das faculdades de direito durante as Quarta e Quinta República Francesas não alteraram em profundidade as faculdades de direito (Di Rosa, 2013: 6).

No pós-guerra a grande transformação do ensino do direito em França decorreu da massificação no acesso às universidades. Com a democratização do ensino em França, diversas classes que antes não adentravam às faculdades de direito, ambiente restrito de filhos da burguesia e da aristocracia, passaram a estudar nestas faculdades e em alguns casos até mesmo a lecionar nestas universidades. A democratização também ocorreu em termos de género com a maior parte das vagas de estudantes ocupadas por mulheres. A massificação do ensino superior francês foi feita por meio do Estado com a criação de

---

<sup>169</sup> O Movimento Crítico do Direito (*Mouvement Critique du Droit*) será tratado no item a seguir.

universidades públicas. Neste sentido, há poucas renomadas faculdades de direito privadas em França, entre elas a Universidade Católica.

O Decreto de 27 de janeiro de 1962 cristalizou a hierarquia entre os docentes nas faculdades de direito, ao criar um corpo de docentes superiores que iriam supervisionar os assistentes e os monitores. Em 1958 havia 391 professores de aulas magistrais e 131 assistentes. Dez anos depois, houve uma inversão, com 736 docentes de aulas magistrais e 993 assistentes. Os assistentes eram mais jovens que os outros professores, com idades próximas a dos estudantes, já que frequentemente eram recrutados ao fim da licenciatura (Di Rosa, 2013: 7).

O direito dos anos de 1950 aos anos de 1970, de um modo geral, era ensinado como um conhecimento teórico, geral e abstrato. Isto pode ser observado nos cursos de direito das instituições de elite, que ensinavam o direito através de suas divisões formais: direito privado e direito público<sup>170</sup>, direito penal e direito civil. As disciplinas eram lecionadas através de aulas magistrais pelos professores das faculdades de direito. Mesmo na *École des Hautes Etudes Commerciales* (HEC) e na *École Centrale*, durante as décadas de 50 e 60 se ensinava as divisões formais do direito: civil, administrativo, comercial e tributário. Nos finais dos anos 60, o HEC importou o modelo norte-americano pedagógico de método do caso de Harvard Business School, eliminando o ensino magistral. Nas décadas seguintes, o direito sofreria um duro golpe nesta Escola com a valorização de saberes como gestão e economia, em que somente interessava uma conceção prática do direito, subordinada às matérias económicas (Israel e Vanneuville, 2013: 5).

A grande transformação universitária em França no século XX se deu com os movimentos sociais de maio de 1968. Estes movimentos contrários ao capitalismo se colocaram como críticos do modelo de universidade existente. A hierarquia e a divisão docente também foram alvos de ataques em 1968. Após maio de 68 passa a vigorar a lei Edgard Fauré, alterando substancialmente as universidades francesas, que passaram a ter autonomia financeira e intelectual, além de se tornarem centros interdisciplinares (Miaille e Fontinha, 2010: 5).

---

<sup>170</sup> Para uma melhor análise destas divisões *vide* Miaille, Michel (2005) *Introdução Crítica ao Direito*. 3 ed. Lisboa: Estampa.

Neste contexto, em 1968 as faculdades não possuíam mais uma existência jurídica e elas foram transformadas em unidades de ensino e pesquisa com autonomia pedagógica e orientadas para a interdisciplinaridade.

### **2.2.1 O Movimento Crítico do Direito (*Mouvement Critique du Droit*)**

O *Mouvement Critique du Droit* surgiu em França, posteriormente ao movimento estudantil de 1968 e possuía uma tradição marxista. O Movimento Crítico do Direito pode ser definido como um movimento de pensamento entre os juristas<sup>171</sup> das faculdades de direito da França, que rejeitava o positivismo dominante e reivindicava uma dimensão crítica no estudo do direito, com base em uma análise materialista. Esta associação de juristas franceses, através do materialismo histórico como modo de análise acadêmica, contribuiu para constituir os elementos de uma teoria do direito em França (Mialle, 1992: 78-79). Embora o Movimento Crítico do Direito tenha tido grande influência da crítica marxista do direito, houve também inspiração na Escola de Frankfurt, que desmontou os pressupostos ideológicos da cultura do mundo ocidental<sup>172</sup>.

“Critique du Droit” “CD” é o nome de uma associação de juristas, principalmente de juristas universitários e pesquisadores e, por extensão, de um movimento teórico e pedagógico, mais do que uma “escola”, esta modesta organização que existiu em um curto período de tempo (1978 a 1987) [...] <sup>173</sup> (Jeammaud, 2001:1).

A crítica do direito pôde se desenvolver dentro das faculdades de direito francesas devido a uma série de eventos históricos tais como: o maio de 1968, a descolonização, a emergência de movimentos sociais e a crítica à sociedade de consumo. Por outro lado, academicamente as influências de Althusser e Gramsci, além de um maior interesse pelo direito por profissionais da história e da economia corroboraram para um cenário propício à crítica ao positivismo jurídico (Miaille, 1999: 188-189).

---

<sup>171</sup> Alguns dos proeminentes integrantes do movimento foram: Michel Miaille, Maurice Godelier, Bernard Edelman, André Jean Arnaud e Gerad Lyon Caen.

<sup>172</sup> A Escola de Frankfurt analisou as relações de poder existentes na sociedade capitalista, através dos sistemas de classificação, comunicação, produção do saber e sistema de ensino (Hespanha, 2003: 320-321).

<sup>173</sup> Tradução livre.

A origem do *Mouvement Critique du Droit* ocorreu com um grupo formado por cientistas políticos de distintas universidades francesas<sup>174</sup> e juristas com forte influência marxista e do movimento estudantil de 1968, que pretendiam uma profunda transformação na pesquisa e no ensino do direito nas faculdades, além de um repensar do direito em sua dimensão teórica e prática. Deste modo, um dos objetivos era a transformação das faculdades de direito, consideradas conservadoras pelo movimento.

Na década de 1970, alguns professores de direito passaram a se reunir perto de Lyon e a organizar debates sobre a necessidade de criar espaços nas faculdades de direito para a realização de uma crítica. Inicialmente, um grupo de quatro professores: Jean-Jacques Gleizal, Philippe Dujardin, Jacques Michel e Claude Journès passaram a se encontrar<sup>175</sup>, realizando críticas aos currículos, à pedagogia e à política universitária. Este coletivo passou a reunir não somente profissionais de Lyon, Grenoble e Saint-Étienne, mas também de Montpellier, Nice, Paris e Toulouse.

A associação crítica do direito foi criada em 1978, dando origem oficialmente ao *Mouvement Critique du Droit* (MCD). Este movimento teve dois grandes eixos de divulgação de suas ideias. Em primeiro lugar, a coleção de obras *Critique du droit*<sup>176</sup>, que foi publicada no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, com cinco diferentes volumes, cujo foco concentrava-se em uma perspectiva do conhecimento do direito em novos termos, ou seja, buscando uma crítica ao caráter tradicional e ideológico dos manuais do ensino do direito. Em segundo lugar, somada a essa coleção, havia a revista *Procès – Cahiers d'analyse politique et juridique*<sup>177</sup>, criada em 1978, cuja orientação reproduzia a mesma perspectiva teórica da coleção *Critique du droit* (Kaluszynski, 2012: 6).

Houve dois períodos distintos do movimento de crítica ao direito. O primeiro momento se iniciou com a criação da associação e com o lançamento de

---

<sup>174</sup> As universidades mais ativas neste movimento foram: Lyon, Montpellier, Toulouse, Nice, Saint Etienne e Paris.

<sup>175</sup> Inicialmente, os encontros aconteciam no “café da esquina”, perto do Instituto de estudos políticos de Lyon. Posteriormente, passaram a ocorrer em Arbresle e a seguir em Goutelaz in Forez, um castelo restaurado (Kaluszynski, 2012: 8).

<sup>176</sup> Esta coleção foi dirigida por Robert Charvin, Philippe Dujardin, Jean Jacques Gleizal, Antoine Jeammaud, Michel Jeantin e Michel Miaille.

<sup>177</sup> Esta revista teve 12 anos de existência (1978-1990), totalizando 19 números.

um manifesto com as principais diretrizes do movimento até o início da década de 1980. Neste manifesto, a luta de classes seria intrínseca ao direito e se criticava uma visão neutra do fenómeno jurídico, que serviria como instrumento de dominação burguesa. Um trecho do manifesto ressaltava que

O estado de direito é um conjunto de fenómenos resultantes da luta de classes, caracterizado por contradições sociais em um sentido que uma análise supostamente neutra do direito simplesmente serve para reforçar a dominação do padrão de produção capitalista através do idealismo e formalismo burgueses<sup>178</sup> (Kaluszynski, 2012: 8).

O segundo momento, a partir dos anos de 1980, foi marcado por um aprofundamento teórico por parte dos autores do MCD e por diversas pesquisas<sup>179</sup> em centros de investigação, entre eles: Centro de Epistemologia Jurídica e Política de Lyon 2, Centro de Pesquisas Críticas sobre o Direito de Saint-Etienne e o Centro de Estudos e de Pesquisa sobre a Teoria do Estado de Montpellier (Kaluszynski, 2012: 7).

O *Mouvement Critique du Droit* atravessou o oceano e teve grande influência nos movimentos críticos do direito no Brasil, principalmente através dos esforços de André-Jean Arnaud, Antoine Jeammaud e Michel Miaille (Fragale e Alvim, 2007: 150-160). Na América Latina, teve ainda grande influência no México e Argentina. Já na Europa o impacto maior do Movimento Crítico do Direito se deu em Portugal e na Grécia, já que outros países mais próximos como Alemanha, Bélgica e Itália, já vinham desenvolvendo suas próprias críticas ao direito.

O movimento não mais existe, mas teve como resultado a criação de importantes centros que realizam pesquisa sociojurídica e o fortalecimento do debate sobre o ensino do direito em França. Apesar de grandes contribuições teóricas, o Movimento Crítico do Direito, no âmbito das práticas de ensino nas faculdades francesas, não gerou significativas modificações. Assim, as faculdades de direito mantiveram a divisão entre aulas teóricas e aulas práticas, sendo esta divisão fortemente hierarquizada no plano formal e no plano simbólico.

---

<sup>178</sup> Tradução livre.

<sup>179</sup> Alguns dos temas de investigação remetem à jurisprudência, conflitos, administração da justiça, entre outros.

O Movimento Crítico do Direito teve início em 1978 e perdurou até 1987. Divergências internas no grupo e mudanças no contexto sociopolítico acabaram por distanciar os atores sociais.

Nos anos de 1980 ocorreu uma segunda massificação do ensino em França e com a lei de 26 de janeiro de 1984, as unidades de ensino e pesquisa passaram a se chamar “unidade de formação e pesquisa” e reafirmaram o ensino pluridisciplinar e a formação para o exercício de uma profissão. No entanto, as faculdades de direito francesas continuaram pouco abertas a outras áreas do conhecimento.

Nos anos 90, a abertura do direito em relação a outros saberes é proporcionada não nas faculdades de direito, mas no HEC, em razão da judicialização das atividades mercantis. O Sciences Po, por sua vez, já foi criado com uma perspectiva multidisciplinar como veremos adiante. Nos anos 90 o Processo de Bolonha é implementado em França, trazendo alterações nos cursos jurídicos, como a redução de um ano da licenciatura em direito, o uso de créditos ECTS a fim de facilitar a mobilidade de estudantes, a implantação do sistema de ciclos e a semestralização do ensino. No século XXI surgiram novos desafios ao ensino jurídico como será analisado a seguir.

### **2.3 O ensino do direito em França no século XXI**

O ensino superior em França tem passado por diversas transformações no início do século XXI. Os cortes orçamentários têm atingido as universidades públicas francesas devido a crise económica europeia e tem causado graves problemas para o sistema educacional. Aliado a isto, tem-se o isolamento relativo das faculdades francesas no cenário internacional, porquanto ao disputar com as universidades e os centros de pesquisa na Alemanha e no Reino Unido, as instituições francesas têm perdido estudantes<sup>180</sup> (Israel, 2013: 1).

Outra grande problemática do início do século XXI decorre do ensino jurídico clássico francês não preparar o estudante para o mercado de trabalho.

---

<sup>180</sup> Para isso concorrem a diminuição do número de francófonos no mundo e o facto de muitas universidades francesas não oferecerem aulas em inglês.

Corroboraram para esta tese o Relatório Truchet de 2007, que já discutia o modelo de treinamento dos juristas e o Relatório Darrois de 2009 sobre as profissões jurídicas, que já indicava a necessidade de criação de escolas profissionais de direito (Jamin, 2012: 93).

Existem atualmente três formas de ensino do direito em França: na École de Commerce (HEC) e na École Centrale, cujas formações jurídicas privilegiam o método do caso, mas são impotentes diante de questões inéditas em razão de lacunas deste estudo; nas faculdades de direito, cujo estudo é baseado em um plano técnico, porém incapaz de compreender outras questões além das doutrinas jurídicas e no Sciences Po, um curso com cultura pluridisciplinar e com abertura a outras áreas, contudo com lacunas técnicas. Apesar desta diversidade de ensinamentos na educação jurídica, alguns setores sociais consideram que somente as faculdades de direito possuem a legitimidade da educação de juristas. O início do século XXI assistirá a este debate: se as faculdades de direito devem ou não ter o monopólio do ensino do direito (Jamin, 2012: 14).

### **2.3.1 As faculdades de direito: um ensino clássico**

As faculdades de direito em França estão inseridas nas *unités de formation et de recherche en droit* (UFR). Com o Processo de Bolonha, as escolas de direito francesas passaram a ter quatro tipos de ensino: a licenciatura que perdura por três anos, o mestrado 1 com duração de um ano, o mestrado 2 que se estende por dois anos e o doutoramento com três anos. Após a licenciatura e o *master 1*, o aluno pode se candidatar às profissões jurídicas. Em França, a licenciatura em direito não é como nos Estados Unidos da América, após um período de estudos graduados, mas depois do ensino secundário, como também ocorre em Portugal.

Para ingressar nas faculdades de direito francesas os estudantes devem possuir o certificado de avaliação do secundário, conhecido como *baccalauréat*. Não há uma seleção, como ocorre nos Estados Unidos e as vagas são disponibilizadas de acordo com a quantidade de inscrições. Esta ampla abertura



permite que ocorra um filtro de cerca de 25% dos estudantes<sup>181</sup>, que serão eliminados das faculdades de direito nos primeiros anos de estudo, sendo que este processo se intensificará com os diplomas superiores, culminando nos exames às profissões jurídicas (Fontainha, 2014: 70).

O atual ensino das faculdades de direito francesas possui alguns pilares. O primeiro é relativo à organização dos estudos, através de uma estrutura curricular rígida, na qual o estudante tem pouca liberdade de escolha sobre seu ensino. O currículo é estruturado, pois as matérias do curso de direito, em sua grande maioria, possuem pré-requisitos. Outra característica é ter o direito privado, principalmente o direito civil, como base central do estudo em direito. Por fim, a *summa divisio* se caracteriza pela divisão do direito em direito público e privado (Miaille e Fontainha, 2010: 6).

O ensino do direito em França é caracterizado, ainda, pela semestralização, compensação de notas e calendário de exames apertado e inflexível, já que o estudante não pode alterar a data do exame. De um modo geral, as faculdades de direito em França propõem um encadeamento de disciplinas que limita a autonomia e a cultura jurídica do estudante em prol de um possível ingresso mais rápido no mercado de trabalho (Di Rosa, 2013: 11).

Se por um lado, a faculdade de direito não é mais uma instituição de ensino central para a formação da elite em França, por outro lado, o professor de direito permanece com um *status* comparável ao docente catedrático alemão. O doutoramento é considerado fundamental para a carreira de professor universitário, apesar de ser comum o recrutamento de doutorandos para os trabalhos dirigidos. Muito raramente as faculdades contratam advogados ou magistrados, sendo estes contratados a tempo certo, a fim de atuar nos Institutos de Estudos Judiciários. Deste modo, percebe-se que a figura do professor de direito em tempo integral é bastante valorizada em contexto francês (Fontainha, 2014: 75).

Há alguns *rankings* das faculdades de direito francesas. Um dos mais conhecidos é o SMBG, que se baseia na qualidade da formação dos egressos

---

<sup>181</sup> Este grande número decorre da descoberta por parte dos alunos da falta de vocação para o direito e o rigor dos exames dos primeiros períodos.

dos cursos jurídicos. Nos anos de 2014/2015 tem-se como as melhores faculdades de direito: *Université Panthéon- Assas Paris II*; *Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*; *Aix-Marseille Université*; *Université François Rabelais de Tours*; *Université de Lorraine*; *Université Toulouse 1 – Capitole*; *Université Montpellier 1*; *Institut Catholique de Paris*<sup>182</sup>; *Université Paris Ouest Nanterre La Défense*<sup>183</sup>; *Université Montesquieu-Bordeaux IV*<sup>184</sup> (Rodrigues Junior, 2015b).

### 2.3.1.1 Os currículos nas faculdades de direito em França

A *Université Panthéon Assas Paris 2*, primeira colocada no ranking SMBG de 2014/2015, possui cursos com dupla licenciatura em distintas áreas : Direito e Economia- Gestão; Direito e Gestão; Direito e História; Direito e História da Arte; Direito e Ciências; Direito com menção em administração pública; Direito reservada a esportes de alto nível e a licenciatura clássica em direito.

A licenciatura em direito possui a duração de três anos ou 6 semestres. A licenciatura conta com três unidades. A primeira unidade agrupa as disciplinas clássicas do curso (Direito Civil, Constitucional, Administrativo, Penal, Processo, Internacional, etc.), que são lecionadas em trabalhos dirigidos. Há também uma unidade de ensino complementar (Ciência Política, História do Direito, Economia Política, Finanças Públicas, etc.) e uma unidade de ensino de metodologia (conferência de método e ateliê de profissionalização) no segundo semestre do curso<sup>185</sup>.

Os currículos das faculdades de direito variam de acordo com a universidade. Como exemplo, no curso de Direito e Ciência Política da Universidade de Bordéus<sup>186</sup>, no primeiro semestre os alunos estudam: Introdução geral ao Estudo do Direito, Teoria Geral do Direito Constitucional, Introdução Histórica ao Direito e Instituições Jurisdicionais. E, ainda, os alunos poderão

---

<sup>182</sup> A licenciatura do Instituto Católico de Paris é em Direito Público e Ciência Política.

<sup>183</sup> A Universidade de Paris X-Nanterre possui licenciatura em Direito, Negócios e Administração.

<sup>184</sup> A Universidade de Bordéus tem licenciatura em Direito e Ciência Política.

<sup>185</sup> *Université Panthéon Assas Paris 2 "Licence en Droit"* <http://www.u-paris2.fr/fr/formations/offre-de-formation/licences/licence-en-droit> [11 de fevereiro de 2016].

<sup>186</sup> A Universidade de Bordéus encontra-se em décimo lugar no *ranking* SMBG de 2014/2015.

cursar duas disciplinas optativas<sup>187</sup>. No segundo semestre o estudante cursa: Direito Civil, Direito Constitucional, História das Instituições e Instituições Administrativas. Pode-se ainda escolher duas cadeiras<sup>188</sup> (Universidade de Bordéus, 2016<sup>189</sup>).

No segundo ano da licenciatura em direito, são as seguintes disciplinas obrigatórias a comporem o currículo académico no primeiro semestre<sup>190</sup>: Direito Civil I, Direito Administrativo I, Instituições Europeias e Introdução ao Direito Internacional Público. Já no segundo semestre<sup>191</sup> tem-se: Direito Civil II, Direito Administrativo II, Regime Geral da Obrigação e Direito das Coisas como cadeiras essenciais. O terceiro e último ano do ciclo da licenciatura também se divide em 2 semestres letivos, mas com uma maior oferta de disciplinas e com a escolha pelos alunos tanto nas cadeiras obrigatórias quanto nas opcionais.

Os estudantes de direito em França estudam em cursos semestrais, nos quais um estudante possui cerca de 240 horas de formação no total das aulas magistrais e trabalhos dirigidos em um semestre. O período de estudos é integral e ao ser aprovado no semestre, o aluno adquire 30 créditos (Di Rosa, 2013: 10).

### **2.3.1.2 As avaliações nas faculdades de direito em França**

A avaliação contínua representa o regime geral de estudantes em França. Já o regime especial não conta com a obrigatoriedade de frequências nos trabalhos dirigidos e implica na realização de um exame.

As avaliações costumam ser rigorosas, até porque é por meio delas que se filtra os admitidos nos cursos jurídicos. Na maior parte das faculdades de

---

<sup>187</sup> Entre as cadeiras optativas tem-se: História Contemporânea, Problemas Económicos Contemporâneos ou Inglês.

<sup>188</sup> Entre as disciplinas opcionais há: História das Ideias Política, Problemas jurídicos, filosóficos e sociais contemporâneos, Espanhol, Alemão e Atividades Físicas e Esportivas.

<sup>189</sup> *Université de Bordeaux* “Licence de Droit et Science Politique” <https://droit.u-bordeaux.fr/> [12 de fevereiro de 2016].

<sup>190</sup> Como cadeiras opcionais deste primeiro semestre do segundo ano podem ser escolhidas duas entre estas matérias a seguir: Inglês, Espanhol, Alemão, História das Instituições Jurisdicionais, Filosofia do Direito e Direitos Constitucionais Europeus.

<sup>191</sup> No segundo semestre do segundo ano da faculdade os alunos podem optar por duas disciplinas, tais como: Inglês, Espanhol, Alemão, Ciência Política, Introdução ao Direito Penal e à Ciência Criminal, Política Económica e Orçamentária; Pré-profissionalização para carreiras educacionais.

direito há duas avaliações por semestre. As provas não são identificadas. Há também avaliações orais e faz-se um sistema de notas para que o candidato prossiga para os semestres seguintes, sendo que a nota máxima é de 20 pontos.

O estudante pode receber uma das menções em França: *passable*: nota superior ou igual a 10 e inferior a 12 pontos; *assez bien*: nota superior ou igual a 12 e igual a 14 pontos; *bien*: nota superior ou igual a 14 e inferior a 16 pontos; menção *très bien*: nota superior ou igual a 16 pontos. Ao fim do semestre um estudante tem que obter uma média de 10 pontos de um total de 20 pontos para ser aprovado. A média geral obtida pode ser a média das unidades de ensino (aulas magistrais e trabalhos dirigidos) em que uma unidade pode compensar a outra; ou ainda a nota obtida nos trabalhos dirigidos pode compensar a nota do exame final, dependendo da faculdade de direito (Fontainha, 2011: 95).

### **2.3.1.3 A pedagogia nas faculdades de direito em França**

Quanto à pedagogia das aulas nas faculdades de direito francesas, estas estão divididas em aulas magistrais e trabalhos dirigidos, como será mostrado a seguir.

#### **2.3.1.3.1 As aulas magistrais**

O ensino nas faculdades de direito francesas é ministrado nos cursos magistrais ou nos trabalhos dirigidos. Nos cursos magistrais os alunos se reúnem em grande número em um anfiteatro e o professor ministra aulas expositivas e generalistas, sem interação com os estudantes que assistem a palestra. Quando o docente explica algo, os alunos concordam ou discordam passivamente, sem se manifestar (Di Rosa, 2013: 12).

A forma tradicional do ensino jurídico francês é a aula magistral<sup>192</sup>. O curso magistral é muitas vezes descrito como um longo ditado durante o qual um professor permanece no púlpito e lê as notas colocadas diante dele. Ele

---

<sup>192</sup> Neste ponto as faculdades de direito francesas estão mais próximas do ensino do direito italiano e português, porquanto na Alemanha o método de caso é privilegiado (Rodrigues Junior, 2015b).

normalmente fala devagar, repete suas frases usando as mesmas palavras, a fim de que os alunos possam anotar (Rodrigues Junior, 2015b). A aula magistral é uma apresentação organizada do essencial da matéria jurídica, ou seja, um conjunto de informações gerais e princípios. Nas classes magistrais é possível que um professor leciona para centenas de estudantes.

Para que ocorra a transmissão de conhecimentos nas aulas magistrais, o professor deve ser claro, uma vez que não há diálogo. A aula deve ser interessante, porque há o risco das aulas magistrais serem entediadas em consequência de seu formato.

Como a presença dos estudantes não é obrigatória, esta é garantida pela não publicação do curso, que é necessário para os estudantes realizarem os exames. A fim de não ter um “anfiteatro vazio”, o professor do curso transmite a matéria aos alunos presentes, sendo que na maior parte das vezes, este conteúdo não é acessível nem nas aulas de trabalhos dirigidos. As notas das aulas se tornarão mini-manuais que permitirão ao aluno estudar para os exames (Di Rosa, 2009: 252).

Para mim, a forma ideal não seria nem a aula magistral nem TD. Para mim a forma ideal seria 50 alunos, uma forma de ‘aula magistral/TD’. Eu nunca fui capaz de praticar isto, mas eu acho que é o ideal [...]. Para mim, um bom professor é alguém que é capaz de transmitir conhecimentos ex cathedra e fala e discute, com base em documentos que foram lidos<sup>193</sup> (Entrevista com o professor de Direito da Universidade de Nanterre, Paris X) (Di Rosa, 2009: 254).

De um modo geral, a aula magistral é percebida pelos docentes, de acordo com a investigação de Di Rosa (2009: 253)<sup>194</sup>, como pouco útil e atrativa, sendo sua única qualidade propiciar um ensino de massa a todos. Os alunos mais autônomos poderiam, inclusive, fazer o curso sem estas aulas.

---

<sup>193</sup> Tradução livre.

<sup>194</sup> O ensino do direito foi escolhido como objeto central de investigação de Di Rosa (2013: 3). Esta investigação se deu através de observação participante em duas classes de trabalho dirigido, entrevistas com 21 docentes sobre o ensino do direito no primeiro ano da faculdade de direito e sobre as aulas magistrais e os trabalhos dirigidos. Os professores eram de 5 faculdades de direito: Paris I la Sorbonne, Paris II Assas-Panthéon, Paris Ouest Nanterre, Paris Nord Villetaneuse e Université d’Artois.

### **2.3.1.4.2 Os trabalhos dirigidos**

A forma clássica de ensino nas faculdades de direito francesas é o binómio curso magistral/trabalhos dirigidos (TD). A aula-palestra não é um local apropriado para o debate. Logo, o espaço adequado para as perguntas dos alunos e a retirada de dúvidas é na turma de trabalhos dirigidos. Na presença do responsável pelos trabalhos dirigidos, o aluno estará livre para debater, questionar e criticar e terá um clima propício ao confronto de ideias, com turmas menores do que as que estudam nos anfiteatros das aulas magistrais (Di Rosa, 2013: 11-13).

Os trabalhos dirigidos são considerados como complementares aos cursos magistrais e neles há interação entre os estudantes e os docentes. Eles acontecem semanalmente em sessões de uma hora e meia e os alunos são colocados em grupos de cerca de 20 alunos em salas de aula e não em anfiteatros ou auditórios. As aulas de trabalhos dirigidos são mais profundas do que as aulas magistrais e costumam se basear em leituras prévias e em trabalhos práticos (Fontainha, 2011: 91). O ensino em pequenos grupos é tido em grande estima pelos docentes que reclamam da grande quantidade de alunos matriculados nas faculdades de direito (Di Rosa, 2013: 12).

Os trabalhos dirigidos respondem a uma conjuntura histórica de aumento demográfico da população, portanto, seria possível correlacionar o aumento de estudantes das faculdades de direito e o estabelecimento dos trabalhos dirigidos obrigatórios.

Os trabalhos dirigidos permitem a criação de um ambiente social reconfortante onde os alunos se sentem mais acolhidos do que no anfiteatro. Em uma aula de TD podem ser ministrados diversos tipos de exercícios: leitura e análise de um julgamento, a dissertação jurídica e o caso prático. Além destes, podem haver outras formas acessórias de verificação do conhecimento como exercícios de perguntas-respostas escritas, pesquisas bibliográficas, exercícios

de manipulação do código<sup>195</sup> e a análise de uma afirmação em um verdadeiro-falso (Di Rosa, 2013).

A aula de trabalhos dirigidos (TD) é um espaço didático onde se condensam as expectativas dos estudantes e onde os reflexos e hábitos jurídicos, as linguagens e os métodos próprios aos juristas são ensinados. No TD os alunos podem estruturar uma argumentação, sustentar uma ideia ou responder a uma problemática.

No primeiro e segundo ano os estudantes de direito são apenas aprendizes legais e muitas vezes incapazes de pensar por si mesmos. A sua autonomia e curiosidade são muito limitados [...] <sup>196</sup> (responsável por TD em Direito da Universidade de Paris I) (Di Rosa, 2009: 255).

Normalmente, a correção de um caso prático ou exercício possui uma escala de pontos, distribuída pelo docente responsável pela matéria, que leciona as aulas magistrais. Estas escalas podem ser mais flexíveis ou rígidas, de acordo com o grau de liberdade que o professor responsável dá aos professores de TD (Di Rosa, 2009: 257).

O que era um TD... era uma rotina, eles chegavam, fazia a chamada... era um momento importante [risos], porque, como vocês sabem os TD são obrigatórios, mas as aulas do anfiteatro, não. Então eu me lembro que eu estava fazendo uma repetição da aula anterior, muito pequena, demorou 10 minutos [...] e tornamos a fazer exercícios uns após aos outros, exercícios da ficha de TD [que é elaborado pelo Professor do anfiteatro, às vezes um pouco com a equipe de TD]. E o "negócio" real, o verdadeiro desafio, o desafio era fazê-los falar. Esse foi o grande problema. Nesta forma, os TD são relativamente mal sucedidos em França, porque ele deve ser um lugar onde todo mundo fala de uma forma muito livre e muito facilmente e não o é [...] <sup>197</sup> (Professor de Direito da Universidade de Nanterre, Paris X) (Di Rosa, 2009: 259).

Como a divisão entre aulas magistrais e trabalhos dirigidos está presente nas faculdades de direito desde o primeiro semestre até o fim da faculdade, esta divisão é naturalizada pelos estudantes e passa a ser entendida como essencial na faculdade de direito; portanto, esta divisão entre teoria e prática não é objeto de questionamentos por parte dos estudantes e tampouco pelos docentes.

---

<sup>195</sup> Os exercícios de manipulação consistem em encontrar informações: um artigo ou uma resposta a uma pergunta.

<sup>196</sup> Tradução livre.

<sup>197</sup> Tradução livre.

Conforme será visto a seguir, existem outras formas de ensino do direito em França, além da divisão aula magistral e trabalhos dirigidos.

### **2.3.2 A École Centrale de Paris e a École des Hautes Études Commerciales: um ensino cooperativo às faculdades de direito**

Como as faculdades de direito francesas não são as únicas a ensinarem direito, a École Centrale de Paris (Centrale) e a École des Hautes Études Commerciales (HEC) constituem escolas de elites<sup>198</sup> que lecionam direito, além do Science Po Paris<sup>199</sup>. Este é um caso específico de transgressão de fronteiras disciplinares, institucionais e profissionais: a formação de juristas pelas principais escolas de negócios francesas.

Uma instituição educacional pode investir em uma disciplina ou em um segmento profissional que não são historicamente dela e obter êxito sem confrontar diretamente as instituições que detêm a exclusividade de determinado ensino, como se pode observar no caso do ensino do direito na École des Hautes Études Commerciales e na École Centrale.

As escolas de negócios em França conseguiram ganhar um lugar significativo na formação de advogados de negócios, sem ofender as tradicionais faculdades de direito, através de uma postura cooperativa entre os três campos organizacionais da formação de advogados de negócios (escolas de elite, faculdades de direito e escritórios de advogados). A incursão das Escolas HEC e Centrale no mercado do ensino jurídico é parte do jogo triangular entre estes três institutos (Biland, 2013: 61). A École des Hautes Études Commerciales e a École Centrale promovem um ensino do direito em cooperação com as faculdades de direito francesas, ao contrário do Sciences Po Paris que concorre frontalmente

---

<sup>198</sup> Para uma análise aprofundada sobre o ensino jurídico para a formação das elites francesas *vide* Israël e Vaneuville (2013). As autoras investigaram como as elites francesas dos setores públicos e privados teriam sido treinadas desde a década de 50 a fim de usar o direito. A metodologia utilizada na pesquisa se baseou nos arquivos das faculdades, entrevistas com os docentes e observação nas aulas de direito.

<sup>199</sup> O Science Po Paris será tratado separadamente no próximo item por ter um ensino do direito diferente da HEC e da Centrale e por se relacionar de forma concorrencial com as faculdades de direito francesas.



com elas. Neste debate discute-se de quem é a legitimidade de ensinar direito em França.

Existe uma relação entre as transformações do ensino do direito nas escolas de elite e a evolução do lugar do direito na hierarquia de saberes dos governos legítimos. O direito, neste sentido, possui um papel na definição das competências das elites económicas. A mobilização recorrente do ensino jurídico no currículo da École Centrale e da HEC chama a atenção para a sua utilização na formação das elites francesas. Longe de ser apenas um meio de transmissão de conhecimento, o ensino do direito aparece como um contributo decisivo para a formação da elite e de sua atividade profissional (Israel e Vaneuville, 2013: 10).

O direito foi ensinado desde o início na École des Hautes Etudes Commerciales (HEC) e na Centrale, sem contudo, ser destaque no currículo. No caso da École Centrale, embora não tenha sido um objeto de verdadeiro planeamento pedagógico definido pelas direções, a mobilização de conhecimentos jurídicos dentro dos ensinamentos da Escola era uma questão de posicionamento da mesma no seio das escolas de elite (Derouet, 2013: 34-35).

O ensino do direito é um indicador da longa duração das relações entre a École des Hautes Études Commerciales e as faculdades de direito francesas. No programa inicial, o direito era ensinado de três a quatro horas por semana, nos dois primeiros anos do curso em cadeiras como Processo Civil, Direito Administrativo ou Direito Comercial Comparado. Já na École Centrale o ensino do direito está presente nos currículos desde 1854, apesar de não ser de modo contínuo. O direito tem sido considerado essencial pelas direções sucessivas da Centrale para a formação da elite económica industrial.

Nas escolas de elite em França, parte do currículo é composto por disciplinas de diferentes áreas, sendo permeado de pluridisciplinaridade. Atualmente a HEC possui um currículo com várias áreas do conhecimento, dentre as quais o direito. O direito tem obtido maior projeção na Écoles de Hautes Etudes Commerciales do mesmo modo que tem se destacado como essencial ao mundo dos negócios.

No primeiro ano na Escola de Comércio, os estudantes escolhem o que farão no terceiro ano da licenciatura, como Direito Privado na Universidade Versailles-Saint Quentin ou Economia, Humanidades, Teologia, Matemática Aplicada em diferentes universidades francesas. Nos primeiros anos do curso a formação jurídica é apresentada como um complemento a outras especialidades da Escola de Comércio. Os professores que lecionam direito na HEC utilizam um modelo pedagógico mais próximo do norte-americano, além de valorizar a formação pluridisciplinar e a internacionalização da formação. O ensino do direito na École Centrale, por sua vez, se caracteriza por ser subordinado às práticas profissionais orientadas pela gestão de negócios industriais (Israel e Vaneuville, 2013: 7-8).

Na HEC e na Centrale a componente jurídica do currículo tem por objetivo fornecer noções gerais de direito aos futuros profissionais, sendo assim estes estudam matérias como: direito societário, fiscal, trabalho, etc.

A École Centrale não oferece nenhum curso com titulação em direito, mas possui diversos cursos de engenharia que possuem em seu tronco comum uma cadeira de direito. A École Centrale é conhecida pela sua orientação internacional, tendo parcerias com a Universidade de Harvard, Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Universidade de Oxford, Universidade Cornell, Dartmouth College, Universidade Northwestern, Universidade da Califórnia em Berkeley, Universidade de Chicago, Hong Kong University of Science and Technology, Universidade Nacional de Seul, Universidade de Pequim, entre outras universidades internacionais. A Centrale incentiva a mobilidade de seus estudantes para as universidades parceiras<sup>200</sup>.

A HEC possui um departamento de Direito e Sistema Fiscal. Este departamento é composto por 9 professores permanentes, 3 professores afiliados e mais de 30 intervenientes. No HEC o direito está presente em 3 programas de mestrado: Master in Management Grande École, Master in Management & Business Law e Mastère Spécialisé Droit et Management Internationale.

---

<sup>200</sup> École Centrale “Centrale” <http://www.centralesupelec.fr/> [11 de fevereiro de 2016].

O Master in Management Grande École possui uma fase generalista<sup>201</sup>, uma fase de especialização<sup>202</sup> e um duplo diploma de Direito Empresarial com a Escola de Direito da Universidade de Georgetown. Neste curso os estudantes podem optar por realizar a parte fundamental no HEC e a parte complementar em instituições parceiras, se preparando simultaneamente para uma licenciatura em Direito Privado na Universidade de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines<sup>203</sup>.

O Mestrado em Management & Business Law possui parceria para duplo diploma (Direito e Gestão) com a Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. Este mestrado desenvolve uma dupla competência em Direito das Sociedades e Fiscal e Gestão. Com este mestrado o aluno pode inclusive ingressar na Ordem dos Advogados. Neste mestrado os alunos cursarão cadeiras na HEC de Paris (Finanças, Gestão, Marketing, etc.) e no curso de Direito de Paris 1 Panthéon Sorbonne (Contencioso Fiscal, Direito do Trabalho, Falência, Direito e Segurança, Direito Fiscal Internacional, Direito Fiscal das Sociedades, Direito do Mercado, etc.)<sup>204</sup>. Algumas cadeiras apresentam trabalho dirigidos. Além disso, os alunos do mestrado contam com uma clínica jurídica sobre temas da União Europeia em parceria com New York University School of Law. Nela os estudantes atuam em parceria com ONGs na defesa dos direitos humanos, em prol da sociedade civil.

---

<sup>201</sup> O ensino generalista possui disciplinas de Economia, Gestão e Direito Contratual. As aulas opcionais do primeiro ano também possuem cadeiras de direito: Direito das Fusões e Aquisições, Direito do Trabalho, Direito Europeu e Questões Legais de Transações. HEC “Master in Management Grande École” <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Grande-Ecole/Master-in-Management/Points-Cles> [5 de novembro de 2016].

<sup>202</sup> Ao segundo no aluno escolhe uma entre sete áreas de especialização: Gestão; Direito (com duplo diploma em Direito Societário e Fiscal em parceria com a Université Paris 1 Panthéon Sorbonne), Sociedades Públicas; Sustentabilidade e Inovação Social; Medias, Arte e Criação; Ciências Cognitivas e Jornalismo. Dentro destas sete áreas os alunos podem escolher cadeiras diversas da fase de especialização como: *Assurance; Droit des associations et des personnes morales; Droit des Start-Up; Droit du travail; Droit Européen; Economie monétaire et bancaire; Entreprises et développement durable; Enjeux de société: nouvelles questions sociales; Europe, Etats, Marchés: le triangle des comptabilités; Geopolitics of South and Central Asia; Géopolitique des crises internationales; Globalization and conflict: assessing risk; Introduction to international relations and international governance; Management, entrepreneuriat et solidarité; Methods of philosophical analysis; Méthodes logiques et argumentatives; Parcours dans l’histoire du cinéma : esthétique et genres; Religion et cultures; Systemes Sociaux et Compétitivité; The economics of decision making*, etc. HEC “Master in Management Grande École” <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Grande-Ecole/Master-in-Management/Points-Cles> [5 de novembro de 2016].

<sup>203</sup> Além da licenciatura em Direito é possível a licenciatura em outras áreas como: Matemática Aplicada, Ciências Humanas e Sociais, Economia e Humanidades.

<sup>204</sup> HEC “Master in Management Business Law” <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Double-diplomes-en-admission-directe/Master-in-Management-Business-Law-Double-diplome-avec-Paris-1/Le-programme> [5 de novembro de 2016].

Por fim, o Master Spécialisé Droit et Management Internationale apresenta como metodologia: conferências, clínicas jurídicas, *moot court*, além do desenvolvimento de uma tese profissional e duplo diploma em Direito e Gestão em conjunto com a Universidade de Paris 1. Este mestrado permite aos estudantes ingressar na Ordem de Advogados e de Notários. O LLM oferece um considerável número de cadeiras<sup>205</sup> que são organizadas com no máximo 40 alunos. Há ainda disciplinas eletivas que os alunos podem escolher de acordo com sua área profissional nas áreas de Gestão<sup>206</sup>, Direito Societário<sup>207</sup> ou Direito da Regulação<sup>208</sup>. Este mestrado também possui uma clínica jurídica em parceria com a New York University.

Analisando as alterações introduzidas nas operações do ensino do direito na École Centrale e na École des Hautes Études Commerciales, se pode concluir que há uma afinidade estrutural entre esta formação multidisciplinar e seletiva e as tendências contemporâneas do capitalismo global no campo jurídico e financeiro.

### **2.3.3 O Sciences Po: um ensino concorrencial às faculdades de direito**

A Escola de Direito do Sciences Po é a instituição de ensino do direito que esteve no centro das atenções em França. O Sciences Po Paris é uma escola

---

<sup>205</sup> *Analyse financière des risques juridiques; Business Strategy; Compliance; Comptabilité financière; Contentieux des affaires; Droit des fusions et acquisitions; Droit des marchés financiers; Droit du travail; Droit institutionnel et matériel de l'EU; Droit public des affaires; Finance; Gestion fiscale de l'entreprise; Lawyering, Litigation and Lobbying; Management juridique; Managing an International Career in Law; Marketing e US Tort and Contract Law.*

<sup>206</sup> As disciplinas essenciais de gestão são: *Management juridique; Stratégie; Comptabilité; Marketing e Finance.* HEC "MS-LLM Droit et Management International" <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Programmes-MSc-MS-en-un-an/MS-LLM-Droit-et-Management-International/Le-programme/> [5 de novembro de 2016].

<sup>207</sup> As cadeiras fundamentais de Direito Societário são: *Cross-border Insolvency Law; Distribution et négociations commerciales; International Arbitration; International Contracts; International Taxation; International Trade Law e Négociation de contrat de crédit.* HEC "MS-LLM Droit et Management International" <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Programmes-MSc-MS-en-un-an/MS-LLM-Droit-et-Management-International/Le-programme/> [5 de novembro de 2016].

<sup>208</sup> As principais disciplinas de Direito da Regulação são: *Contrôle des concentrations; Droit de la concurrence; Droit de l'immatériel; European Energy Law; European Tax Policy; Law and Economics e Régulations globales.* HEC "MS-LLM Droit et Management International" <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Programmes-MSc-MS-en-un-an/MS-LLM-Droit-et-Management-International/Le-programme/> [5 de novembro de 2016].

que atua de modo interdisciplinar e recruta estudantes de distintas áreas como: direito, engenharia, economia, ciência política, entre outras.

Com o decreto de 21 de março de 2007, o Sciences Po foi autorizado a emitir diplomas de mestrado em direito: “direito económico” e “carreiras judiciárias e jurídicas”, que permitia a entrada de seus estudantes em centros de formação profissional de advogados. Deste modo, o Sciences Po Paris passou a conceder diplomas de direito. Este fato pôs fim oficialmente ao monopólio histórico das faculdades de direito na educação jurídica e aumentou o acesso à profissão de advogado (Jamin, 2010: 126).

O decreto de 2007 atuou na reformulação contemporânea das profissões jurídicas. Com efeito, os advogados de negócios foram os principais beneficiários desta reforma. O decreto confirmou que os advogados de negócios aumentaram seu poder dentro da profissão jurídica e que eles agora eram capazes de influenciar o sistema de ensino do direito. Sua ligação com a elite da escola parisiense reforçava a legitimidade de suas práticas, ao mesmo tempo que dava à escola a oportunidade de propor uma nova forma de ensino do direito, concebida precisamente em oposição à tradição universitária francesa (Vaneuville, 2013: 68-69).

Apresentado como uma alternativa às faculdades de direito, o Sciences Po Paris, este novo local de formação jurídica implementou uma ambiciosa reforma do ensino jurídico, levando a interrogar as transformações do direito e de seu ensino.

Como as universidades francesas perderam a exclusividade sobre a emissão de diplomas de direito, tal fato despertou grande mobilização dos juristas acadêmicos voltados principalmente contra a ascensão de uma instituição não universitária no campo do ensino jurídico, como o Sciences Po Paris. O despacho de 2007 não foi consensual, com grande número de advogados e acadêmicos contrários a esta abertura à profissão jurídica por aqueles que não cursaram uma faculdade de direito. Diversos e renomados professores de direito contestaram e este caso teve grande repercussão nos meios em França.

Em 2004 já havia ocorrido uma contestação dos professores das faculdades de direito. Em outubro de 2004 um texto com o título “luta pelo direito” foi publicado em uma revista de direito e assinada por 54 professores de direito que defendiam o monopólio universitário do diploma de direito. A mobilização de 2004 relacionava-se à reforma que habilitava as Escolas de Comércio a conceber o grau de mestre em direito. Em 2004 o movimento dos professores de direito foi vitorioso, sendo mantido o monopólio do ensino jurídico. No entanto, em 2007 o resultado foi diferente (Jamin, 2012).

Os protestos de professores de direito tiveram duas formas principais em 2007: a difusão de uma petição<sup>209</sup> e o recurso à justiça administrativa contra a decisão de 21 de março de 2007 que permitia o reconhecimento dos diplomas de mestrado como diplomas de direito. Um dos argumentos usados pelos professores de direito postulava a igualdade, uma vez que a universidade permite o acesso de todos, ao contrário das “escolas de elite”<sup>210</sup>. Logo, retirar o monopólio dos diplomas da universidade retiraria a igualdade aos estudantes do ensino superior. Os professores de direito criticavam também o ensino do direito do Sciences Po por ser curto e não abordar em profundidade algumas áreas jurídicas como o direito de família e o direito comercial (Jamin, 2010: 126).

A Escola de Direito do Sciences Po Paris foi fundada em 2009, com a participação ativa dos advogados de negócios, que davam aulas e apoiavam financeiramente o curso por meios de bolsas. A criação da Escola de Direito do Sciences Po refletiu um desejo de mudança que já existia em alguns setores do campo jurídico. Christophe Jamin, seu fundador, se inspirou nas escolas de direito norte-americanas, rejeitando o dogmatismo jurídico e se apoiando em um ensino mais dedutivo do direito. Assim, o trabalho do futuro jurista consistia em interrogar às noções jurídicas e suas consequências concretas em decisões.

Atualmente, o Sciences Po caminha para um ensino do direito profissional e elitista, com prestígio e reconhecimento por parte dos grandes escritórios de

---

<sup>209</sup> Esta petição foi assinada por mais de 400 professores de direito.

<sup>210</sup> Nos anos de 2005-2006, ano letivo anterior ao decreto de 21 de março de 2007, os estudantes pagavam em média 177 euros na licenciatura e 245 euros no mestrado nas faculdades de direito francesas, enquanto no Sciences Po o mestrado custava 13.500 euros no mesmo período (Ait-Aoudia; Vaneuville, 2013: 13).

advocacia. Algumas grandes Escolas de Comércio já haviam reforçado o curso jurídico após os anos 80, realizando alianças com as faculdades de direito, ao contrário do Sciences Po, que passou a concorrer com as faculdades de direito francesas. Neste sentido, hoje há dois modelos de formação em concorrência em França: o ensino das faculdades de direito e o ensino do Sciences Po Paris, que aposta em um ensino baseado na prática jurídica, destinado a formar juristas em geral, sem uma especialidade específica.

A licenciatura dura dois anos no Sciences Po Paris e nas faculdades de direito francesas o curso perdura por três anos (ou 6 semestres), acrescido de um ano de mestrado. O Sciences Po apresenta uma pluridisciplinaridade no ensino, em que nos dois primeiros anos são reservados a uma formação generalista com matérias jurídicas, mas também com Ciência Política, Economia, História, Relações Internacionais e Sociologia. A educação jurídica no Sciences Po tem formado juristas com boas taxas de ingresso no mercado de trabalho, seja em empresas ou em órgãos estatais (Jamin, 2012: 129).

O Sciences Po possui uma orientação internacional marcada pela presença significativa do inglês e de professores de outros países convidados a lecionar, além de incentivar o aluno a realizar mobilidade no exterior e a importação de programas de faculdades estrangeiras, como a ideia de clínica jurídica. Os objetivos da educação no Sciences Po são articular o ensino do direito interativo com conhecimentos da área de humanas, adotando uma visão transdisciplinar e estimulando a prática jurídica a ser realizada em estágios e clínicas (Israel, 2013: 2).

O Sciences Po Paris privilegia as seguintes orientações (Jamin, 2010: 134-135): em primeiro lugar, insiste no ensino dos fundamentos jurídicos indispensáveis à formação de um jurista, mas não se detém em aprofundar determinados aspectos, que poderão ser abordados em uma especialização. O Sciences Po favorece a parte da experiência da formação de estudantes, ao encorajar um ano de pausa entre o primeiro e o segundo ano de educação, a fim de que o aluno adquira experiência prática em empresas, escritórios de advogados ou agências reguladoras. O ensino do Sciences Po é favorável à criatividade dos estudantes e ao desenvolvimento da interatividade no ensino, que

rompe com o modelo pedagógico dominante de cursos magistrais; para isso, as turmas oscilam entre dez e sessenta estudantes.

Este novo modelo de ensino do direito, mais curto, de dois anos ao invés dos quatro anos tradicionais (3+1) e com ênfase no mundo dos negócios, inicialmente foi marcado por críticas, mas atualmente este modelo vem sendo absorvido por algumas faculdades de direito.

A criação do Sciences Po Paris não significou simplesmente a criação de mais uma faculdade de direito, mas uma alteração no paradigma do ensino superior jurídico francês, através de uma educação mais instrumental do direito, convergindo com as expectativas de agentes públicos e privados.

A Escola de Direito do Sciences Po ao invés de se unir às faculdades de direito passou a confrontá-las. O Sciences Po obrigou as faculdades de direito a mudarem seu ensino. O ensino do direito antes do Sciences Po era concentrado apenas no direito francês, fechado a outras disciplinas, ensinado de modo dogmático e distante da realidade social. Neste sentido, os juristas passaram a desejar uma nova prática pedagógica, com resolução de casos concretos e a criação de clínicas jurídicas. O modelo de ensino das faculdades de direito teve que ser repensado a fim de concorrer com o Sciences Po.

A crítica ao ensino jurídico tradicional e sua capitalização no modelo da Escola de Direito do Sciences Po somente ocorreu porque correspondeu aos interesses dos escritórios de advogados de negócios, qual seja, a elite jurídica e econômica. A criação desta Escola de Direito correspondeu à realização de um objetivo, mas também se apresentou como uma tentativa de criar uma instituição com novos conceitos, capaz de formar uma elite econômica e administrativa em França (Vaneuville, 2013: 72).

Enquanto em França este novo modelo de ensino do direito é rapidamente reproduzido, ainda que seja um modelo seletivo e caro; nos Estados Unidos as faculdades de direito têm sido criticadas pela falta de profissionalismo, além do fato de ex-estudantes das faculdades de direito norte-americanas terem dificuldades em encontrar empregos e pagar suas dívidas de crédito estudantil (Israël, 2013: 3-4).



A criação de Science Po Paris é um exemplo da crescente valorização dos modelos de ensino do direito baseados na competitividade de mercado e apoiados por referências norte-americanas. No que diz respeito ao ensino do direito, esta nova escola parece ter reforçado a supremacia do direito civil e materializado o peso crescente das forças económicas do mundo do direito, atendendo aos interesses da globalização hegemónica.

## **Considerações Finais**

O ensino do direito norte-americano é ainda hoje fortemente influenciado pelo modelo de educação proposto por Langdell no século XIX. Este ensino é baseado no uso do método socrático e do método do caso nas aulas de quase a totalidades das faculdades de direito dos Estados Unidos da América, com o objetivo de fazer os estudantes pensarem como um jurista desde o primeiro ano na escola de direito. Este tipo de ensino já foi duramente criticado nos EUA pelo Realismo Jurídico, *Law and Society*, *Critical Legal Studies* e *Law and Economics*. Mesmo com as críticas, o modelo de Langdell continua sendo hegemónico nas escolas de direito americanas e permanece expandindo seu domínio a outros países.

O ensino do direito nos Estados Unidos é profissionalizante e pouco crítico fora das escolas de elite, tendo um carácter instrumental. Uma das razões para este ensino ser técnico, consiste no facto de que os alunos já tiveram uma formação de base, antes do ingresso na escola de direito.

O *ranking* entre as escolas de direito e entre os alunos no decorrer do curso jurídico promove a competitividade. As avaliações em sistema de curva e métodos pedagógicos como o *Moot Court* também reforçam a competitividade, fomentando a lógica individualista.

Apesar do ensino nas faculdades de direito norte-americanas ser profissionalizante, o relatório da Carnegie Foundation considera que as faculdades de direito têm sido pouco aptas em introduzir nos alunos a aprendizagem através da experiência e o mesmo ocorre nos exames de bar. Tamanaha (2012: 54) corrobora para esta tese ao considerar que a educação

jurídica deveria ser voltada ainda mais para o mercado profissional e *crítica a orientação* acadêmica das faculdades de direito de elite.

As principais faculdades de direito nos EUA possuem professores especializados em distintas áreas do conhecimento como: Economia, História, Ciência Política, Filosofia, Sociologia ou Psicologia. Muitos professores de direito das faculdades bem colocadas nos *rankings* possuem doutoramento em outras áreas do conhecimento e não em direito. Se estes conhecimentos, por um lado, afastariam os docentes da prática jurídica (o tipo de conhecimento desejado pelos estudantes); por outro, estes docentes conduzem seminário e pesquisas empíricas interdisciplinares, que tornam a formação universitária mais rica.

Os interesses de professores e alunos nas faculdades de direito são confrontantes. Os professores são acadêmicos que desenvolvem investigações e produções bibliográfica. Já os estudantes querem aprender a ser juristas. Por este motivo, as faculdades estão falhando, ao não conseguir articular estas duas visões (Tamanaha, 2012: 54). Tentar trazer a prática jurídica para as escolas de direito através de clínicas jurídicas é uma possível solução para este embate, porque este método pedagógico articula o ensino à prática, podendo conectar a investigação e a extensão universitária.

No entanto, as faculdades de direito nos Estados Unidos têm falhado por outros motivos. Ao focar excessivamente na prática, em detrimento da teoria, o ensino passa a ser técnico e superficial. Além disso, as escolas de direito não devem ter somente a preocupação de inculcar a prática jurídica nos estudantes, já que esta se constituirá naturalmente através de experiências práticas no ambiente de trabalho. Deste modo, o déficit das escolas de direito nos EUA não reside no saber-fazer mas no “fazer saber.”

O modelo de ensino norte-americano é baseado na *common law* e, deste modo, em precedentes judiciais. Contudo, este ensino vem sendo transplantado para países com tradição jurídica de *civil law*, como é o caso da França. A importação de um modelo de ensino de um direito de formação jurisprudencial para um país em que o direito é de tradição romana implica em tensões. No caso francês esta situação gerou um grande debate entre as faculdades de direito e o Sciences Po Paris.

Nos Estados Unidos da América a educação jurídica dura cerca de três anos e ocorre após os estudos graduados. Em França, as faculdades de direito possuem a duração média de quatro anos<sup>211</sup> e são após o ensino secundário.

Nos EUA há um modelo hegemónico de ensino: profissionalizante, com utilização do método socrático e do método do caso. Já em França o ensino do direito está fragmentado: nas faculdades de direito, no Sciences Po, na École des Hautes Etudes Commerciales e na École Centrale, sendo que as duas primeiras instituições travam uma disputa pelo domínio do ensino do direito em França. Estas escolas diferem quanto aos métodos pedagógicos, interdisciplinaridade e quanto ao modelo concorrencial ou cooperativo. Abaixo um quadro explicativo com as principais diferenças.

**Quadro nº 11 – As características do ensino do direito em França**

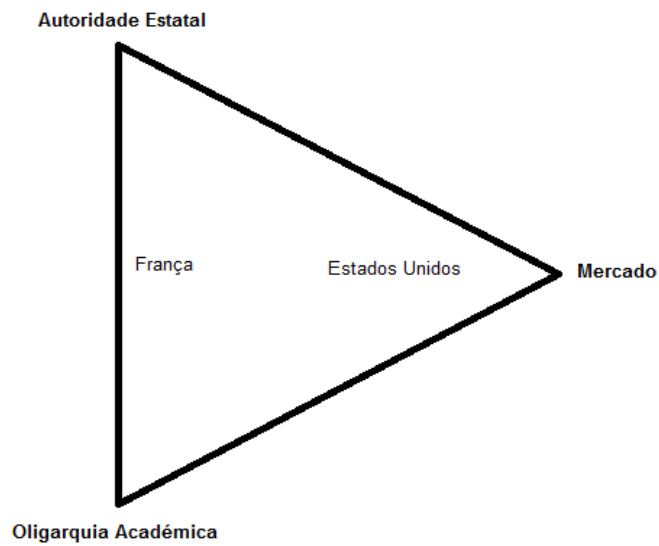
<b>Características de ensino /Instituições que lecionam Direito em França</b>	<b>Faculdades de Direito</b>	<b>Sciences Po</b>	<b>HEC e Centrale</b>
<b>Métodos pedagógicos</b>	Aulas magistrais e trabalhos dirigidos	Método do caso e clínicas jurídicas	Método do caso, trabalhos dirigidos e clínicas jurídicas
<b>Interdisciplinaridade</b>	Disciplinar	Pluridisciplinar	Pluridisciplinar
<b>Tipo de ensino</b>	Concorrencial	Concorrencial	Cooperativo/Complementar

Há hoje uma tensão em França entre o modelo de ensino focado no mercado, no Estado e na oligarquia académica. Nos anos oitenta, as universidades francesas, de um modo geral, estavam entre as forças da autoridade estatal e da oligarquia académica. Contudo, em uma análise mais recente, tratando do ensino do direito em França, há um afastamento do Estado e da oligarquia e uma aproximação com o mercado, através principalmente do Sciences Po, da HEC e das faculdades de direito que têm reproduzido o modelo de ensino do Sciences Po a fim de concorrer com ele.

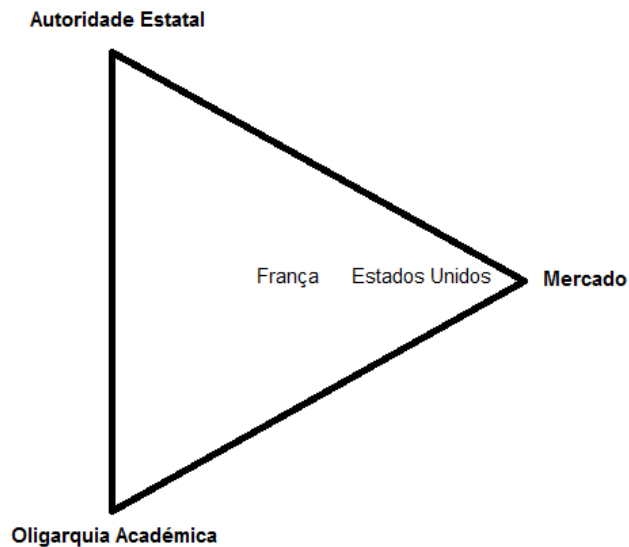
Abaixo, o triângulo da coordenação de Burton Clark, mencionado no Capítulo 1 adaptado ao ensino do direito.

**Figura nº 9 - Triângulo da Coordenação adaptado ao ensino do direito nos anos 80**

<sup>211</sup> Três anos de licenciatura e um ano de mestrado após o Processo de Bolonha.



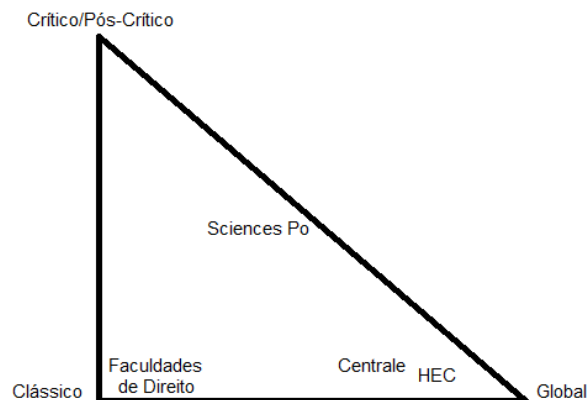
**Figura nº 10 - Triângulo da Coordenação adaptado ao ensino do direito no século XXI**



Em termos educacionais, em França há o modelo clássico<sup>212</sup> das faculdades de direito; a visão global da Centrale e da HEC; e a posição entre o estudo global e crítico/pós-crítico do Sciences Po, inspirado nas escolas de direito norte-americanas de elite.

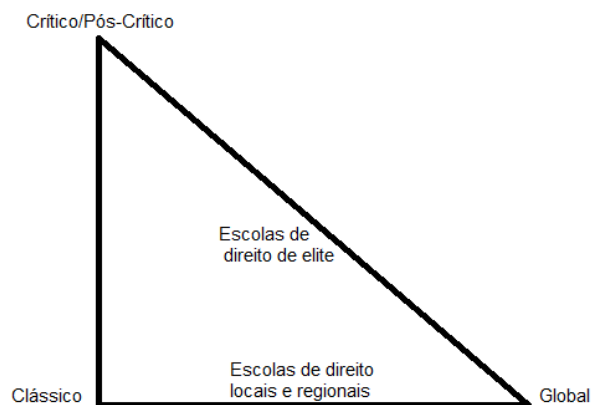
<sup>212</sup> O modelo clássico de ensino do direito refere-se ao ensino clássico da Europa Ocidental, pois o ensino do direito clássico nos Estados Unidos da América é o modelo proposto por Langdell.

**Figura nº 11 - Triângulo dos modelos de ensino do direito em França**



Nos EUA apesar de alguns setores específicos minoritários dentro das escolas de direito terem uma visão mais crítica, especialmente nas escolas de elite, a regra nas escolas locais e regionais é o ensino voltado para a prática jurídica, estando entre o modelo clássico e o global.

**Figura nº 12 - Triângulo dos modelos de ensino do direito nos Estados Unidos da América**



O ensino nas faculdades de direito francesas já era criticado no início do século XXI por possuir uma concepção retrógrada do direito, que não correspondia ao exercício contemporâneo das profissões jurídicas, por ser centrado somente no direito francês e pouco aberto aos novos direitos e às línguas estrangeiras. O modo de ensino das universidades é ainda hoje alvo de críticas em razão do

ensino magistral, que valoriza a análise de textos e uma lógica formal, não desenvolvendo competências como o trabalho coletivo e a oralidade dos estudantes. Além disso, a aprendizagem da ciência jurídica e a prática jurídica são tratadas separadamente nas faculdades de direito francesas, o que gera repercussões negativas.

O ensino do direito no Sciences Po Paris tem sido acusado de elitista e tecnocrático, sendo considerado uma “máquina” selecionadora de candidatos a grandes empresas. Esta instituição de ensino é também criticada por não desenvolver cientificamente o país, pois ao contrário das universidades francesas, o Sciences Po não investiria em investigação.

Apesar das críticas ao Sciences Po, algumas faculdades de direito em França passaram a reproduzir seu modo de ensino. Em primeiro lugar, cerca de uma dúzia de faculdades de direito do total de 57, passaram a se chamar *Collège* ou *École*. Novos currículos foram criados com uma parte prática do direito e uma visão mais interdisciplinar com Ciência Política, Sociologia do Direito, Economia, além de oferecer uma formação especializada em Direito Internacional e Direito Empresarial (Israel, 2013: 3). Estas transformações respondem à competição com o Sciences Po para atrair os melhores estudantes. A parceria entre as faculdades de direito e as faculdades de negócios também tem aumentado<sup>213</sup>.

As transformações no ensino do direito em França reiteram a análise de Dezalay e Garth<sup>214</sup>, que já apontavam uma transformação do ensino do direito em prol de uma perspectiva económica-negocial-global.

Observando estas alterações sofridas pelas faculdades de direito em França pode-se considerar que estas pressões oriundas das faculdades de negócios teriam sido um sucesso, mas estas inovações, por outro lado, podem fortalecer uma *managerialization* do direito e o ensino do direito francês pode

---

<sup>213</sup> Os professores de direito das faculdades de negócios criaram uma associação: *Association des professeurs de droit des grandes écoles*. Vide o sítio eletrónico: <http://professeursdedroitdesgrandesecoles.br> [4 de janeiro de 2016].

<sup>214</sup> Vide Dezalay, Yves; Garth, Bryant (2008) “Re-Structuring states by exporting law: american law firms and the genesis of a european legal market” in Pettersen, Hanne ; Kjaer, Anne L.; Krunke, Helle; Madsen, Mikael R. (eds.) *Paradoxes of European Legal Integration*. Hmapshire: Ashgate, 75-88.

estar se afastando dos padrões nacionais e se aproximando de um modelo globalizado do ensino do direito, sem muita relação com seu sistema jurídico.

Este capítulo sobre o ensino do direito nos Estados Unidos e em França servirá para confrontar com o ensino do direito na FDUC nos Capítulos 7, 8 e 9.

Abaixo um quadro-resumo da análise realizada neste capítulo:

**Quadro nº 12 – As características do ensino do direito nos Estados Unidos e em França nos séculos XIX, XX e XXI**

<b>Estados Unidos da América</b>	<b>França</b>
<b>Ensino do direito no século XIX</b>	<b>Ensino do direito no século XIX</b>
Fim dos <i>traités</i> , <i>lectures</i> e recitações	Fim do Direito Canónico e Direito Romano
Influência do <i>The New Education</i> (Harvard)	Influência do Código Napoleónico
Método do Caso e Método Socrático	Lições e aulas magistrais, Conferências e modelo doutrinal
Estudo de Princípios e Jurisprudência	Estudo com foco no Direito Civil
Ensino do “ <i>think like a lawyer</i> ”	Ensino doutrinal
<b>Século XX</b>	<b>Século XX</b>
Ensino profissionalizante	Ensino pouco profissional e científico: Ensino dogmático do direito
Evolução do método do caso e surgimento do <i>casebook</i>	Aula magistral/Trabalho dirigido (faculdades de direito) e método do caso (HEC)
Controlo do ensino do direito pela ABA e <i>rankings</i>	Controlo estatal do ensino do direito, com reformas promovidas pelo Estado
<i>Legal Realismo, Law and Society, Critical Legal Studies, Law and Economics, etc.</i>	<i>Mouvement Critique du Droit</i>
<b>Século XXI</b>	<b>Século XXI</b>
Ingresso na escola de direito após a graduação	Ingresso na faculdade de direito após o ensino secundário
Ensino do direito é pós-graduação	Ensino do direito é graduação
Principais universidades são privadas	Principais universidades são públicas, exceto Sciences Po e Católica
Professores recrutados no meio profissional	Professores académicos com regime de exclusividade
Ensino entre o crítico e o global nas Escolas de Direito de elite e Ensino profissionalizante nas escolas locais e regionais	Diversos tipos de ensino: entre o crítico e o global no Sciences Po, o clássico nas faculdades de direito e global no HEC e na Centrale
Método pedagógico dominante é o método do caso e socrático	Método pedagógico dominante são as aulas magistrais e os trabalhos dirigidos
Crise económica resultou em demissão nos grandes escritórios de advocacia, não pagamento de créditos estudantis e redução de estudantes nas escolas de direito	Crise económica resultou em corte no orçamento das universidades públicas

## CAPÍTULO V

### AS TRANSFORMAÇÕES DA(S) FAMÍLIA(S) E DO DIREITO DA(S) FAMÍLIA(S) E DAS CRIANÇAS EM PORTUGAL

#### Introdução

A partir da personagem Mafalda, obra do cartunista argentino Quino, podemos perceber que existem múltiplas significações de família(s) existentes no imaginário social, sendo que algumas destas visões se chocam, como no caso do *cartoon*. O homem que chega à casa de Mafalda propõe uma relação familiar hierarquizada, patriarcal, centrada na figura do “chefe de família”. Mafalda, por sua vez, pressupõe a existência de uma relação horizontal, de partilha de poder dentro da família, fazendo analogia com uma cooperativa.



Fonte: <http://www.humorpolitico.com.br/argentina/familia-cooperativista/> [28 de fevereiro de 2013].

Neste capítulo da tese de doutoramento pretendo analisar se as profundas transformações sociais vivenciadas pelas famílias portuguesas nas últimas décadas têm sido inseridas na legislação do país para no Capítulo 9 averiguar se o ensino do Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra acompanhou ou não estas mutações.

Inicialmente, neste capítulo analisarei as alterações nas relações afetivas e nas famílias na modernidade. A seguir, estudarei as mudanças nas famílias portuguesas, especialmente após a Revolução dos Cravos. Examinarei também



as mutações do direito da família e das crianças em Portugal, em cinco momentos principais que concentraram grande quantidade de transformações jurídicas nesta matéria. Por fim, debatarei o acesso ao direito e à justiça da família e das crianças em Portugal.

## **1 As transformações nas relações afetivas e nas famílias na modernidade**

A modernidade que caracteriza os tempos atuais é uma modernidade líquida. Isto significa que a modernidade possui uma série de características tais como a fluidez e a flexibilidade. A vida moderna seria líquida às transformações sociais, sendo “os relacionamentos os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos de ambivalência” (Bauman, 2003: 10).

O mundo moderno baseia-se nas angústias e nas inseguranças do indivíduo. Nas diversas esferas da vida social, dos relacionamentos ao trabalho, a fluidez e a insegurança são cada vez mais abrangentes. A modernidade líquida atua sobre as relações humanas, suas fragilidades e desejos, uma verdadeira angústia da contemporaneidade. É um mundo de individualização, segundo Bauman (2003: 11) e os relacionamentos são ambíguos, leves e considerados um fardo ao mesmo tempo: “[...] Como se podem manter relações sociais duradouras? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos?” (Sennett, 2006: 27).

Bauman (2001: 22) trata da fluidez das relações amorosas que passam a ser também cada vez menos sólidas. Os relacionamentos são mais curtos, muitas vezes passageiros ou sem compromissos, buscando-se uma satisfação rápida, porém pouco durável. As relações baseiam-se, cada vez mais, no se conectar e no desconectar, tais como nas relações virtuais, além da mercantilização das relações humanas. Estaríamos, portanto, em uma era da mercantilização das relações sociais ou relações consumíveis:

Assim é numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea,

resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro (Bauman, 2003: 24).

As redes sociais, em estudo recente do site de divórcios *on line*<sup>215</sup>, através de um *survey* em 2016, conclui que 40% das pessoas que pretendiam se divorciar na Inglaterra mencionavam uma rede social como causa da dissolução do casamento, em razão de comportamentos inadequados na rede. Nos Estados Unidos, segundo of a *American Academy Matrimonial Lawyers* (AAML)<sup>216</sup>, tem havido um aumento no número de divórcios que citam o facebook como razão principal ou uma das causas de separação. De acordo com a AAML, 81% de seus membros consideram que houve um aumento do uso de provas retiradas das redes sociais em casos de divórcio nos EUA. Além do *facebook*, os dados incluem o *myspace* e o *twitter*.

Sasha Roseneil (2006: 45) discorda parcialmente da percepção de Bauman sobre as novas formas de se relacionar, ao afirmar que o autor possui uma visão patriarcal cuja visão das relações contemporâneas dá um quadro saudosista das famílias estáveis e das comunidades protegidas de antigamente. Todavia, considera que muitas das características que encontrou em sua pesquisa de campo remetem às descrições feitas por Bauman, como o caráter fluido de muitas relações.

Roseneil (2006: 46) defende que a família e o casal heterossexual não devem ser o foco dos estudos sociológicos, mas sim as relações pessoais, já que muitas vezes a amizade tem mais influência na vida do indivíduo do que a família em si e que há cada vez mais “famílias” compostas por outros laços que não o de parentesco. A própria Sociologia é criticada por estudar quase sempre a heteronomartividade, ao invés de focar nas relações que estão à frente das grandes mudanças sociais. A autora alerta que apesar de a Sociologia tratar do termo família de maneira abrangente, ainda foca nos estudos familiares, em detrimento de estudos da intimidade e do amor, que transcendem a noção de família.

Assim como mudou a forma de se relacionar na modernidade líquida, o ideal de família foi também alterado. Se antes predominava a visão da família

---

<sup>215</sup> Divorce on line “Divorces” <https://www.divorce-online.co.uk/blog/> [3 de janeiro de 2017].

<sup>216</sup>American Academy Matrimonial Lawyers “Divorces” <http://www.aaml.org> [4 de janeiro de 2016].

enquanto instituição baseada no casamento e na grande família, na modernidade a família vai focar-se menos no casamento, que não será tão duradouro como antigamente, mas na família nuclear, geralmente composta por “pai, mãe e filhos”. Cabe ressaltar, ainda, que esta família mais próxima é cada vez mais frequente só a mãe e os filhos, casais sem filhos, casais homossexuais com ou sem filhos, entre outras inúmeras possibilidades que a liquidez da contemporaneidade tem vindo a estimular. “Na modernidade avançada, a vida familiar individualizar-se-ia ainda mais, refletindo a mudança na situação das mulheres, a diversificação das formas familiares, a reconfiguração do ciclo de vida tradicional” (Aboim, 2006a: 802).

Neste contexto de modernidade em que vivemos, as famílias passam a ser mais fluidas, ou ainda, de acordo com Pedroso e Branco (2008: 55) moldadas pela flexibilidade, fluidez e pluralidade. De acordo com os autores citados anteriormente, atualmente não existe um único modelo de família, mas famílias. Deste modo, o conceito de família tem-se tornado bem mais complexo do que há algumas décadas atrás. A Sociologia da Família tem tentado definir a família. Como implica amplitude e pluralidade nesta definição, percebe-se que não há uma única maneira de conceituar família. Alguns autores preferem a expressão “práticas de família” ao invés de família, como David Morgan. Outros tentaram incorporar as mudanças ocorridas nas famílias, utilizando um conceito plural como “famílias” ao invés de “família”. De modo a incluir os homossexuais e suas redes de amizade, o termo “famílias de escolha”, acaba por estar inserido no contexto de “família”, porém esta inclusão pode desviar a atenção da natureza extrafamiliar e contra-heteronormativa de algumas destas relações (Roseneil, 2006: 34-35).

Beck e Beck-Gernsheim (1998) em “el normal caos del amor” tratam da relação entre a modernidade, mais especificamente a sociedade do risco, e o surgimento das diversas formas de relacionamentos amorosos, pondo fim à noção de família tradicional. Neste sentido, as famílias deixaram de ser locais para serem globais, havendo relações conjugais à distância, com os cônjuges vivendo em países diferentes e se valendo da tecnologia para fazer valer a comunicação. Uma das principais características desta nova era em que vivemos é o confronto entre a liberdade individual, o amor e a família.

## 2 As mudanças nas famílias em Portugal: pluralidade e fluidez

Fenómenos sociais como a desruralização e a expansão das classes médias; o crescimento da área de serviços; a desindustrialização; a participação mais ativa das mulheres no mercado de trabalho, além de profundas alterações culturais refletiram na regulação da família através da secularização, sentimentalização, privatização e individualização. Estes processos têm efeitos ao nível geral, mas possuem resultados de acordo com a especificidade social, política e cultural de cada país (Torres *et al.*, 2008 *apud* Pedroso *et al.*, 2011: 220). No caso português as modificações nas famílias se deram tardiamente em comparação com o restante de países da Europa, ocorrendo principalmente após a Revolução dos Cravos<sup>217</sup>.

A democratização no país refletiu-se também em uma maior democratização dentro das próprias relações familiares. Boaventura de Sousa Santos conceitua os processos de democratização da seguinte forma: “são democratas os sistemas de interação pública ou privada que visam transformar relações de poder em relações de poder partilhadas” (2012b: 2). Esta democratização também se deu em termos de género. Desde o 25 de abril aumentou progressivamente o número de mulheres no mercado de trabalho.

Entre 1970 e 2010, a taxa de atividade da população portuguesa cresce consideravelmente, resultante sobretudo de uma maior entrada no mercado de trabalho da população feminina. Desde 1975 até agora o volume de mulheres ativas não tem cessado de aumentar. Representando, nessa altura, 32,9 %, mas em 2010 exerciam já atividade profissional 48,3% das mulheres portuguesas (Pedroso, 2011: 315).

À medida que o poder patriarcal é deixado de lado e progressivamente vai sendo substituído por relações mais paritárias entre os entes familiares, pode-se dizer que ocorre um processo de democratização destas famílias. “Quanto mais partilhada é a autoridade, mais participativa é a democracia” (Santos, 2012b: 2). O mesmo se pode dizer das famílias: quanto mais partilhada for a autoridade familiar, mais participativa e democrática será a família. Nestes moldes, a

---

<sup>217</sup> Para analisar a história da família portuguesa no período moderno *vide* Hespanha, António M. (1993) “Carne de uma só carne: para uma compreensão dos fundamentos histórico-antropológicos da família na Época Moderna” *Análise Social*. (123-124) XXVIII, 951-973.

democracia participativa aproxima-se da democracia de alta intensidade. Este tipo de democracia possibilita que atores sociais que antes assistiam à tomada de decisões como espectadores se tornem sujeitos das decisões democráticas.

A autoridade partilhada assenta na dupla lógica de reciprocidade entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2012b: 2).

Esta onda de democratização não ocorre apenas dentro das famílias, mas também na própria conceituação do que seria família, que passa a ser entendida paulatinamente de uma maneira mais ampla e plural, abrangendo formas plurais de família e não apenas a ideia de um casal heterossexual com filhos.

As principais transformações das famílias portuguesas desde 1970 até os dias atuais foram:

A luta pela igualdade e a simetria de papéis familiares, a democracia de género nas decisões familiares, o investimento das mulheres na carreira profissional e a necessidade, quer dos homens, quer das mulheres, de concertação entre a vida familiar e a vida profissional; a informalização, a contratualização e a individualização das relações familiares; a prevalência do afeto; a centralidade afetiva das crianças e da responsabilização da esfera pública pela socialização e promoções dos seus direitos (Wall, 2005 *apud* Pedroso *et al*, 2010: 1).

Os anos 70 significaram uma rutura na evolução das famílias. Expectativas existentes há algum tempo encontraram espaço para aflorar: a autonomia das mulheres, devido a sua entrada no mercado de trabalho; o controle da fecundidade, através de uma contraceção infalível; a reversibilidade dos compromissos, através de leis mais flexíveis (Roussel, 1992: 170).

Outras grandes transformações desde os anos 70 podem ser assinaladas, como a diminuição do número de casamentos e de filhos por casal. E, ainda, desde a década de 1970 aumentou a taxa de crianças nascidas sem que os pais estivessem casados. Em 2000, este número chegou a 22% dos

nascimentos no país<sup>218</sup>. Isto porque muitos dos pais viviam em coabitação sem casarem ou em razão de apenas um dos pais criar a criança, geralmente a mulher<sup>219</sup> (Ferreira e Aboim, 2002: 411). Estas alterações não ocorreram da mesma forma dentro do país e foram maiores nas grandes cidades e nas cidades de médio porte do que nas vilas, por exemplo.

O número de divórcios tem crescido bastante no continente europeu. A Espanha é o país com maior aumento no número de divórcios (Novales, 2012: 23). Em França, nos anos 60, um a cada dez casamentos terminavam em divórcio, hoje este número alcançou a marca de um a cada três casamentos. O aumento do número de crianças nascidas fora do casamento passou de 7% para 28% em França e chegando a 15% na Suécia. Na Europa a natalidade abaxiou em média 25% (Roussel, 1992: 168-169). Todavia, as mudanças quantitativas são de grande amplitude que acabam por encobrir as evoluções qualitativas, pois de fato não são nem os mesmos casamentos ou os mesmos divórcios que existiam há 30 anos.

No contexto português tem havido um aumento gradual da população residente entre os anos de 1960 e 2011. O período de maior aumento populacional foi entre a década de 1970 e 1980 com o incremento de 1.169.762 pessoas. Entre os anos de 1981 e 1991 a população cresceu em apenas 34.133 indivíduos. Entre 1991 e 2001 a população cresceu 488.970 residentes chegando a cerca de 10 milhões e 350 mil habitantes. Entre 2001 e 2011 o crescimento foi menos acelerado com a população residente em Portugal atingindo o número de 10.562.178 habitantes. Cabe ressaltar que o número de mulheres sempre se sobrepôs ao número de homens, em razão de sua maior expectativa de vida.

---

<sup>218</sup> Os dados referentes à evolução de nados-vivos em Portugal total e fora do casamento serão tratados a seguir neste mesmo capítulo.

<sup>219</sup> As porcentagens dos nados-vivos fora do casamento, com coabitação e sem coabitação dos pais em Portugal serão analisadas mais à frente neste mesmo capítulo.

**Quadro 13 - População residente segundo os Censos: total e por sexo – Portugal: quantas pessoas existem, homens ou mulheres?**

<b>Anos</b>	<b>Total</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
1960	8.889.392	4.254.416	4.634.976
1970	8.663.252	4.109.360	4.553.892
1981	9.833.014	4.737.715	5.095.299
1991	9.867.147	4.756.775	5.110.372
2001	10.356.117	5.000.141	5.355.976
2011	10.562.178	5.046.600	5.515.578

Fontes: INE, PORDATA<sup>220</sup>.

O número de famílias também tem crescido em Portugal, exceto no período dos anos 60 aos 70. Os períodos de maior crescimento das famílias portuguesas foram entre os anos de 1970 e 1980, de 1991 e 2001 e de 2001 e 2011. Em 2001 havia 3.650.757 famílias em Portugal, sendo que em 2011 este número passou para 4.043.726 famílias, havendo assim um crescimento considerável do número de famílias em dez anos, o equivalente a um aumento de 392.969 famílias. Cabe assinalar que o crescimento populacional, neste mesmo período, entre 2001 (10.356.117 pessoas) e 2011 (10.562.178 pessoas), foi de 206.061 indivíduos (PORDATA, 2017). Neste sentido, ao passo que as famílias aumentaram aproximadamente 11% em dez anos (2001-2011), o aumento da população foi de 2% no mesmo período de tempo. As famílias que mais cresceram entre os anos de 1960 e 2011 foram as compostas por 1 ou 2 indivíduos, sendo que houve grande decréscimo das famílias compostas por 6 ou mais indivíduos.

**Quadro 14 - Famílias clássicas por número de indivíduos segundo os Censos em Portugal: quantas famílias existem, por número de pessoas?**

<b>Anos</b>	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3-5</b>	<b>6</b>	<b>Total de indivíduos</b>
1960	2.356.982	253.848	460.694	1.238.754	403.686	8.777.157
1970	2.345.225	234.445	514.655	1.223.960	372.165	8.611.110
1981	2.924.443	379.245	686.958	1.547.140	311.100	9.788.154
1991	3.147.403	435.864	797.770	1.706.215	207.554	9.808.961
2001	3.650.757	631.762	1.036.312	1.863.461	119.222	10.255.526
2011	4.043.726	866.827	1.277.558	1.818.875	80.466	10.436.516

Fontes: INE, PORDATA<sup>221</sup>.

<sup>220</sup> Última atualização em 26 de junho de 2015. <http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-1> [5 de janeiro de 2017].

A evolução no aumento das famílias não decorre somente do crescimento da população, mas ainda da influência de outros fatores, como as alterações nos padrões de nupcialidade, divorcialidade e natalidade<sup>222</sup>, bem como do aumento da esperança média de vida<sup>223</sup> que concorrem para as alterações das estruturas familiares.

Em relação à taxa bruta de nupcialidade em Portugal entre 1960 e 2015 vê-se um decréscimo como tendência geral, com aumento de nupcialidade apenas entre os anos de 1960 e 1970.

**Quadro 15 - Taxa bruta de nupcialidade em Portugal: quantos casamentos há por cada 1.000 residentes?**

Anos	Taxa bruta de nupcialidade
1960	7,8
1970	9,4
1980	7,4
1990	7,2
2000	6,2
2010	3,8
2015	3,1

Fontes: INE, PORDATA<sup>224</sup>.

Quanto à forma de celebração do casamento, como reflexo do fenómeno de secularização, o número de casamentos católicos tem decaído desde os anos 90, ao passo que os números de casamentos civis têm se mantido estáveis (entre 19.000 e 23.000).

**Quadro 16 - Casamentos entre pessoas do sexo oposto: total e por forma de celebração – Portugal: quantos são os casamentos pela Igreja Católica ou pelo civil?**

Anos	Total	Civil	Católica	Ignorada/Outra
1990	71.654	19.691	51.963	0
2000	63.752	22.421	41.331	0
2010	39.727	22.989	16.720	18
2015	32.043	20.368	11.512	163

Fontes: INE, PORDATA<sup>225</sup>.

<sup>221</sup> Última atualização em 26 de junho de 2015. <http://www.pordata.pt/Portugal/Fam%c3%adlias+cl%c3%a1ssicas+por+n%c3%bamer+de+indiv%c3%adduos+segundo+os+Censos-786> [5 de janeiro de 2017].

<sup>222</sup> A taxa bruta de natalidade em Portugal será tratada mais à frente, neste mesmo capítulo.

<sup>223</sup> Os valores da esperança de vida à nascença em Portugal foram estimados em 77,36 anos para os homens e em 83,23 anos para as mulheres (Tábuas de Mortalidade do INE, 2013-2015).

<sup>224</sup> Última atualização em 7 de setembro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+nupcialidade-530> [7 de janeiro de 2017].



Em relação aos casamentos de pessoas do sexo oposto e do mesmo sexo, observa-se um fenómeno interessante na segunda década do século XXI: uma tendência de redução do número de casamentos entre pessoas do sexo oposto e uma propensão de aumento do número de casamentos entre pessoas do mesmo sexo.

**Quadro 17- Casamentos em Portugal: quantos são os matrimónios entre pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo?**

Anos	Total	Entre pessoas do sexo oposto	Entre pessoas do mesmo sexo
2010	39.993	39.727	266
2011	36.035	35.711	324
2012	34.423	34.099	324
2013	31.998	31.693	305
2014	31.478	31.170	308
2015	32.393	32.043	350

Fontes/Entidades: INE, PORDATA<sup>226</sup>.

Quanto ao número de divórcios em Portugal, o quadro aponta que a taxa bruta de divorcialidade tem aumentado desde os anos 60 até 2010. No período após 2010, o número de divórcios decaiu. Após 2010 a queda no número de divórcio tem se mostrado constante. As possíveis razões para esta queda são o declínio do número de casamentos e o aumento de uniões estáveis em Portugal.

**Quadro 18 - Taxa bruta de divorcialidade em Portugal: quantos divórcios há por cada 1.000 residentes?**

Anos	Taxa bruta de divorcialidade
1960	0,1
1970	0,1
1980	0,6
1990	0,9
2000	1,9
2010	2,6
2011	2,5
2012	2,4
2013	2,2

Fontes: INE, DGPJ/MJ, PORDATA<sup>227</sup>

<sup>225</sup>Última atualização em 28 de abril de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Casamentos+entre+pessoas+do+sexo+oposto+total+e+por+forma+de+celebra%c3%a7%c3%a3o-1933> [7 de janeiro de 2017].

<sup>226</sup> Última atualização em 28 de abril de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Casamentos-16> [7 de janeiro de 2017].

<sup>227</sup> Última atualização em 7 de setembro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+divorcialidade-651> [7 de janeiro de 2017].

A tendência de redução do número de pessoas por família, ao que tudo indica, continuará nos próximos anos, com a redução do número de nascimentos no país. Em 2010 nasceram 101.381 bebés. Entre 2010 e 2011, houve um decréscimo de 4.281 crianças, já que em 2011 haviam nascido 97.100 crianças. Já em 2012, nasceram 90.026 crianças, menos 7.074 bebés (INSA, 2013). Como se pode observar abaixo a taxa de natalidade tem decrescido sistematicamente desde os anos sessenta em Portugal.

**Quadro 19 - Taxa bruta de natalidade em Portugal: quantos bebés nascem por 1.000 residentes?**

Anos	Taxa bruta de natalidade
1960	24,1
1970	20,8
1980	16,2
1990	11,7
2000	11,7
2010	9,6
2015	8,3

Fontes: INE, PORDATA<sup>228</sup>.

Além da redução no número de nascimentos, outro fenómeno observado é o aumento da idade da mãe ao nascimento do primeiro filho. O quadro a seguir demonstra que desde a década de 80 até 2015, tem havido um crescimento na idade da mãe ao nascimento do primeiro filho, fenómeno que ocorre também em outros países europeus e que são fruto do ingresso das mulheres no mercado de trabalho e uma opção por ter filhos mais tardiamente.

**Quadro 20 - Idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho em Portugal: com que idade, em média, as mulheres são mães pela primeira vez?**

Anos	Idade Média
1960	25,0
1970	24,4
1980	23,6
1990	24,7
2000	26,5
2005	27,8
2010	28,9
2015	30,2

Fontes: INE, PORDATA<sup>229</sup>.

<sup>228</sup> Última atualização em 7 de setembro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527> [5 de janeiro de 2017].

<sup>229</sup> Última atualização em 20 de junho de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Idade+m%C3%A9dia+da+m%C3%A3e+ao+nascimento+do+primeiro+filho-805> [7 de janeiro de 2017].

Um fator que pode ter contribuído para o aumento do número de famílias em dez anos foi o crescimento das famílias unipessoais, que em 2011 passaram a representar 21% do total das famílias portuguesas, sendo a maior parte delas constituídas por uma pessoa idosa (INE, 2011). Abaixo, o quadro mostra a evolução entre os anos de 2000 e 2015 dos agregados domésticos privados<sup>230</sup> unipessoais e sua composição de idosos. Neste quadro observa-se um crescimento no total de agregados domésticos unipessoais entre 2000 e 2015 e percebe-se que mais da metade destes agregados é composto por idosos.

**Quadro 21 - Agregados domésticos privados unipessoais: total e de indivíduos com 65 e mais anos – Portugal: quantas pessoas vivem sozinhas? Quantos idosos vivem sozinhos?**

Anos	Total	De Indivíduo com 65 e mais anos
2000	536,7	341,1
2005	633,4	378,3
2010	710,2	416,8
2015	881,7	465,3

Fontes: INE, PORDATA<sup>231</sup>.

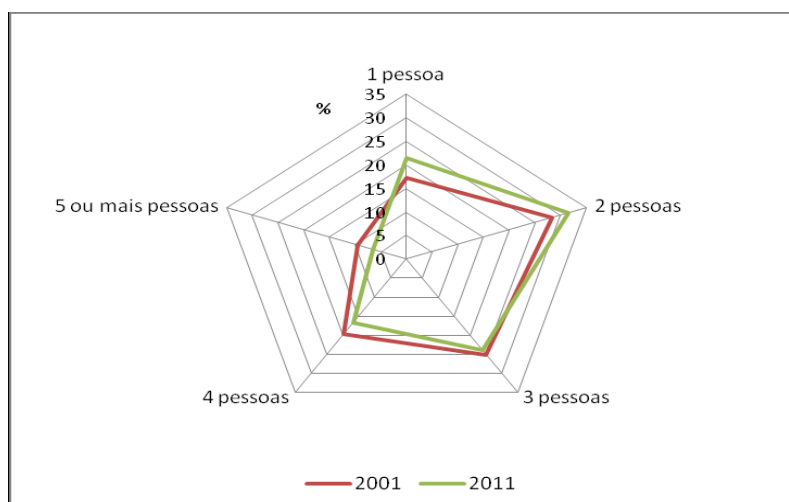
As famílias unipessoais têm aumentado em razão de alguns fatores, como o aumento da expectativa de vida, havendo mais viúvos e viúvas, aumento da taxa de divórcio e jovens que saem da casa dos pais e decidem viver só. Apesar do aumento no número de famílias, os tamanhos delas vêm diminuindo.

No gráfico 1 podemos observar que entre os anos de 2001 e 2011, aumentou a quantidade de famílias com uma e duas pessoas, enquanto diminuiu o número de famílias com três, quatro e cinco ou mais pessoas.

<sup>230</sup> Agregados domésticos privados são o grupo de pessoas que moram no mesmo alojamento e cujas despesas são suportadas conjuntamente, havendo ou não laços de parentesco; ou a pessoa que ocupa um alojamento ou que, partilhando-o com outros, não satisfaz a condição anterior. Como exemplos pode-se mencionar: os hóspedes com pensão alimentar, os casais residindo com os pais e os filhos/hóspedes, empregados domésticos que coabitem no alojamento, bem como outras pessoas, são incluídos no agregado doméstico privado, desde que as despesas fundamentais sejam suportadas por um orçamento comum (INE). <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/5498> [5 de janeiro de 2017].

<sup>231</sup> Agregado doméstico privado (até 2010); Alojamento (a partir de 2011). Última atualização em 12 de fevereiro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+unipessoais+total+e+de+indiv%c3%adduos+com+65+e+mais+anos-822> [5 de janeiro de 2017].

**Gráfico 1 - Dimensão médias das famílias, em 2001 e 2011**



Fonte: INE, 2011.

Se em 1960 a média era de 3,7 indivíduos por família, em 2001 este valor era de 2,8 e dez anos depois a média passou a ser 2,6 indivíduos (INE, 2011). O quadro seguinte ilustra esta transformação.

**Quadro 22 - Dimensão média das famílias segundo os Censos em Portugal: quantas pessoas compõem, em média, cada família?**

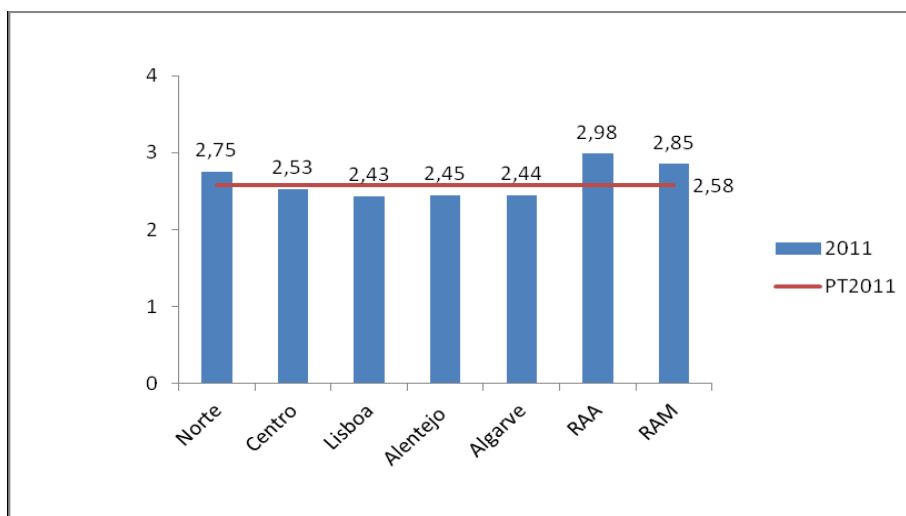
Anos	Dimensão média das famílias
1960	3,7
1970	3,7
1981	3,3
1991	3,1
2001	2,8
2011	2,6

Fontes: INE, PORDATA<sup>232</sup>.

No gráfico 2 nota-se que a alteração no número de pessoas em uma família não é a mesma em todo o território português, sendo que a Região Autónoma dos Açores, a Região Autónoma da Madeira e o Norte do país apresentam as maiores dimensões médias das famílias em Portugal, com as médias 2,98, 2,85 e 2,75 pessoas por família respetivamente, acima da média nacional de 2011 de 2,58 indivíduos por família.

<sup>232</sup> Última atualização em 26 de junho de 2015. <http://www.pordata.pt/Portugal/Dimens%C3%A3o+m%C3%A9dia+das+fam%C3%ADlias+segundo+os+Censos+-+908> [5 de janeiro de 2017].

**Gráfico 2 - Dimensão média das famílias, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011**



Fonte: INE, 2011.

Quanto ao estado civil, ao analisar os dados de 1960 a 2011 percebe-se uma tendência de redução do número de pessoas solteiras, um aumento constante de indivíduos casados (exceto entre 2001 e 2011) e um grande aumento de viúvos (485.245 em 1960 para 770.664 em 2011). Contudo, a maior transformação foi o aumento massivo no número de divorciados (21.280 em 1960 e 593.667 em 2011).

**Quadro 23 - População residente segundo os Censos: total e por estado civil – Portugal: quantas são as pessoas solteiras, casadas, viúvas ou divorciadas?**

Anos	Total	Solteiros	Casados	Viúvos	Divorciados
1960	8.889.392	4.690.088	3.692.779	485.245	21.280
1970	8.611.120	4.218.645	3.889.925	486.320	16.230
1981	9.833.014	4.341.301	4.890.843	557.552	43.318
1991	9.867.147	x	4.937.011	X	x
2001	10.356.117	x	5.214.650	X	x
2011	10.562.178	4.272.977	4.924.870	770.664	593.667

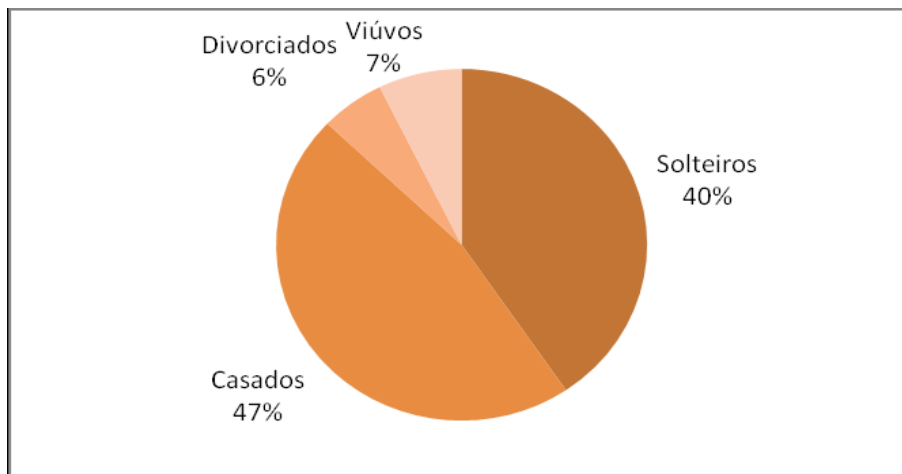
Fontes/Entidades: INE, PORDATA<sup>233</sup>.

Comparando as percentagens dos anos de 2001 e 2011, no primeiro havia 53% de casados no país, 37% de solteiros, 7% de viúvos e 3% de divorciados. Em 2011, os números tiveram algumas alterações, com a população

<sup>233</sup> Última atualização em 26 de junho de 2015. <http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%20residente+segundo+os+Censos+total+e+por+estado+civil+-+17> [5 de janeiro de 2017].

portuguesa dividindo-se em 47% de casados, 40% de solteiros, 7% de viúvos e 6% de divorciados. Assim, dobrou o número de divorciados entre 2001 e 2011.

**Gráfico 3 - Estado civil legal da população residente no ano de 2011**



Fonte: INE, 2011.

Uma das possíveis causas da redução no número de pessoas que se declararam casadas entre 2001 e 2011 (5.214.650 para 4.924.870) pode ser atribuída ao aumento no número de uniões de facto que quase dobrou entre 2001 e 2011 (381.120 para 729.832), conforme o quadro abaixo.

**Quadro 24 - População residente segundo os Censos em uniões de facto em Portugal: quantas pessoas vivem juntas sem casar?**

Anos	Total	Casados sem registo / População em uniões de facto
2001	8.699.515	381.120
2011	8.989.849	729.832

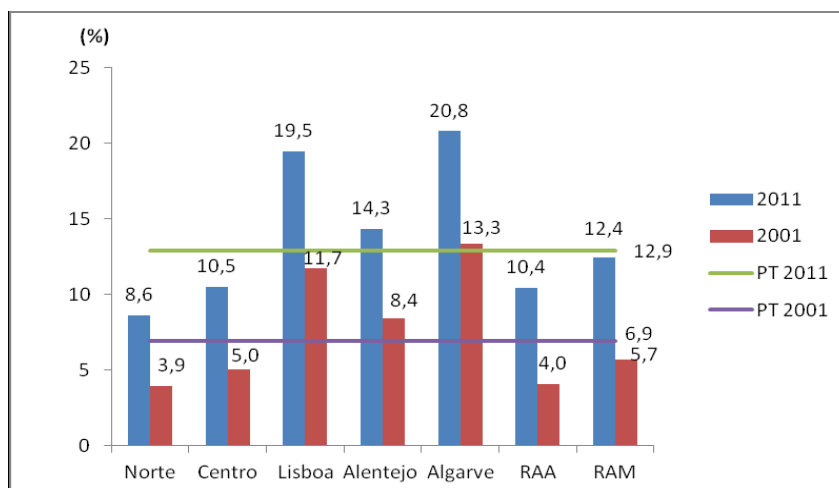
Fontes: INE, PORDATA<sup>234</sup>.

A união de facto cresceu em todas as unidades territoriais, atingindo os patamares mais altos no Algarve e em Lisboa, respetivamente. Como se pode observar no gráfico abaixo, tem havido um aumento do número de uniões de facto

<sup>234</sup> Última atualização em 26 de junho de 2015. <http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+em+uni%C3%B5es+de+facto-2649> [7 de janeiro de 2017].

no país. Em 2001 a média nacional era de 7% das uniões conjugais, sendo em 2011 este número passou para 13% em Portugal.

**Gráfico 4 - Proporção da população que vive em união de facto, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, 2001 e 2011**



Fonte: INE, 2011.

Houve outras alterações nas famílias em relação ao número de casais com filhos, sem filhos e famílias monoparentais. Se em 2001 as estatísticas eram de 57% de casais com filhos, 31% de casais sem filhos e 12% de famílias monoparentais; em 2011 estes números se alteraram com 50% de casais com filhos, 35% de casais sem filhos e 15% de famílias monoparentais (INE, 2011). Abaixo a evolução do agregado doméstico privado entre 2000 e 2015.

Os agregados domésticos privados compostos por um indivíduo aumentaram 536.738 em 2000 para 881.693 em 2015. Os casais sem filhos também cresceram de 716.987 em 2000 para 964.890 em 2015. Os agregados domésticos de famílias monoparentais passaram de 270.588 para 424.307 para 2015. Por fim, o único agregado doméstico privado que reduziu entre 2000 e 2015 foi o de casal com filhos (1.554.924 para 1.459.546).

**Quadro 25 - Agregados domésticos privados: total e por tipo de composição – Portugal: quantos são os agregados familiares de casais, com ou sem filhos, de famílias monoparentais ou de apenas uma pessoa?**

Anos	Total	1 indivíduo	Casal sem filhos	Casal com filhos	Família monoparental	Outros
2000	3.544.098	536.738	716.987	1.554.924	270.588	464.861
2005	3.767.305	633.421	814.852	1.598.781	282.957	437.294
2010	3.942.057	710.238	926.903	1.530.139	344.508	430.269
2015	4.082.671	881.693	964.890	1.459.546	424.307	352.235

Fontes/Entidades: INE, PORDATA<sup>235</sup>.

Na primeira década do novo milénio, os núcleos monoparentais constituídos por mãe com filho ou filhos continuaram a prevalecer em relação ao número de núcleos de pai com filhos, representando mais de 87% do total de núcleos monoparentais.

**Quadro 26 - Famílias clássicas monoparentais do sexo feminino (%) em Portugal: qual a percentagem de mães com filhos no total dos agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos?**

Anos	% famílias monoparentais femininas
2000	87,4
2005	88,0
2010	87,9
2015	87,4

Fontes: INE, PORDATA<sup>236</sup>.

O quadro 27 mostra que desde os anos 2000 até a atualidade o número de agregados domésticos privados monoparentais foram sempre maioritariamente femininos. O número de agregado doméstico monoparentais feminino em 2015 foi cerca de 7 vezes maior que o masculino.

**Quadro 27 - Agregados domésticos privados monoparentais: total e por sexo – Portugal: quantos são os agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos?**

Anos	Total	Masculino	Feminino
2000	270.588	34.108	236.480
2005	282.957	34.011	248.946
2010	344.508	41.832	302.676
2015	424.307	53.363	370.945

Fontes: INE, PORDATA<sup>237</sup>.

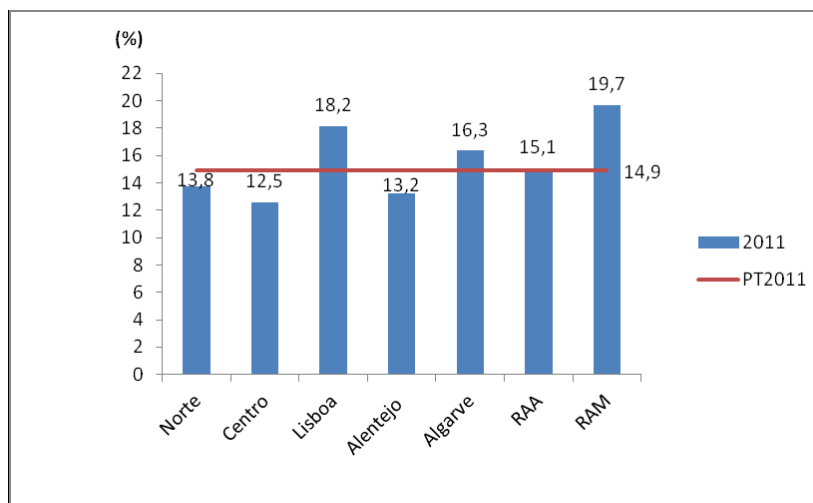
<sup>235</sup> Agregado doméstico privado (até 2010); Alojamento (a partir de 2011). Última atualização em 11 de fevereiro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%3%a9sticos+privados+total+e+por+tipo+de+composi%3%a7%3%a3o+-19> [5 de janeiro de 2017].

<sup>236</sup> Última atualização em 11 de fevereiro de 2016. [http://www.pordata.pt/Portugal/Fam%3%adlias+cl%3%a1ssicas+monoparentais+do+sexo+feminino+\(percentagem\)-532](http://www.pordata.pt/Portugal/Fam%3%adlias+cl%3%a1ssicas+monoparentais+do+sexo+feminino+(percentagem)-532) [5 de janeiro de 2017].



O gráfico 5 demonstra as diferenças entre os conselhos de Portugal no que concerne às famílias monoparentais. Assim, as maiores taxas de núcleos monoparentais são na Região Autónoma da Madeira, Lisboa, Algarve e Região Autónoma dos Açores, respetivamente.

**Gráfico 5 - Proporção de núcleos monoparentais no total de núcleos por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011**



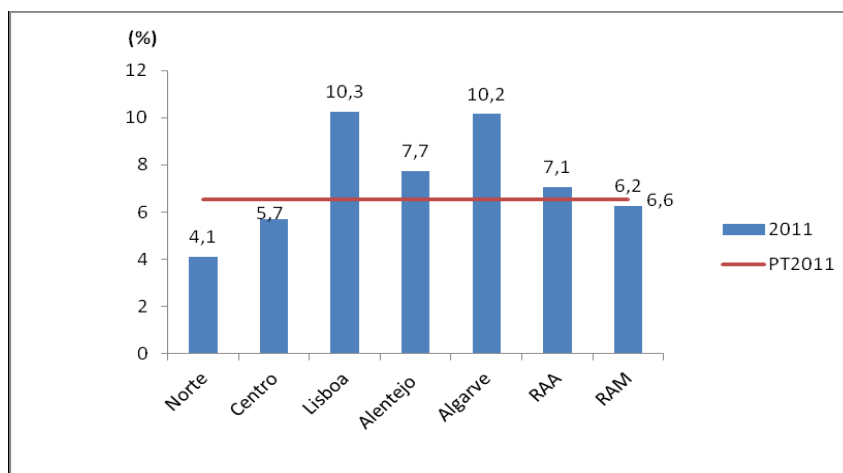
Fonte: INE, 2011.

Os núcleos familiares reconstituídos<sup>238</sup> mais que dobraram entre 2001 e 2011. Em 2001, o número de famílias recompostas era de 46.786, sendo que este número subiu para 105.764 em 2011 (INE, 2011). Lisboa e Algarve, seguidos do Alentejo são as regiões com a maior taxa de núcleos familiares reconstituídos.

<sup>237</sup> Agregado doméstico privado (até 2010); Alojamento (a partir de 2011). Última atualização em 11 de fevereiro de 2016. [http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%  
c3%a9sticos+privados+monoparentais+total+e+por+sexo+-+20](http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+monoparentais+total+e+por+sexo+-+20) [5 de janeiro de 2017].

<sup>238</sup> A família reconstituída ou recomposta ocorre quando a estrutura familiar é originária de um casamento ou de uma união estável, na qual um ou os dois indivíduos possuem filho ou filhos de uma relação anterior.

**Gráfico 6 - Núcleos familiares reconstituídos, por Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) II, em 2011**



Fonte: INE, 2011.

Outros dados indicam o aumento constante de famílias reconstituídas, como o número de crianças que nascem de pais com filhos de relações anteriores, conforme a tabela abaixo.

**Quadro 28 - Nados-vivos de mães residentes em Portugal: total e de pais com filhos anteriores não comuns – Portugal: quantos bebés nascem de pais já com filhos de outros relacionamentos?**

Anos	Total	Percentagem de pais com filhos anteriores não comuns (%)	Pais com filhos anteriores não comuns
1995	107.097	6,8%	7.389
2000	120.008	10,1%	12.223
2005	109.399	13,5%	14.776
2010	101.381	14,8%	15.057
2015	85.500	17,1%	14.626

Fontes: INE, PORDATA<sup>239</sup>.

Mesmo havendo uma pluralidade de famílias, Aboim (2006a: 822) destaca que mesmo dentro de uma relação, há uma “pluralidade de ideários afetivos”, havendo distintas maneiras de orientar a afetividade dentro da conjugalidade.

Para Roussel (1992: 175) as relações familiares e principalmente os relacionamentos conjugais passaram a ser regulados por pacto ao invés de

<sup>239</sup> Última atualização em 28 de abril de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Nados+vivos+de+m%C3%A3es+residentes+em+Portugal+total+e+de+pais+com+filhos+anteriores+n%C3%A3o+comuns-2575> [5 de janeiro de 2017].

instituição, como era antes. No modelo conjugal de instituição os valores estão interiorizados pelas partes, apesar deste valor ser imposto socialmente, já no pacto há um acordo entre os cônjuges.

A Sociologia da Família trabalha com modelos de famílias propostos por Roussel. O primeiro modelo, denominado “família instituição” tem por característica a subordinação ao matrimónio enquanto instituição. Este modelo foi aos poucos alterado para um modelo pactual, assim:

a passagem da conformidade com as instituições para a negociação de um pacto significa, na realidade, que a maioria dos nossos contemporâneos considera a família como um domínio reservado cuja organização a eles compete regular soberanamente (Roussel, 1992: 168).

Se antes as normas eram impostas de fora para dentro da relação, no pacto as regras são negociáveis, de acordo com a visão de mundo dos parceiros, que passam a inventar e reinventar a relação conforme seus desejos e interesses. O modelo pactual possui três formas: as famílias aliança, as famílias fusão e as famílias associação. No primeiro modelo familiar, ainda muito próximo do modelo institucional sobressai o amor romântico como característico desta união. Nas famílias fusão ocorre uma recusa do casamento enquanto instituição, havendo maior igualdade entre os cônjuges, que também se unem em razão do amor. Já nas famílias associação prevalece o individualismo face ao casal (Roussel, 1992: 169-170).

A investigação empírica de Aboim<sup>240</sup> (2006a) enumera diversos tipos ideais de conjugalidades, com ênfase na autonomia feminina dentro da relação e conclui haver não somente os modelos teóricos acima expostos, mas uma pluralidade de relações. Assim, nota-se que mesmo na ideia ainda hegemónica de casamento, esta é permeada por distintas nuances de afetividade e de autonomia individual.

---

<sup>240</sup> Sofia Aboim (2006b: 18) relata que analisou vinte e dois discursos femininos, oriundos de mulheres de Lisboa, com distintos graus de escolaridade, mas com a mesma faixa etária (entre trinta e quarenta anos), com filhos e que vivem em conjugalidade, seja ela união de fato ou casamento.

Encontramos variações amplas, desde a ausência de percepção de um «eu» individualizado, passando por formas de autonomia que, sem serem estratégicas, se alimentam da própria diferenciação de género na conjugalidade ou de um «espaço de intimidade interior» mais ou menos protegido, até formas desejadas de autonomia, umas ainda em construção, outras mais estruturais e enraizadas (Aboim, 2006a: 823).

Aboim e Wall (2002) em outra investigação chegaram a seis formas de interação familiar: o modelo paralelo, o paralelo familiar, o bastião, a fusão aberta, o confluyente e o associativo. E mesmo nestes modelos, há distintas nuances de autonomia e fusão, produzidas de distintos modos de acordo com o casal. Assim, conclui-se que não há em Portugal nenhum modelo familiar dominante, mas formas familiares plurais.

[...] O «modelo paralelo», caracterizado por uma autonomia desejada e sexualmente diferenciada e por fechamento ao exterior; o tipo «paralelo familiar», que alia o predomínio de práticas separadas a uma ténue fusão familiar, a divisões de género assinaláveis, a intenções fusionais e a uma abertura média ao exterior; o tipo «bastião», fusional, fechado e marcado por papéis de género diferenciados; o tipo «fusão aberta», onde a fusão é forte, a divisão de papéis é relativamente igualitária e a integração externa é permeável a diversas saídas e convívios; o tipo «confluyente», caracterizado por práticas polivalentes ligadas a uma regra fusional, por papéis de género pouco diferenciados e por abertura forte; finalmente, o tipo «associativo», que conjuga práticas polivalentes expressivas, intenções explícitas de autonomia, papéis de género pouco diferenciados (sobretudo a nível do trabalho profissional) e abertura forte ao exterior (Aboim e Wall, 2002: 500).

Apesar da pluralidade, afetividade e individualidade das relações, estas não parecem ser condicionadas ao acaso. Um forte fator explicativo são as classes sociais. Existe uma força do *habitus* na correlação tendencial entre determinados estilos de conjugalidade e contextos de classe. Assim, é mais frequente uma maior autonomia feminina dentro da relação em setores com maior grau de escolaridade.

Aboim e Wall (2002: 501) observaram a variável classe social ao considerar que a diversidade de formas de interação não é alheia aos contextos sociais e económicos dos casais. Neste sentido, as classes sociais estruturam as famílias e as relações conjugais, ainda que haja uma certa autonomia privada dos casais.

Diversos outros estudos em Covilhã, na área metropolitana de Lisboa ou em Portugal como um todo apontam no mesmo sentido, concluindo que a

fusionalidade nos casais é mais frequente nos meios populares ou operários, sendo que a autonomia estaria mais presente nos setores mais escolarizados da população analisada ou ainda em grupos profissionais superiores (Aboim e Wall, 2002: 503).

Aboim e Wall (2002: 505) analisaram o lazer e o trabalho doméstico através de um *survey* a 1776 mulheres<sup>241</sup> em Portugal. Neste trabalho concluiu-se que: a autonomia não se produz à margem das relações de género, já que a família é um lugar primordial de reprodução das diferenças entre homens e mulheres.

O modelo familiar em que as mulheres realizam uma dupla jornada de trabalho (trabalho fora de casa remunerado e trabalho doméstico não remunerado) atinge 38% das mulheres portuguesas, demonstrando a sobrecarga de trabalho no mundo feminino. Em 18,6% das conjugalidades pesquisadas prevalece o modelo em que o homem trabalha fora de casa e a mulher assume o trabalho doméstico. Observou-se também que há pouca autonomia entre os cônjuges para além do casal, sendo que 25% apresenta apenas uma autonomia masculina e no caso das mulheres, a autonomia é cerca de 20% e baseia-se geralmente mais em tarefas relacionadas aos filhos do que em práticas individuais. A desigualdade de género é um traço característico das famílias portuguesas, trespassando as maneiras de criar a coesão interna (Aboim e Wall, 2002: 484).

Com efeito, do ponto de vista das intenções, a fusão é a regra maioritária (61,0% de casos): cria-se uma bolha comum e deseja-se a partilha de todos os momentos, gostos e amigos com o cônjuge. Há, contudo, cerca de 40% de casos em que existe alguma forma explícita de autonomia. Se apenas 9% dos casais privilegiam a autonomia tanto ao nível do dinheiro como dos lazers, gostos e amigos, já cerca de um terço tem uma regra de autonomia relativa, ou seja, combina a autonomia com a fusão (Aboim e Wall, 2002: 485).

Atualmente nas relações heterossexuais aumentam significativamente o número de casais sem filhos e que preferem não viver em coabitação, muitas vezes colocando as amizades no centro de suas relações pessoais. Deste modo, ocorre a “*queerização*” da vida pessoal, cujas tendências *queer* podem ser

---

<sup>241</sup> Mulheres portuguesas entre os 25 e os 49 anos vivendo em conjugalidade, seja casamento ou união de fato, seja ela primeira ou segunda conjugalidade e com pelo menos um filho entre os 6 e os 16 anos.

definidas como “a autocrítica *queer*, a perda de centralidade das hetero-relações, o surgimento da hetero-reflexividade, e a valorização cultural do *queer*” (Roseneil, 2006: 40).

Além disso, o estereótipo de que os homossexuais possuem a vida mais centrada nas amizades do que na família ou ainda a ideia de rejeição da coabitação por esses casais tem sido relativizada, com diversos casais homossexuais vivendo sob o mesmo teto, muitas vezes casados ou em uniões de facto, com ou sem filhos.

Sasha Roseneil (2006) em sua pesquisa no Norte da Inglaterra<sup>242</sup> chegou a conclusão que os homens, assim como as mulheres das três localidades investigadas e de todas as idades, estilos de vida, trabalho e perfis sexuais, atribuíam um grande valor às suas amizades. Houve um sólido discurso acerca da importância da amizade em um mundo marcado pela insegurança.

Deste modo, nota-se que a fluidez nas relações é cada vez mais frequente não só nas relações heterossexuais e homossexuais, como também nas relações de amizade. Diversos entrevistados afirmaram que seus ex-cônjuges, ex-companheiros e ex-amores são seus amigos próximos, demonstrando haver assim uma fluidez entre as categorias “amor” e “amigo” (Roseneil, 2006: 43-44).

A fluidez também se apresenta nas relações conjugais, havendo um número cada vez maior de casais a coabitarem, sem que estejam casados. Em alguns casos, significa uma passagem mais fluida do namoro ao casamento.

Há, contudo, outras diferenças entre setores mais ou menos escolarizados da população. Por exemplo, é prática mais comum na população menos escolarizada ter filhos sem antes casar do que na população mais escolarizada. Deste modo, as classes sociais menos favorecidas economicamente tendem a viver na coabitação de longa duração, em substituição ao casamento, nem sempre por uma opção mais moderna e igualitária, já que nestas classes constata-se maior número de filhos por casal, além de não haver

---

<sup>242</sup> Roseneil (2006: 42-43) realizou uma pesquisa com entrevistas a 53 pessoas em 3 cidades do Norte da Inglaterra.

uma divisão igualitária das tarefas domésticas. Observa-se, deste modo, a tendência para articular a coabitação a novas formas de organização da família, especialmente nas fases de início de conjugalidade e na parentalidade ou à formação de uma nova família com filhos a seguir ao fim de um vínculo conjugal (Ferreira e Aboim, 2002: 426-427).

Metade dos casais que vivem em coabitação em Portugal, na realidade, vivem sob o mesmo teto temporariamente, pois apenas 1/5 mantém-se na coabitação sem casar na chegada do segundo filho. Assim, pode-se concluir que a coabitação, para determinada classe social, em especial as mais favorecidas, acaba por ser uma fase transitória, entre o namoro e o casamento, ao invés de significar uma substituição do casamento. Há, neste contexto, um importante fator de classe, já que os casais que acabaram por viver em coabitação de longa duração sem casamento eram de classes menos abastadas, enquanto os casais com maior escolaridade, viveram em coabitação como uma fase de transição, casando-se, em sua maior parte, após o nascimento do primeiro filho (Ferreira e Aboim, 2002: 428).

Na década de 1960 menos de 10% dos nados-vivos eram provenientes de fora do casamento. Em 2015, o número de bebés nascido fora do casamento ultrapassou a percentagem de 50%. No quadro a seguir percebe-se o aumento progressivo de nados-vivos fora do casamento entre os anos de 1970 e 2015. Os bebés nascidos fora do casamento, em sua maioria nasceram em ambiente de coabitação dos pais, apesar de ser crescente o número de nados vivos fora do casamento sem coabitação dos pais.

**Quadro 29 - Nados-vivos fora do casamento, com coabitação e sem coabitação dos pais (%) em Portugal: qual a percentagem de bebés de pais não casados no total de nascimentos, vivem os pais juntos ou não?**

Anos	% nados-vivos fora do casamento	% nados-vivos fora do casamento com coabitação dos pais	% nados-vivos fora do casamento sem coabitação dos pais
1960	9,5	-	-
1970	7,2	-	-
1980	9,2	-	-
1990	14,7	-	-
2000	22,2	16,8	5,4
2005	30,7	24,8	6,0
2010	41,3	32,0	9,2
2015	50,7	34,4	16,3

Fontes: INE, PORDATA.

A seguir um quadro-resumo com os principais dados das famílias portuguesas.

**Quadro 30 - Números de Portugal: quadro-resumo**

	1960	1970	1981	1991	2001	2011	2015
<b>População residente</b>	8.865,0	8.680,6	9.851,3	9.960,2	10.362,7	10.557,6	10.358,1
<b>Jovens (%)</b> menos de 15 anos	-	-	25,3	19,7	16,2	15,0	14,2
<b>População em idade ativa (%)</b> 15 aos 64 anos	-	-	63,2	66,5	67,3	66,1	65,3
<b>Idosos (%)</b> 65 e mais anos	-	-	11,5	13,8	16,5	18,9	20,5
<b>Famílias</b>	2.356.982	2.345.225	2.924.443	3.147.403	3.650.757	4.043.726	-
<b>Famílias unipessoais (%)</b>	10,8	10,0	13,0	13,8	17,3	21,4	-
<b>Dimensão média das famílias</b>	3,7	3,7	3,3	3,1	2,8	2,6	-
<b>Divórcios por 100 casamentos</b>	1,1	0,6	8,9	14,8	32,3	74,2	-
<b>Casamentos não católicos (%)</b>	9,2	13,4	26,0	27,9	37,5	60,5	64,1
<b>Nascimentos</b>	213.895	180.690	152.071	116.299	112.774	96.856	85.500
<b>Nascimentos fora do casamento (%)</b>	9,5	7,2	9,5	15,6	23,8	42,8	50,7
<b>Idade média da mãe ao nascimento do 1.º filho</b>	25,0	24,4	23,6	24,9	26,8	29,2	30,2
<b>Índice sintético de fecundidade</b> número médio de filhos por mulher em idade fértil	3,20	3,00	2,13	1,56	1,45	1,35	1,30

Fonte: INE, PORDATA<sup>243</sup>

As alterações nas famílias portuguesas, que ainda estão em curso, são processos sociais que têm ocorrido ao longo do tempo e que se tornam ainda mais visíveis se analisarmos as legislações do período. É o que farei a seguir.

<sup>243</sup> <http://www.pordata.pt/Portugal/Quadro+Resumo/Portugal-7059> [7 de janeiro de 2017].



### **3 As mutações do direito da família e das crianças**

Como se pôde observar no item anterior, as famílias portuguesas sofreram profundas alterações nas últimas décadas. Pedroso e Branco (2008: 53) destacam que ao passo que as famílias se modificam a uma velocidade acelerada, o direito da família tenta acompanhar algumas destas mudanças, porém a uma velocidade moderada. Há, assim, um descompasso entre as famílias na sociedade e as famílias na legislação.

Se antes o modelo familiar baseava-se na heteronormatividade, retratada por casais heterossexuais, casados, coabitando e com filhos, passamos a reconhecer que não há somente este modelo, mas uma diversidade de famílias: recompostas, monoparentais, homossexuais, todas elas funcionando conforme desejam, com ou sem filhos, com ou sem coabitação, ou seja, criando formas de viver a vida em família conforme seus próprios ideais.

Neste contexto, aos poucos, algumas das transformações sociais passaram a corresponder a alterações legislativas. Os livros de Direito de Família também admitem tais mudanças:

De 1965 [1ª edição do livro sobre direito de família do autor] até agora, não é preciso dizer como mudou o direito da família [...] A introdução da adoção, a emergência de um direito constitucional da família e a consagração do princípio da igualdade dos cônjuges, com ampla repercussão nos efeitos pessoais e patrimoniais do casamento, o Protocolo Adicional à Concordata com a Santa Fé e a liberalização do divórcio, a relevância atribuída à união de facto, alteraram profundamente a face do direito de família (Coelho e Oliveira; 2008: 12).

As principais alterações do Direito da Família são a permeabilidade à realidade social, crescente internacionalização, prevalência da dimensão pessoal sobre a patrimonial, recurso a conceitos indeterminados, profusão de normas injuntivas, oscilação entre institucionalismo e individualismo ético, lógica de proteção e grande abertura ao uso da mediação e de outros métodos alternativos de resolução de conflitos (Pinheiro, 2015: 80-89).

Jorge Pinheiro Duarte (2008: 287) define como características do Direito da Família na contemporaneidade:

As dificuldades de delimitação do respectivo objeto, a tensão entre responsabilidade e liberdade; o pluralismo; a tendência para a internacionalização e a uniformização transnacional; a existência de duas novas áreas importantes, o Direito Convivial (relativo à união de facto e à convivência em economia comum) e o Direito Tutelar (que abarca o estatuto dos idosos e dos menores em perigo); uma lógica generalizada de protecção; a diminuição acentuada do peso do Direito Matrimonial em prol do Direito da filiação; a redefinição de prioridades no âmbito de cada uma destas áreas tradicionais do Direito da Família, com a atribuição de maior relevância à questão do divórcio, em detrimento da invalidade do casamento, no caso do Direito Matrimonial, ou com o reconhecimento da necessidade de uma especial atenção do legislador e do aplicador do Direito pelas matérias do exercício do poder paternal em situações de ruptura da vida em comum e da filiação decorrente de procriação medicamente assistida, no caso de Direito da Filiação.

De acordo com Pedroso *et al* (2010: 1), as linhas gerais de mutação do direito de família que tentaram acompanhar as transformações sociais pelas quais passaram as famílias no século XXI e no fim do século XX foram:

a consagração do princípio da igualdade jurídica, a democratização da vida familiar e a paridade de género (Oliveira, 2001 e 2004); o individualismo e a privatização do direito de família; a secularização, desinstitucionalização e contratualização das relações familiares; a (re)publicização do novo direito de família (direito de família e violência doméstica); a valorização do afeto em detrimento da hierarquia e da tradição; a diminuição da importância da procriação na constituição das famílias, os direitos da criança no centro do novo direito de família (superior interesse da criança), a fragmentação, retração e expansão do direito de família (do direito civil ao direito social); o pluralismo cultural e normativo da regulação da(s) família(s) contemporânea(s) com “velhas” e “novas” conjugalidades (Pocar e Ronfani, 2008); e, por último, a desjudicialização da resolução dos conflitos civis de família.

Nota-se, portanto, uma maior democratização familiar e igualdade entre os cônjuges na atualidade, com os filhos participando das decisões familiares em muitos casos. Importante observar que esta democratização não atingiu todas as esferas, já que a divisão do trabalho doméstico ainda é centrada nas mulheres, mesmo quando trabalham fora de casa.

A desinstitucionalização das famílias para formas contratuais estabelecidas pelos próprios contratantes tem se tornado mais frequente, havendo maior informalidade, uniões de facto e casamentos sem coabitação. A relação com os filhos antes baseada na hierarquia e no poder parental, passa a assentar em uma relação afetiva com os pais, baseada no diálogo. Em um

sentido oposto, observa-se também uma maior contratualização dentro das próprias relações.

A sentimentalização traduz-se na centralidade das relações na afetividade. Os filhos de dentro e fora do casamento passam a ter os mesmos direitos, assim como os filhos adotados e biológicos, o que importa é a rede de afetos. Deste modo, a filiação pode ser através de descendentes dentro ou fora do casamento, adotados ou por meio da procriação medicamente assistida. A sentimentalização veio substituir a institucionalização das relações conjugais, os casais decidindo de acordo com a sua afetividade e conveniência a melhor forma de conviver, não mais focando na procriação, mas na tentativa de manter laços afetivos. E, quando não há mais afeto, um número cada vez maior de pessoas recorre ao divórcio, sendo que muitas vezes acabam por se casar novamente ou estabelecer uma união de facto.

O individualismo é percebido no crescimento de famílias com apenas um indivíduo e famílias monoparentais e nota-se ainda nas relações a dois, em que o tipo de relação baseada em uma fusão tende a diminuir.

Há ainda no direito da família uma dupla tendência para a privatização e para a publicização, que a princípio parece ser contraditória, mas demonstra-se complementar. Isto porque, em algumas áreas há maior sentido de publicização, como nas novas conjugalidades e nas situações que envolvem menores, em razão do superior interesse da criança. Neste âmbito, há maior tutela estatal. Em mão oposta, a privatização relaciona-se ao âmbito de escolha da forma de se relacionar pelos casais, cada vez mais uma decisão privada, em oposição a institucionalização de antes.

A centralização dos direitos das crianças no direito da família pode ser destacada, com diversas regulamentações jurídicas no século XX, tal como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e outras legislações nacionais.

O pluralismo ocorre também no contexto cultural, já que com o advento da globalização com maiores deslocamentos e migrações, há uma tendência a haver famílias transnacionais, em que muitas vezes ocorrem conflitos culturais,

sendo necessário muitas vezes uma relativização cultural para se compreender a visão de mundo do “outro”.

Outro fenómeno presente na transformação das famílias é a secularização, que pode ser traduzida por uma maior informalização das relações conjugais, como menos casamentos religiosos e maior número de casamentos civis e mais uniões de fato.

A expansão do direito da família para áreas como constitucional, fiscal, trabalho, penal, entre outras também foi observada. A regulação das famílias se orienta entre duas tensões: “[...] por um lado, o direito civil, uma regulação de tipo normativo com tendência a retrair-se e, por outro lado, o direito não civil da família, uma regulação de tipo social, com tendência a expandir-se” (Pedroso e Branco, 2008: 64).

O movimento de encolhimento do direito de família também pode ser notado através dos fenómenos de desjuridificação e desjudicialização. O primeiro implica na regulação pelo Direito estatal de somente determinadas situações em que o Estado seja imprescindível, como na relação entre pais e filhos menores, por exemplo. Neste contexto, o direito da família seria a área principal do não-direito.

Na vida familiar, os indivíduos só praticam o Direito de longe em longe, quando não é possível agir de outra forma (assim, quando é necessário celebrar o seu casamento ou quando um comprador recebe a consequência de um regime matrimonial) e, no intervalo, eles vivem como se o Direito não existisse (Carbonnier, 1992: 23 *apud* Pinheiro, 2015: 41).

E quando a justiça é chamada a agir ocorre uma tendência a desjudicialização, com maior papel para a mediação ou conciliação e outras formas negociais ao invés do ritual tradicional do tribunal de imposição da decisão pelo juiz.

Do mesmo modo que as grandes mutações das famílias portuguesas ocorreram principalmente após o 25 de abril de 1974, as mudanças na regulação jurídica das famílias, em sua maioria, ocorreram posteriormente a esta data, especialmente através das alterações introduzidas pela Constituição da República Portuguesa de 1976. A revolução de 25 de abril possibilitou as mudanças

jurídicas, que eram essenciais para o desenvolvimento do discurso sobre oportunidades iguais entre os géneros, em distintos aspetos da vida (Pedroso, 2011: 75). Neste período surgem três pilares do direito da família na contemporaneidade, quais sejam: “a igualdade entre homem e mulher na relação conjugal e na relação de filiação; a concessão ou o alargamento da faculdade de divórcio; a não discriminação dos filhos extramatrimoniais” (Pinheiro, 2008: 49).

A partir da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), Pedroso *et al* (2011: 220) classifica em 4 momentos as grandes transformações do Direito da Família: de 1974 a 1978; de 1994 a 1995; de 1998 a 2001 e de 2006 a 2010. Contudo, aumentei o período de 1994 a 1997, em razão de algumas regulações e acrescentei um quinto período (de 2015 a 2016) pela relevância das legislações neste intervalo de tempo.

### **3.1 O período entre 1974 e 1978: a democratização do direito da família**

No primeiro momento analisado, que se inicia logo após o 25 de abril de 1974, ocorre a democratização do direito da família, em que se pode citar uma série de avanços, entre eles: a separação do casamento civil e católico, a igualdade entre homem e mulher no casamento, a permissão do divórcio<sup>244</sup>, a não discriminação de filhos fora do casamento, etc. Cabe ressaltar que boa parte destas mudanças decorreu em pressão de movimentos sociais que emergiram na Revolução dos Cravos, em especial os movimentos feministas que lutaram pela igualdade entre os sexos.

Ora, todas estas alterações decorreram menos devido às transformações sociais e económicas ainda não evidenciadas nas estatísticas analisadas. Mas sobretudo de todo um movimento político na sociedade portuguesa de luta pela igualdade e, consequentemente, também nas relações de família (Pedroso *et al*, 2011: 229).

Toda a alteração na regulação jurídica do direito da família e das crianças basearam-se em quatro grandes eixos de transformação: o individualismo, a

---

<sup>244</sup> O Decreto-lei nº 261/75, de 27 de maio, possibilitou o divórcio ao alterar vários artigos do Código Civil.

privatização das normas legais, a pluralização dos modelos sociais de família e a paridade de género (Zanatta, 2008 *apud* Pedroso e Branco, 2008: 54-55).

A partir de 25 de abril de 1974, a regulação jurídica da família e das crianças passaram a seguir as grandes tendências ocidentais, em especial europeias. As principais tendências são: “universalização, internacionalização, europeização; constitucionalização, desinstitucionalização do Direito civil da Família; e, ainda, sua fragmentação e expansão para o Direito social da família [...] e até criminal” (Pedroso *et al*, 2011: 220-221).

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, foi conferida a faculdade de divórcio também aos que tivessem celebrado casamento católico e introduzida a modalidade do divórcio por mútuo consentimento; foi abolida a figura do chefe da família e consagrado o princípio da igualdade dos direitos e deveres dos cônjuges quanto à capacidade civil e política e à manutenção e à educação dos filhos; e foi eliminada a discriminação dos filhos nascidos fora do casamento (Pinheiro, 2015: 35).

Estas alterações desejadas por diversos segmentos da sociedade civil se fizeram presentes direta ou indiretamente na Constituição da República Portuguesa de 1976.

A Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP) segue as principais linhas de transformação do direito da família. O art. 36º nº 1 estabelece que: “todos têm o direito de constituir família e de contrair casamento em condições de plena igualdade.” A CRP define também a possibilidade de divórcio e a igualdade de deveres e direitos dos cônjuges.

Reconhecem-se e garantem-se neste artigo [art. 36º] os direitos relativos à família, ao casamento e à filiação. São de quatro ordens os direitos: (a) direito das pessoas a constituírem família e a casarem-se (nos 1 e 2); (b) direitos dos cônjuges, no âmbito familiar e extra-familiar (nº 3); (c) direitos dos pais, em relação aos filhos (nº 5 e 6); direitos dos filhos (nº 4, 5, 2ª parte, e 6) (Canotilho e Moreira, 2007: 561).

No artigo 67º da CRP a família aparece como sujeito de direito e não os indivíduos que a compõem, como se pode observar no artigo mencionado: “A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”.

Antes da CRP de 1976 as famílias já estavam presentes na Constituição de 1933 (arts. 11º a 13º), mas tuteladas pelo Estado e não como titulares de direito, refletindo o regime político autoritário. No art. 68<sup>0245</sup> da CRP os pais e as mães se tornam sujeitos de direito e no art. 69<sup>0246</sup> os titulares de direito são as crianças, sendo que o art. 70º define especificamente o direito dos jovens.

Em 1977, o Código Civil sofreu uma reforma para se aproximar dos ideais da nova Carta Magna. Em relação a esta reforma, ela trouxe mudanças no direito matrimonial, no regime de divórcio e na separação judicial de bens e pessoas, filiação, entre outras questões. Estas alterações foram contestadas por setores da doutrina jurídica portuguesa. “De um lado, estavam aqueles que, não aceitando as mudanças constitucionais, consideravam que a nova versão do Código Civil feria gravemente a instituição familiar, por desprezar a matriz cultural cristã do povo português” (Pinheiro, 2008: 59). Entretanto, a sociedade civil acolheu praticamente todas as inovações legislativas do período, como a igualdade de direitos e deveres dos cônjuges, independentemente do sexo e a não discriminação de filhos nascidos fora do casamento.

Desde 1976 é estabelecido o princípio de igualdade entre filhos nascidos dentro ou fora do casamento e os casais que vivem em união de facto passam, desde 1977, a ser reconhecidos enquanto casal, apesar de não serem definidas quaisquer obrigações recíprocas de respeito, fidelidade, cooperação ou assistência (Ferreira, Aboim, 2202: 413).

Outras importantes alterações podem ser destacadas. No âmbito do género, antes de 1977 as mulheres eram proibidas de realizar determinadas profissões como a magistratura ou tinham que ter autorização dos pais ou do marido para ser comerciante. Após 1977 as mulheres puderam ocupar esses cargos, sem a necessidade da tutela dos pais ou do marido. Na situação de arrendamento, a lei passou a reconhecer a união de facto após o período de dois anos, para que no caso de falecimento de um dos companheiros, o outro possa ter direito a manter o arrendamento, o que já acontecia no caso dos casados.

---

<sup>245</sup> O art. 68º teve sua redação dada pela LC nº 1/82.

<sup>246</sup> O art. 69º possui sua redação fornecida pela LC nº 1/97.

A explícita garantia da igualdade dos cônjuges pela CRP implicou directamente profundas alterações na lei civil pré-constitucional – que assentava no princípio da supremacia conjugal e familiar do marido («chefe de família») – e na restante ordem jurídica, que estabelecia severas discriminações contra a mulher casada em domínios extrafamiliares (direito comercial, direito do trabalho, etc)<sup>247</sup> (Canotilho e Moreira, 2007: 564).

Somente após as alterações constitucionais (art. 13º da CRP que proibiu as discriminações em razão do sexo) posteriormente repassadas para o Código Civil é que a mulher adquiriu um estatuto legal de igualdade, numa posição de equivalência ao do cônjuge (Bravo, 2009: 239).

No Código Civil é patente a preocupação do legislador em consagrar um estatuto de igualdade entre homem e mulher, designadamente, definindo no art.1671º que:

1- O casamento baseia-se na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges. 2- A direcção da família pertence a ambos os cônjuges, que devem acordar sobre a orientação da vida em comum tendo em conta o bem da família e os interesses um do outro.

O art. 1677º-D do C.C complementa: “Cada um dos cônjuges pode exercer qualquer profissão ou actividade sem o consentimento do outro”.

As transformações deste período invocaram as disposições constitucionais e, com base nestas, colocaram os valores da igualdade e da liberdade como ponto central da legislação ordinária.

Igualdade entre marido e mulher. Igualdade entre pai e mãe. Igualdade entre filho nascido dentro e fora do casamento. Liberdade da mulher na relação conjugal, que deixa de estar subordinada ao marido. Liberdade de os cônjuges se separarem e dissolverem o casamento. Liberdade de os pais educarem os filhos, sem interferências do Estado, que só pode agir para salvaguardar o bem-estar do menor. Liberdade de os menores decidirem sobre a sua própria vida, consoante a sua maturidade, independentemente dos desejos dos pais (Pinheiro, 2008: 61).

Importante destacar que as mudanças na regulação do direito da família não afetaram somente a CRP e o Código Civil, mas também o direito do trabalho e outros direitos.

---

<sup>247</sup> Tereza P. Beleza (2010) traz o histórico da mulher na legislação portuguesa. Para maiores detalhes *vide* *Direito das mulheres e da igualdade social: a construção jurídica das relações de género*. Coimbra: Almedina.



O direito do trabalho dialoga com o direito da família. A CRP, em seu art. 68º, determina que os pais e as mães têm direito à proteção do Estado e da sociedade, sendo garantida especial proteção às mulheres durante a gestação e a ambos os pais no período pós-parto, com garantia de dispensa do trabalho. E o Decreto-lei nº 112/76, de 7 de fevereiro dava direito de falta durante 90 dias na maternidade.

O direito fiscal aproxima-se do direito da família nos seguintes termos da CRP de 1976, art. 67º, nº 2: “Incumbe, designadamente, ao Estado para proteção da família: [...] f) regular os impostos e os benefícios sociais, de harmonia com os encargos familiares.” Seguindo este princípio, o IRS (imposto Sobre o Rendimento das Pessoas Singulares) utiliza o sistema da tributação do agregado familiar, a fim de não sobrecarregar com impostos as famílias portuguesas.

Entre 1980 e 1986 não houve grandes inovações no que tange ao direito da família e das crianças, já que se havia preparado uma grande reforma com o Código Civil de 1977 e o foco da atenção do governo era a entrada na Comunidade Económica Europeia (CEE) prevista para o início de 1986. Do mesmo modo, entre 1987 e 1995, não foi um período propício a transformações jurídicas da família e das crianças, porque após o ingresso na CEE as políticas públicas enfatizavam o crescimento do país através de grandes obras públicas, estando as forças políticas catalisadas para este objetivo económico (Pedroso *et al*, 2011: 229).

Ainda assim, há o DL nº 274/80 que dispõe sobre a Organização Tutelar de Menores e a LC nº 1/82 e a LC nº 1/89. A Lei Constitucional nº1/82 acrescenta um nº 7 ao artigo 36º da CRP com a seguinte redação: “A adopção é regulada e protegida nos termos da lei.” A LC nº 1/89 alterou o nº 5 do artigo 36º da CRP, que passou a ser descrito da seguinte forma: “Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.” A Convenção Europeia sobre o estatuto jurídico das crianças nascidas fora do casamento, ratificada pelo DL nº 39/82, também ocorre nesta fase.

Nos anos seguintes os benefícios no âmbito do trabalho foram ampliados. O Decreto-lei nº 503/80, de 20 de outubro afirmava que a paternidade e a maternidade constituem valores sociais iminentes, mas somente a legislação

nº4/84 de 5 de abril veio trazer o direito à proteção da maternidade e da paternidade. O Código do Trabalho, anos depois, reafirmou a igualdade de género em relação à maternidade e à paternidade.

### **3.2 O período entre 1994 e 1997: o avanço no direito das crianças e a desjudicialização do divórcio**

A segunda fase, que começa em 1994 e se estende até 1997, traz grandes alterações, especialmente no direito das crianças, com a promoção do superior interesse da criança. É inaugurado um novo regime de adoção, através do Decreto-Lei nº 227/94, de 8 de setembro, que tinha por objetivo fazer aumentar o número de adoções, simplificando e tornando seus atos mais transparentes.

Ocorre neste período o início da desjudicialização do divórcio, com o Decreto-Lei nº 163/1995, de 13 de julho, em que as Conservatórias de Registo Civil passam a ter competência para declarar divórcio por mútuo consentimento a casais sem filhos menores<sup>248</sup>. Outra legislação no período citado (entre 1994 e 1995) permite que os pais possam acordar “no exercício em comum do poder paternal, decidindo as questões relativas à vida do filho em condições idênticas às que vigoram para tal efeito na constância do matrimónio” (Lei nº 84/95, de 31 de agosto).

Em 1997 a Lei Constitucional nº 1 acrescentou a celeridade na tramitação da adoção. No mesmo ano, a revisão constitucional incluiu a alínea h (“promover a igualdade entre homens e mulheres”) no art. 9º que trata das tarefas fundamentais do Estado, influenciada pelo Tratado de Amesterdão.

Em articulação com esta norma, impõe-se à lei o dever de promover a não discriminação em função ao sexo no acesso a cargos públicos (art. 109º), ao mesmo tempo em que se reconhece como direito pessoal a protecção legal contra quaisquer formas de discriminação (art. 26º) (Canotilho e Moreira, 2007, 281-282).

---

<sup>248</sup> No caso de descendentes menores o Ministério Público é chamado a atuar.

### **3.3 O período entre 1998 e 2001: uniões de facto, desjudicialização e direito das crianças**

O terceiro período, de 1998 a 2001, é marcado pelas regulamentações das uniões de fato heterossexuais e homossexuais, pela reforma do direito de menores, com as crianças reconhecidas enquanto sujeito de direitos e uma continuação do movimento de desjudicialização iniciado outrora.

Em relação às uniões de fato, cabe destacar:

É-lhes, contudo, dado o direito de exercerem o poder paternal em conjunto e de exigirem, em caso de morte de um dos parceiros e se viverem juntos há mais de dois anos, pensão de alimentos sobre a herança do falecido (cf. Almeida e Wall, 2001). Os direitos dos parceiros coabitantes foram entretanto progressivamente alargados em 1994 e em 1999: actualmente quem vive em coabitação tem direito a pensão de sobrevivência, a subsídio de funeral, a complemento de dependência, a funcionar como uma unidade económica comum em matéria de impostos, etc. (cf. Wall, 2001) (Ferreira e Aboim, 2002: 413).

A Lei nº 135/99, de 28 de agosto, a Lei nº 6/2001 e a Lei nº 7/2001, ambas de 11 de maio, estabelecem uma protecção jurídica às uniões de facto, sejam elas heterossexuais ou homossexuais e foram aprovadas neste terceiro momento.

Neste período são também aprovadas as seguintes leis: Lei de Promoção e Protecção e a Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de setembro). Em relação aos direitos de menores, a lei passa a tratar a criança como sujeito de direitos e esta atitude surge em razão de “[...] um movimento difuso dos profissionais (do Direito, Psicologia, Serviço Social ou Medicina) e da comunidade, que se iniciou no período anterior, no sentido de colocar na agenda política a questão do direito das crianças” (Pedroso *et al*, 2011: 232).

No que se refere à desjudicialização, esta é pautada pelo Decreto-Lei nº 272/2001 de 13 de outubro, que tem como objetivo colocar a justiça ao serviço da cidadania e para isso “[...] importa desonerar os tribunais de processos que não consubstanciem verdadeiros litígios, permitindo uma concentração de esforços naqueles que correspondem efetivamente a uma reserva de intervenção judicial”

(Decreto-Lei nº 272/2001 de 13 de outubro). Neste contexto, as Conservatórias de Registo Civil passaram a ter competência para atuar em matéria de família, nos casos de jurisdição voluntária como por exemplo, processos de conciliação de cônjuges separados, atribuição de alimentos a filhos maiores, conversão de separação em divórcio, ou seja, em situações em que não há um conflito aparente.

No intervalo entre o terceiro e o quarto períodos destacados, entre os anos de 2002 e 2005, as únicas alterações legislativas que atingiram o Direito da Família e Menores foram a Lei nº 31/2003, de 22 de agosto; a Lei de proteção de crianças e jovens em perigo e a Lei Constitucional nº1/2004, que proíbe a discriminação em razão da orientação sexual.

A proibição de discriminação baseada na orientação sexual (inciso acrescentado pela LC nº 1/2004) pretendeu dar acolhimento a algumas reivindicações das chamadas minorias sexuais quanto ao direito à identidade sexual e quanto à proibição da privação de direitos por motivo de homossexualidade (Canotilho e Morreira, 2007: 349).

### **3.4 O período entre 2006 e 2010: o casamento entre pessoas do mesmo sexo, interrupção voluntária da gravidez, violência doméstica e a procriação medicamente assistida**

O quarto momento, de 2006 a 2010, pode ser caracterizado pelo casamento entre pessoas do mesmo sexo, a publicização da criminalização da violência doméstica, o estabelecimento do regime de responsabilidades parentais, além da procriação medicamente assistida.

A procriação medicamente assistida e os critérios jurídicos de estabelecimento da paternidade e maternidade foram regulados pela lei nº 32/2006, de 26 de julho.

O casamento entre pessoas do mesmo sexo (Lei n.º 9/2010, de 31 de maio) foi uma grande vitória para o movimento LGBT, por reconhecer este direito à igualdade. Antes havia uma situação de marginalidade, já que podia ser reconhecida a união de facto, mas não o casamento. Santos (2001 e 2004) afirma

que em toda a sua a investigação notou-se que a forma preferencial de ação do movimento LGBT português consiste na busca da emancipação por meio da utilização da arena jurídica, buscando o reconhecimento dos direitos de cidadania.

A Lei nº 59/2007, de 4 de setembro, também relaciona o direito da família e o direito criminal, ao agravar o crime de violência doméstica, pois transforma sua natureza para pública, o que significa que independe de queixa da vítima. Um vizinho, um familiar ou qualquer pessoa que tenha conhecimento do facto pode dar início à ação penal. Esta nova formulação ajuda no combate à violência doméstica, já que muitas vezes o medo e a dependência económica e afetiva do agressor silenciam a vítima.

A Lei nº 23/2010, de 30 de agosto, protege ainda mais a união de facto. A união de facto é conceituada no diploma legal como: “a situação jurídica de duas pessoas que, independentemente do sexo, vivam em condições análogas às dos cônjuges há mais de dois anos”. De acordo com o estipulado no artigo 3º, as pessoas que vivam em união de facto têm direito a:

a) Proteção da casa de morada da família; b) Beneficiar do regime jurídico aplicável a pessoas casadas em matéria de férias, feriados, faltas, licenças e de preferência na colocação dos trabalhadores da Administração Pública; c) Beneficiar de regime jurídico equiparado ao aplicável a pessoas casadas vinculadas por contrato de trabalho, em matéria de férias, feriados, faltas e licenças; d) Aplicação do regime do imposto sobre o rendimento das pessoas singulares nas mesmas condições aplicáveis aos sujeitos passivos casados e não separados de pessoas e bens; e) Proteção social na eventualidade de morte do beneficiário, por aplicação do regime geral ou de regimes especiais de segurança social e da presente lei; f) Prestações por morte resultante de acidente de trabalho ou doença profissional, por aplicação dos regimes jurídicos respetivos e da presente lei; g) Pensão de preço de sangue e por serviços excepcionais e relevantes prestados ao País, por aplicação dos regimes jurídicos respetivos e da presente lei (Pedroso, 2011: 323).

A interrupção voluntária da gravidez<sup>249</sup>, através da Lei nº 16/2007, de 17 de abril foi despenalizada, sendo o aborto permitido nas circunstâncias previstas

---

<sup>249</sup> Na realidade o primeiro referendo sobre este tema foi realizado no dia 28 de Junho de 1998, sendo nessa época a questão formulada da seguinte forma: “Concorda com a despenalização da interrupção voluntária da gravidez, se realizada, por opção da mulher, nas 10 primeiras semanas, em estabelecimento de saúde legalmente autorizado?” O resultado foi negativo. A questão foi retomada em 2007, desta vez com parecer positivo.

na lei. Esta norma legal foi fruto de um amplo debate da sociedade civil com um referendo com votação favorável à despenalização.

Observa-se também uma tendência do direito estatal ocidental de eliminação da culpa nos divórcios. Em Portugal o divórcio litigioso foi abolido, sendo substituído pela figura do divórcio sem consentimento de um dos cônjuges (Lei nº 61/2008 de 31 de outubro).

Por fim, as responsabilidades parentais passaram a vigorar ao invés do poder paternal<sup>250</sup>. Mais do que uma alteração de termos jurídicos, altera-se o significado da relação parental de uma relação de poder para uma relação de responsabilidades partilhadas.

### **3.5 O período entre 2015 e 2016: a ampliação dos direitos das pessoas LGBT e o regime jurídico de adoção**

Em 2015, a Lei n.º 143, de 08 de setembro aprovou o Regime Jurídico do Processo de Adoção, que compila todo o acervo normativo que regulamenta a adoção, cria um Conselho Nacional para a Adoção e mantém o superior interesse da criança.

Apesar da permissão do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo desde o ano de 2010, somente em 2016 foi reconhecido o direito à adoção por estes casais. A Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro pôs fim à as discriminações no acesso à adoção, apadrinhamento civil e demais relações jurídicas familiares.

Outra vitória do movimento LGBT foi a Lei nº 17/2016, de 20 de junho que alargou o âmbito dos beneficiários das técnicas de procriação medicamente assistida, alterando a lei anterior (Lei nº 32/2006, de 26 de julho). Na lei de 2006, os beneficiários eram pessoas com problemas de infertilidade para tratamento de doença grave ou com risco de transmissão de doenças de origem genética e infecciosa e que atendessem os seguintes requisitos:

---

<sup>250</sup> Esta mudança se deu através da Lei nº 61/2008, de 31 de outubro.

Art. 6º nº 1 Só as pessoas casadas que não se encontrem separadas judicialmente de pessoas e bens ou separadas de facto ou as que, sendo de sexo diferente, vivam em condições análogas às dos cônjuges há pelo menos dois anos podem recorrer a técnicas de PMA.

Em 2016 a lei ampliou os beneficiários para todas as mulheres, independentemente do diagnóstico de infertilidade, conforme dispõe o art. 6º nº 1:

Podem recorrer às técnicas de PMA os casais de sexo diferente ou os casais de mulheres, respetivamente casados ou casadas ou que vivam em condições análogas às dos cônjuges, bem como todas as mulheres independentemente do estado civil e da respetiva orientação sexual.

## **4 O acesso ao direito e à justiça da família<sup>251</sup> e das crianças em Portugal<sup>252</sup>**

Nas últimas duas décadas verificou-se um aumento no número de tribunais especializados em Direito da Família e das Crianças em Portugal. Além das intervenções estatais, o Estado realiza parceria com outros órgãos como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Ordem dos Advogados e organizações não governamentais (Pedroso e Branco, 2008: 80). Assim, em caso de conflito, diversos organismos sociais interagem, não somente o Estado e as partes envolvidas.

[...] Esta é uma das vertentes da (re)publicização do direito da família, em que o Estado, para promover os direitos das crianças e as proteger das situações de risco, expande a sua intervenção, apela à parceria com a comunidade (ONGs ou Comissões de proteção de crianças e jovens), e, conseqüentemente, reforça o controle das relações familiares por via judicial, administrativa e social (Novales, 1997: 109 a 127 *apud* Pedroso, 2011: 380).

---

<sup>251</sup> Por “Justiça da Família” não se pode compreender apenas “Direito da Família”, o quadro jurídico sem o qual as obrigações pessoais ao longo da vida são gerenciadas e regulamentadas, mas também o sistema de justiça que oferece conhecimento jurídico, conselho e apoio em momentos de mudança de *status* ou estresse familiar, juntamente com os mecanismos de resolução de disputas e de adjudicação (Macleay *et al*, 2015: 1).

<sup>252</sup> Para uma análise completa e aprofundada sobre o acesso direito e à justiça da família e das crianças *vide* Pedroso, João A. (2011) *Acesso ao Direito e à Justiça: um direito fundamental em (des)construção O caso do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças*. Tese de doutoramento em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração. Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22583/1/Tese Joao%20Pedroso.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22583/1/Tese%20Joao%20Pedroso.pdf) [2 de fevereiro de 2017].

O quadro abaixo, mostra que nos diversos âmbitos de acesso à justiça, temos representantes da comunidade, mercado, Estado e Estado em parceria com outras instituições.

**Quadro nº 31 - Mapa da Estrutura/atores da rede/sistema do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal**

<b>Prestações</b> <b>Espaços/Regulação</b>	<b>Informação Jurídica</b>	<b>Consulta Jurídica</b>	<b>Patrocínio</b>	<b>Resolução de Litígios</b>
<b>Comunidade</b>	- Associações informais e formais, - Ongs - Terceiro sector	- Associações informais e formais - Ongs - Terceiro sector	- Advogados e/ou solicitadores destas associações	- Terapia familiar/ conciliação e mediação informal
<b>Mercado</b>	- Advogados e Solicitadores - Juristas/técnicos de apoio à família - Seguros	- Advogados e solicitadores - Advogados de seguros	- Advogados e solicitadores de seguros	- Terapia familiar/ conciliação e mediação (comercial)
<b>Estado</b>	- Administração pública (ex. Segurança Social, C. cidadania e igualdade de género) - Sistema de mediação familiar - Ministério Público	- Autarquias (advogados) - Ministério Público (interesse superior da criança)	- Ministério Público (interesse superior da criança)	- Sistema de mediação familiar - Julgados de paz (mediação) - Tribunais
<b>Estado em parceria</b>	- Gabinete de consulta jurídica da Ordem dos Advogados - CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens	- Gabinete de consulta jurídica da Ordem dos Advogados	- Advogados (patrocínio oficioso nomeados pela Ordem dos Advogados)	- CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

Fonte: Pedroso e Branco, 2008: 78.

Em outro quadro, podemos observar o sistema institucional de resolução de litígios que envolvem crianças.



**Quadro nº 32 – Mapa do sistema institucional de resolução dos conflitos de família e de crianças**

<b>Princípios de regulação/ Forma estadual</b>	<b>Estado</b>	<b>Parceria do Estado com a Comunidade</b>
Judicial	Tribunais Ministério Público	
Forma Estadual	Ministério Público	CPCJ – Comissão de Proteção de crianças e jovens
	Sistema Público de Mediação Familiar	
	Conservatórias de Registo Civil	

Fonte: Pedroso *et al*, 2010: 103.

Em ambos os quadros pode-se concluir que ocorre uma pluralização de atores e mecanismos envolvidos na resolução de conflitos da família e das crianças, provenientes do mercado, Estado e comunidade.

Ainda assim, muitas vezes a articulação desses distintos entes não ocorre ou acontece de forma demorada em razão de: “excesso de burocracia, carência de mecanismos adequados, influência de estratégias políticas na intervenção dos poderes públicos e conflitos entre instituições” (Novales, 1996: 190).

[...] As políticas, em geral, e o direito, em particular, ignoram as realidades sociais e económicas nas quais os menores e suas famílias se encontram. O próprio conceito de “justiça” e “interesse da criança e familiar”, conformados pelo direito constituem uma realidade que mascara a existência da injustiça social por trás de uma perspectiva limitada que somente contempla responsabilidades individuais (Novales, 1996: 205).

O acesso à justiça e ao direito de família e das crianças passa pela formação de juizes, promotores e advogados. Esta formação pode ser conservadora ou aberta às transformações sociais que as famílias têm vivenciado. Para isso é importante analisar como se tem ensinado o Direito da Família e Menores nas faculdades de direito, já que quase todos os atores sociais citados acima têm sua formação jurídica de base proveniente nelas. Neste contexto, no nono capítulo desta tese estudarei o ensino do direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

## Considerações Finais

Neste capítulo observou-se uma tendência nas famílias e no Direito da Família e das Crianças, qual seja: uma maior democratização nas relações familiares e principalmente em termos de género, o papel do indivíduo e a família unipessoal crescendo na sociedade, a secularização, a não institucionalização de alguns aspetos como as crescentes uniões de facto, contratualização das famílias, novos modos conjugais presentes na sociedade, a centralidade do afeto nas relações, a redução do papel da procriação e o aumento da importância dos direitos das crianças e jovens (Pedroso, 2011: 324-331).

No entanto, o Direito, assim como a Sociologia da Família, no âmbito das relações afetivas, priorizam tratar das relações familiares, mas não das relações pessoais, que como vimos, é bem mais amplo e é onde estão as grandes alterações sociais.

O amor e a intimidade vão muito além da heteronormatividade. Buscar enxergar a família ou uma relação pessoal, seja ela qual for, sob a ótica da heteronormatividade que privilegia casais heterossexuais com filhos vivendo em coabitação, mais do que ignorar a realidade social, é violentar simbolicamente todas as relações íntimas diversas deste arquétipo, sendo que este modelo heteronormativo é cada vez mais questionável. Muitas vezes os amigos cumprem o papel esperado por uma família, constituindo este núcleo de amizade uma verdadeira família social ou “família de escolha”.

Cada vez mais casais dormem em quartos separados, casas separadas, muitas vezes em países diferentes. Então o modelo de partilha de “leito e mesa” proposto pelo Direito da Família, mostra-se insuficiente para definir as relações presentes na modernidade líquida.

Assim, pode-se concordar com Pedroso e Branco (2008: 82) que descrevem que as famílias se modificam a uma velocidade rápida e o direito de família a uma velocidade moderada, se alterando mais lentamente do que a sociedade.

## **CAPÍTULO VI**

### **HIPÓTESES E METODOLOGIA: construindo o objeto de estudo**

#### **Introdução**

O sexto capítulo desta tese de doutoramento é uma interface entre a teoria e a investigação de campo. A teoria auxiliou no processo de construção de hipóteses e através delas foram se constituindo os métodos e as técnicas de pesquisa para testá-las. Em relação à teoria analisada nos capítulos anteriores, alguns conceitos foram fundamentais para a elaboração das hipóteses, objetivos e metodologias.

No Capítulo 1 discuti os seguintes conceitos: crise de hegemonia, legitimidade e institucional, além de globalização hegemónica e contra-hegemónica e a tríade mercado, oligarquia académica e autoridade estatal. No segundo capítulo estudei a reprodução social e como esta se desenvolve no campo jurídico e educacional. Ainda no mesmo capítulo foram examinadas as teorias educacionais: tradicional, crítica, pós-crítica e neoliberal; e os modelos curriculares: clássico, crítico e neoliberal, além das categorias centrais de Bernstein como: código, enquadramento e classificação. No Capítulo 3 analisei as transformações das profissões jurídicas e o impacto que estas mudanças tiveram no ensino do direito e desenvolvi três modelos dominantes de ensino nas faculdades de direito na atualidade e em seus respetivos currículo, pedagogia e avaliação. No quarto capítulo desenvolvi um estudo sobre o ensino do direito em França e nos Estados Unidos, no qual analisei os currículos e as pedagogias, a fim de comparar com o ensino do direito em Portugal e perceber as transformações do ensino jurídico em um contexto global. Por fim, o quinto capítulo teórico estuda as mutações nas famílias portuguesas e na legislação de Direito da Família e Direito das Crianças no período posterior à Revolução dos Cravos.

Neste capítulo explicarei como se deu a construção do objeto de estudo e os necessários recortes a fim de delimitar a investigação. Explicitarei os objetivos

gerais e específicos, as hipóteses iniciais e as sub-hipóteses. Debaterei a objetividade na investigação e a relação entre investigador e investigado. Analisarei também os métodos e as técnicas de investigação utilizados e descreverei as dificuldades da investigação de campo. Cabe ressaltar que este capítulo não tem por objetivo realizar uma análise extensiva de cada técnica de pesquisa utilizada, mas apenas esclarecer as referências que me auxiliaram no estudo do objeto em questão.

Conforme já descrito na Introdução Geral, a questão de partida desta tese de doutoramento é perceber como se deram as mutações no ensino da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) do período da Reforma Pombalina à atualidade, destacando as transformações (curriculares, pedagógicas e avaliativas) do Processo de Bolonha e as mudanças do Direito da Família e Menores presentes e/ou ausentes na FDUC. Neste contexto, o tema desta pesquisa é o ensino na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e a temática é composta por mais de uma área científica.

De acordo com Alexandra Aragão (2009: 773) atualmente os temas interdisciplinares são os que revelam maior potencial em se tornar uma pesquisa de ponta<sup>253</sup>.

Analiso, portanto, nesta tese o(s) currículo(s) e a(s) pedagogia(s) e a(s) avaliação(ões) da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Nesta instituição realizei observação participante em oito disciplinas distintas: Introdução ao Direito I, Direito Constitucional I, Direito Penal I, Direito do Trabalho I, Direitos das Coisas I, Direito da Família e Menores, Metodologia do Direito e História do Pensamento Jurídico Contemporâneo, totalizando cento e quarenta e seis horas em sala de aula. Além disso, entrevistei dezanove

---

<sup>253</sup> Alexandra Aragão (2009: 773) destaca que cada vez mais os problemas científicos ultrapassam as fronteiras disciplinares sendo realizados em contextos interdisciplinares. Em seu artigo científico “Breves Reflexões em torno da investigação jurídica” publicado no *Boletim da Faculdade de Direito*, vol. LXXXV, ela realiza um apanhado das fases do processo de elaboração de uma tese.

professores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra<sup>254</sup>, de distintas áreas jurídicas e em variados níveis de carreira.

Como já mencionado anteriormente, a temática desta investigação é de caráter interdisciplinar. Este fato contribuiu para a utilização de diversas técnicas de investigação, como análise documental, observação participante e entrevistas, já que o mesmo objeto precisava ser analisado através de distintos enfoques. Neste sentido, concentrei minha análise na pesquisa qualitativa, usando mais de um método, pois cada um apresenta objetivos próprios e podem vir a suprir o que os outros métodos não têm condições de captar. Deste modo, a presente pesquisa combinou diversificados métodos, de acordo com as necessidades impostas ao campo, para se estudar o mesmo objeto. Apesar da utilização de distintos métodos de pesquisa, o objetivo não foi realizar uma triangulação<sup>255</sup>, mas uma utilização flexível das técnicas de investigação como estabelece Mendes (2003: 1) a fim de criar múltiplas conexões entre o objeto pesquisado e ampliar o campo de análise.

A utilização de diferentes métodos e técnicas de investigação possibilitou analisar o ensino do direito por meio de escalas variáveis. O que se capta em uma entrevista não é o mesmo que se vivencia em uma observação participante. Boaventura de Sousa Santos (2005) propõe que a escala gera o fenômeno, pois cada escala ressalta alguns aspectos do objeto e invisibiliza outros. Ele refere-se ainda aos patamares, que delimitam o que está dentro e o que está fora da escala. Seriam três patamares, sendo o primeiro o patamar da detecção, que separa as informações relevantes das irrelevantes para o estudo do objeto. O segundo patamar, denominado patamar da discriminação, diferencia o que é igual do que é desigual. Por fim, o terceiro e último patamar é o da avaliação, que demarca o limite entre a legitimidade e a ilegitimidade das informações a serem incluídas na investigação.

---

<sup>254</sup> Entre os docentes entrevistados estão alguns dos professores os quais assisti às aulas e outros escolhidos aleatoriamente.

<sup>255</sup> A triangulação pode ser definida como a utilização de diversas metodologias para o estudo de um mesmo fenômeno social, com a finalidade de abranger o objeto de estudo em sua plenitude. Neste contexto, a pesquisa qualitativa e quantitativa ao invés de serem vistas como antagônicas passam a ser entendidas como complementares (Goldenberg, 2004: 63).

No decorrer da pesquisa empírica diversos desafios surgiram, como conquistar a confiança de distintos grupos sociais: diretores<sup>256</sup>, professores e estudantes. Outro ponto que pretendo debater neste capítulo é a relação entre sujeito e objeto, já que a objetificação de indivíduos é prejudicial à construção de uma relação de confiança entre investigador e investigado. Por fim, entendo ser essencial o debate sobre a objetividade científica ao invés da neutralidade e da imparcialidade comumente exaltadas no campo jurídico.

## 1 Objeto de estudo: delimitando o objeto científico

*O que conta, na realidade, é a construção do objecto [...] na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objectos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto (Bourdieu, 2007: 20).*

Umberto Eco (2007: 6) estabelece que fazer uma tese exige uma alquimia: um objeto determinado, além da escolha do tema e da seleção das fontes bibliográficas acessíveis, método na exposição das ideias, o crivo do orientador, a redação clara e coesa do texto, a apresentação, a defesa e algum debate sobre o tema.

Não devemos correr o risco de fazer uma tese panorâmica que abrange tudo e ao mesmo tempo não aprofunda em nenhuma temática. Por outro lado, uma tese monográfica não deixa de observar o panorama geral, contudo delimita o tema. Assim, quanto mais se restringe o objeto estudado, melhor e com mais rigor científico se trabalha. O objeto da tese de doutoramento deve ser claro e bem delimitado, apesar de não poder perder de vista sua possível conexão com outros objetos de estudo (Hespanha, 2010: 3)<sup>257</sup>. Além disso, um tema muito vasto sem um recorte preciso, dificilmente será desenvolvido no tempo previsto (Aragão, 2009: 772).

---

<sup>256</sup> Durante a investigação de campo houve troca de diretor/a na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra.

<sup>257</sup> Para melhor perceber como delimitar um objeto e realizar uma dissertação, António Manuel Hespanha explica passo-a-passo em “Como preparar uma dissertação. Um guia em cinco pontos”: a natureza de uma dissertação, o objeto da dissertação, o desenvolvimento do tema e a redação da dissertação e a entrega da dissertação e sua defesa. <http://www.fd.unl.pt/Anexos/2705.pdf> [10 de janeiro de 2015].

Uma tese teórica trata de temas universais e gerais. Já no campo jurídico são mais comuns as denominadas teses de compilação, teses que selecionam criticamente a literatura existente sobre determinado assunto. Nesta tese não realizarei um trabalho de compilação, pois pretendo aprofundar a teoria através de uma pesquisa empírica, a qual detalharei mais à frente, ainda neste capítulo. Eco (2007: 10) destaca que uma tese de pesquisa, como é o caso desta tese de doutoramento, é mais longa e cansativa e exige mais tempo e maior risco em relação a uma tese de compilação. António Manuel Hespanha (2010: 3) ressalta que uma tese de doutoramento deve conter ineditismo para que não se torne uma mera sistematização do conhecimento já existente.

Para que uma tese seja científica é necessário objeto reconhecível e definido, o estudo deve tratar com originalidade o objeto, deve ter utilidade à comunidade e deve possibilitar a verificação das hipóteses e dos resultados apresentados (Eco, 2007: 20).

Esta tese de doutoramento tem como objeto de investigação o ensino do direito em Portugal. Este pode ser dar em vários espaços, tais como nas faculdades de direito, no Centro de Estudos Judiciários, na Ordem dos Advogados, entre outros locais. Todavia, como forma de delimitar o tema, escolhi as faculdades de direito em Portugal como objeto de estudo. Estas, por sua vez, por estarem em número superior ao possível de se analisar com os meios disponíveis, necessitaram de outro corte para reduzir o número de objetos a serem pesquisados. Como optei por realizar um estudo aprofundado, foi necessário escolher uma única faculdade.

Inicialmente, busquei um perfil de faculdades a serem analisadas que correspondesse à realidade das faculdades de direito em Portugal. Para decidir qual universidade faria parte do objeto de estudo e quais outras ficariam excluídas, recorri ao Relatório Síntese Global<sup>258</sup> elaborada por uma comissão externa de avaliação em 2002 e 2003 que foi divulgada em 2004. Diante da inexistência de outras formas consistentes de avaliação por parte da Ordem dos Advogados ou algum outro órgão público, baseei-me neste relatório para compor meu objeto de investigação. Esta comissão foi designada pelo Conselho Nacional

---

<sup>258</sup> Este foi um dos critérios utilizados, além de outros mencionados na Introdução Geral.

de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) e era composta por juízes, conselheiros da Ordem dos Advogados e professores catedráticos de diversas faculdades de direito portuguesas.

O primeiro recorte foi, portanto, baseado na qualidade das instituições conforme o Relatório Síntese Global<sup>259</sup> do ano de 2004, que avaliou os cursos jurídicos em Portugal. Dentre as faculdades de direito, analisei o currículo da melhor classificada, ou seja, a que obteve maior número de conceitos A<sup>260</sup> respetivamente. Ocuparam os primeiros lugares neste relatório as seguintes universidades respetivamente: Universidade de Coimbra (UC), Universidade de Lisboa (UL), Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade Católica de Lisboa (UCL), Universidade Católica do Porto (UCP) e Universidade Lusíada de Lisboa (ULL)<sup>261</sup>. Como apenas uma faculdade de direito faria parte da investigação optei pela Universidade de Coimbra por ser a mais antiga e tradicional, além de ter ficado em primeiro lugar no *ranking*.

Outro recorte se fez necessário, pois uma faculdade de direito se desenvolve em diversos âmbitos: ensino (licenciatura, mestrado, pós-graduações e doutoramento). Assim, o ensino na licenciatura fará parte da investigação, excluindo as pós-graduações, mestrados e doutoramentos. Esta opção refere-se ao facto de que todos os estudantes e profissionais de direito passaram pela licenciatura em direito e não seria possível uma pesquisa aprofundada em todos os âmbitos do ensino.

Quanto aos currículos, sabe-se que a maior parte das faculdades de direito contavam com três tipos de currículos: um anterior ao Processo de

---

<sup>259</sup> Este relatório utilizou os seguintes critérios para avaliar as licenciaturas em direito: organização institucional, objetivos do curso, plano de estudos, conteúdos programáticos, alunos (procura e sucesso escolar), processo pedagógico, corpo docente, pessoal não docente, instalações e equipamentos, recursos financeiros, relações externas e internacionalização, ambiente académico (apoio social), gestão de qualidade, empregabilidade/sustentabilidade, o nível científico do ensino, a investigação realizada e a sustentabilidade do projeto escolar do estabelecimento.

<sup>260</sup> O conceito A corresponde a "excelente".

<sup>261</sup> O *ranking* internacional QS de 2017 foi muito semelhante ao resultado do relatório síntese global. No QS a FDUC e a FDUL foram as faculdades de direito portuguesas mais bem avaliadas (posição 151-200), enquanto a FDUNL, FDUP e FDUCP-Lisboa obtiveram a posição 251-300 no *ranking* mundial. No QS são levados em conta a opinião de académicos, empregadores e a relevância das pesquisas realizadas pela instituição (QS World University Rankings, 2017).



Bolonha<sup>262</sup> destinado aos alunos mais antigos, um currículo de transição e um currículo adaptado à Reforma de Bolonha aplicado aos novos ingressos. Neste sentido, foi realizado um estudo sobre as alterações no currículo no período pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, a fim de verificar a transformação curricular ano a ano. Esta análise estará presente no Capítulo 8 desta tese de doutoramento.

## **2 Os objetivos**

Para uma melhor análise, dividi os objetivos em geral e específicos.

### **2.1 O objetivo geral**

Constitui o objetivo geral desta tese de doutoramento, conforme escrevi na introdução geral:

- Analisar o(s) currículo(s); a(s) pedagogia(s) e a(s) avaliações vigentes na licenciatura em direito da FDUC, e, ainda, refletir se o ensino do direito tem acompanhado as transformações sociais, através da análise da cadeira de “Direito da família e menores” do ano letivo 2011/2012. Deste modo, pretende-se verificar se as transformações sociais no âmbito das famílias e as que foram inseridas na legislação foram lecionadas na FDUC e de que modo.

### **2.2 Os objetivos específicos**

Compõem os objetivos específicos desta investigação:

---

<sup>262</sup> A Declaração de Bolonha foi assinada em 19 de junho de 1999 por 29 países europeus com o objetivo de promover maior integração do ensino superior na União Europeia e estipulava: adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, adoção de um sistema dividido em ciclos (1º ciclo corresponde à licenciatura e o 2º ciclo corresponde ao mestrado e doutoramento) e estabelecimento de um sistema de créditos de forma a facilitar os programas de mobilidade. Posteriormente, outros países passaram a integrar o Processo de Bolonha, como já foi tratado no Capítulo 1 desta dissertação.

- Compreender o impacto da transnacionalização e da globalização no ensino superior, em especial na FDUC;
- Analisar os currículos, as pedagogias e as avaliações na licenciatura em direito da FDUC, a fim de compreender a lógica de reprodução dos discursos jurídicos e pedagógicos dominantes no período pós-Bolonha;
- Reforçar as conexões entre as mudanças nas profissões jurídicas e as mutações no ensino do direito;
- Analisar o ensino do direito nos Estados Unidos da América e em França, a fim de propiciar comparações com o ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra;
- Estudar as mutações da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) da Reforma Pombalina<sup>263</sup> aos anos de 1990;
- Estudar a expansão do ensino do direito na década de 1990 e as novas experiências de ensino, em especial na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa e na Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lisboa;
- Analisar o ensino na licenciatura em direito da FDUC no período anterior e posterior ao Processo de Bolonha, a fim de perceber os impactos de Bolonha no(s) currículo; na(s) pedagogia(s) e na(s) avaliações;
- Verificar se o ensino na licenciatura em direito da FDUC na atualidade é voltado para qual(is) dos modelos de educação apresentados no Capítulo 3: um ensino crítico, clássico ou global;
- Observar as transformações nas famílias e na legislação da família e menores em Portugal no pós-25 de abril, a fim de comparar com o conteúdo lecionado no ensino de Direito da Família e Menores da FDUC;
- Questionar o ensino do Direito da Família e dos Menores na Escola de Direito de Coimbra: quais os conhecimentos transmitidos, como são

---

<sup>263</sup> Inicialmente a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra estava dividida em Faculdade de Leis e de Cânones.

transmitidos e avaliados quais também não são ensinados, a fim de verificar se há uma ausência de determinados temas.

### 3 Hipóteses

Minha hipótese central consiste na ideia de que na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, ao longo da história, foi se constituindo maioritariamente um ensino do direito, que defino como, clássico estando parcialmente imune aos modelos de ensino que denomino como global ou crítico<sup>264</sup>.

Uma sub-hipótese parte da reflexão de que o currículo da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) não inclui os principais temas da contemporaneidade, tais como os direitos humanos, os novos direitos, o direito transnacionalizado, entre outros; tampouco incluiu cadeiras fundamentais críticas, possuindo um currículo clássico e fortemente classificado.

A segunda sub-hipótese admite que a pedagogia do ensino da licenciatura em direito na FDUC é maioritariamente baseada no ensino bancário<sup>265</sup>, deste modo, com um comportamento discente passivo e um modelo de aula centrado no professor.

A terceira sub-hipótese é constituída pela conceção de que as avaliações no ensino do direito na FDUC são fundamentadas nos exames, logo, no resultado final e não no processo de aprendizagem.

Uma segunda hipótese consiste na ideia que o ensino do Direito da Família e Menores da FDUC (ano 2011/2012) privilegia o direito civil da família, sem acompanhar as mudanças do direito da família e das famílias<sup>266</sup>.

Como sub-hipótese da hipótese anterior considera-se que as temáticas mais recentes de direito da família e menores, estarão ausentes ou pouco exploradas nas aulas da FDUC.

---

<sup>264</sup> Estes modelos foram analisados no Capítulo 3.

<sup>265</sup> O conceito de ensino bancário foi apresentado no Capítulo 2 desta tese.

<sup>266</sup> Estas transformações foram estudadas no Capítulo 5.

## 4 A objetividade nos estudos sociojurídicos

A pesquisa científica exige tempo e dedicação para que se possa refletir sobre os objetivos e os resultados encontrados, além de apurar a metodologia utilizada. A investigação impõe ao pesquisador rigor metodológico e objetividade, já que não é possível a neutralidade na pesquisa científica. Desde o início da investigação com a escolha do tema, esta é permeada de subjetividades, que devem ser explicitadas para que haja objetividade. Neste sentido, o sujeito do conhecimento interfere na construção do objeto (Bourdieu *et al*, 2005: 20).

A opinião é o primeiro obstáculo a ser superado, pois se opõe à ciência. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não percebemos e que não podemos formular claramente. O investigador ao fazer ciência não descreve simplesmente os objetos, mas os constrói. O conhecimento somente existe enquanto resposta a uma pergunta formulada previamente. Deste modo, os conhecimentos nunca são evidentes e gratuitos, já que são construídos socialmente e cientificamente (Bachelard, 2005: 18-19).

Importante observar que a objetividade não significa que o investigador seja um sujeito neutro, mas que este deve buscar uma postura metodológica objetiva, para que seja produzido um trabalho científico. Assim, o investigador deve reconhecer o *bias*, para evitar que este interfira diretamente nos resultados. Outra premissa essencial para se manter a objetividade é a descrição passo-a-passo da pesquisa, ou seja, uma descrição clara desde a seleção do tema e a criação de hipóteses até os resultados encontrados.

Bourdieu *et al* (2005: 21) denominam como objetivação do sujeito o esforço do pesquisador em conter a subjetividade. Ainda que não seja possível realizar plenamente esta tarefa, quanto mais o investigador tiver consciência do *bias*, mais ele terá condições de evitá-lo. Uma pesquisa aprofundada com observação participante numerosa durante um longo período de tempo dificulta a manifestação do *bias*, seja ele consciente ou inconsciente.

A pesquisa qualitativa permite um controle mais preciso do *bias* em relação à pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa, com a utilização de observação participante e entrevistas, elimina o risco que o *bias* representa,

porque torna árdua a tarefa do investigador em produzir dados que fundamentem uma conclusão errônea e impede que este limite sua visão, evitando enxergar apenas suas expectativas e seus conceitos pré-moldados (Becker, 1994: 47).

## **5 A relação investigador-investigado**

Na relação entre o investigador e o investigado há sempre uma assimetria de poder. O pesquisador ao ouvir o sujeito pesquisado estabelece uma relação de poder sobre o último, ainda que se deseje ser objetivo. Os questionamentos realizados em buscas de respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem os faz, criam um campo ilusório de interação. Não há interação pois não se estabelece um campo dialógico igualitário.

O investigador precisa estabelecer uma relação de confiança com o investigado, por isso a expressão “interlocutor” é mais adequada, como propõe Roberto Cardoso de Oliveira (2006: 23-24), ao invés de “objeto” ou “informante”. Objetificar indivíduos implica em coisificá-los e colonizá-los, inferiorizando-os, o que não é real, pois se o pesquisador detém poder sobre o pesquisado, este também o exerce sobre o pesquisador, já que o investigado mostra ao investigador o que lhe convém, responde as questões que lhe interessa e do modo como preferir.

Ao transformar o informante em interlocutor surge um novo modelo de relacionamento. Em vez de uma via de mão única, passa a haver uma via de mão dupla. Neste caso não haverá uma relação sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Esta transformação de informante para interlocutor transforma o confronto entre atores sociais em um encontro etnográfico, gerando uma fusão de semântica e de horizontes. Para tal, o pesquisador tem que saber ouvir o nativo e por ele ser ouvido, estabelecendo um diálogo entre iguais, sem receio de contaminar o discurso alheio, já que a objetividade absoluta é um equívoco.

Ao invés de impor esquemas e teorias prontos devemos deixar que as pessoas pesquisadas nos surpreendam e se surpreendam. Através dos imprevistos e estranhezas poderemos entender melhor suas ações e seus discursos (Mendes, 2003: 10).

O conhecimento do investigador será sempre reduzido ao que é possível para uma pesquisa com suas características particulares. O investigador será limitado ainda pela sua visão de mundo, ao passo que deve expandi-la ao máximo para observar o ponto de vista do investigado.

Esta interação entre o interlocutor e o pesquisador, os antropólogos denominam de observação participante<sup>267</sup>, o que significa que o investigador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma boa aceitação pelos membros daquela sociedade de modo que não impeça a interação (Oliveira, 2006: 24). A observação participante é um método de pesquisa qualitativa que possibilita vivenciar o mundo do sujeito pesquisado e perceber as relações de poder em que este está inserido.

Para que haja uma relação sujeito-sujeito, é preciso uma hermenêutica diatópica entre os dois sujeitos: pesquisador e pesquisado. A hermenêutica diatópica entende que os *topoi* de uma determinada cultura, por mais completos que pareçam, são incompletos, assim como a cultura a que pertencem. A hermenêutica diatópica não busca tornar completa a cultura ou o *topoi*, mas buscar demonstrar esta incompletude mútua, através de um diálogo entre uma cultura e outra, por isso com natureza diatópica (Santos, 2005). A reciprocidade entre sujeitos revisa a diferenciação entre sujeito e objeto. O objeto é uma extensão do sujeito e, neste sentido, em uma visão crítica da relação sujeito-objeto, o conhecimento da pesquisa acaba por ser um autoconhecimento (Mendes, 2003: 6).

## **6 A investigação qualitativa no ensino do direito em Portugal**

Ao decidir entre trabalhar com pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou ainda com ambas, deve-se ter em mente os objetivos do estudo. São os problemas inicialmente levantados que qualificarão os procedimentos e as técnicas necessários para a obtenção de respostas e não o inverso.

---

<sup>267</sup> A observação participante será tratada de modo mais aprofundado posteriormente, ainda neste Capítulo.

Os métodos qualitativos possuem princípios como a intersubjetividade entre o interlocutor e os sujeitos estudados, a introdução no mundo vivido dos indivíduos analisados, a construção da relação dos sistemas locais com os macroprocessos e o objetivo de reconstruir uma teoria já existente (Burawoy, 2009: 5).

Existem diversos métodos de pesquisa qualitativa, mas em todos eles a quantidade é permutada pela profundidade do estudo realizado, que pode se dar por meio de uma observação participante por um determinado período, por entrevistas intensas, por uma análise documental em profundidade ou ainda por uma soma de todos estes métodos que alcançam escalas de complexidade e densidade que não seriam possíveis de serem obtidas através de uma investigação quantitativa.

Para Becker (1994: 47) os métodos de investigação qualitativa permitem maior controle do *bias* do que as técnicas de pesquisa quantitativa. Isto porque através de um longo período no campo, o investigador tem a possibilidade de confrontar as respostas dadas pelos sujeitos com as ações destes ou de organizações estudadas e o investigado possui menor possibilidade de forjar posturas por muito tempo. Todavia, o maior obstáculo à investigação qualitativa são as assimetrias de poder que perpassam a relação entre interlocutor e sujeitos analisados.

Na realidade, qualquer objeto em estudo é uma construção do investigador, em razão do aspecto a ser ressaltado por este, de acordo com os problemas e as hipóteses definidas. É impossível imaginar que se possa analisar todo o objeto estudado, que se possa ver, ouvir e escrever tudo a respeito dele. O que ocorre geralmente é o investigador aprofundar em algum aspecto desejado, que por alguma razão, lhe parece ter maior relevância.

Outro ponto a destacar é que nenhuma investigação é totalmente controlável e previsível. É um processo cujas fases são sempre imprevisíveis, assim como seus agentes. Ainda de acordo com Becker (1994: 48) cada entrevista, etnografia ou observação é única, neste contexto não é possível definir todas as regras da investigação qualitativa.

A seguir serão apresentados os métodos e as técnicas de investigação que utilizo nesta tese.

## **6.1 Métodos e técnicas de investigação**

Conforme indicado anteriormente passarei a descrever e a problematizar as distintas técnicas e métodos utilizados nesta investigação.

### **6.1.1 O método de estudo de caso alargado**

Nesta investigação me inspirei no método de estudo de caso alargado. O método de estudo de caso alargado compreende o caso estudado como global. Através do estudo de uma parte do fenómeno, ou seja, do caso, entende-se um evento mais amplo. Este método permite uma análise mais aprofundada e pormenorizada do objeto, o que não seria possível em um contexto mais vasto.

O estudo de caso reúne o maior número possível de informações sobre o objeto estudado, por meio de diversas técnicas de investigação, a fim de analisar o caso concreto em sua totalidade e complexidade. A interrogação sistematizada de um caso particular permite extrair dele características invariáveis que ficam encobertas superficialmente.

Neste método quão menor for o número de casos analisados melhor será a eficácia do estudo. Assim, este método funciona de modo mais adequado com pequeno número de casos ou mesmo um único caso. É comum que apareçam problemas que não foram previstos no início da investigação e que podem vir a ter maior repercussão do que os problemas postos inicialmente. As técnicas de pesquisa que normalmente se relacionam com o método de estudo de caso são a observação participante e as entrevistas em profundidade, tendo ambas seus inícios em uma tradição antropológica nas sociedades anteriormente consideradas primitivas<sup>268</sup> (Goldenberg, 2004: 33).

---

<sup>268</sup> Atualmente as novas teorias sociológicas e antropológicas já não entendem estas sociedades como primitivas, mas como integrantes da modernidade ocidental.



Apesar de não haver regras definidas para a escolha de um determinado caso, já que depende do problema a ser estudado, na escolha do objeto o pesquisador deve atentar para a representatividade do caso selecionado. O investigador deve demonstrar as particularidades dos grupos estudados que foram determinantes na escolha do objeto.

O método de estudo de caso possui algumas limitações como a relação de poder entre o investigador e os sujeitos que se estuda. Outro ponto problemático é que ao estudar algum aspeto específico, deixa-se de observar outras dimensões do objeto de estudo (Burawoy, 2009: 16).

Algumas das vantagens do estudo de caso alargado podem ser expostas do seguinte modo: o estudo de caso refaz teorias que já existem, a comparação é feita no estudo de caso com eventos similares para perceber as distinções entre eles, o estudo de caso alargado cria correspondência entre as esferas micro e macro, por fim, o estudo de caso se preocupa com o situacional (Mendes, 2003: 5).

Em razão das vantagens do estudo de caso e perante a impossibilidade de fazer uma análise aprofundada sobre as diversas faculdades de direito de Portugal, optei por analisar a Universidade de Coimbra. Na escolha de qual universidade iria compor o estudo, utilizei a avaliação da CNAVES, em que a Faculdade de Direito de Coimbra esteve em primeiro lugar. Outros motivos que me fizeram optar pela Escola de Coimbra foi o fato de ser a mais antiga universidade do país<sup>269</sup> e a mais tradicional, conforme já mencionado na delimitação do objeto, neste mesmo capítulo.

Diante da dificuldade em assistir a todas as aulas, frequentei algumas matérias de períodos diferentes, entre elas: Direito Constitucional I, Introdução ao Direito I, Direito do Trabalho I, Direito das Coisas I, Direito Penal I, Direito da Família e dos Menores, Metodologia do Direito, Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo. Dentre estas cadeiras, com a finalidade de perceber se as transformações sociais e legislativas foram incorporadas ao ensino do direito,

---

<sup>269</sup> A fundação da Universidade de Coimbra ocorreu entre os anos de 1288 e 1290 durante o reinado de Dom Dinis.

optei pela disciplina de Direito de Família e dos Menores para realizar uma análise mais aprofundada do conteúdo jurídico lecionado.

Cabe destacar que as conclusões desta tese de doutoramento remetem ao que assisti na investigação de campo, sem pretensões generalizáveis, quanto ao ensino do direito em Portugal.

### **6.1.2 A comparação na Sociologia do Direito**

A comparação em direito é utilizada como elemento de uma pesquisa de teoria do direito, da dogmática jurídica ou da história do direito, ou ainda como disciplina especializada do direito comparado. Através dela é possível comparar regras, instituições, decisões de casos e sistemas de direito (Wróblewski, 1999: 105). No entanto, há limites e dificuldades na comparação internacional, especialmente na distinção *common law* e *civil law*.

A Sociologia Jurídica comparativa é a prática do direito comparado usando métodos próprios à sociologia, ou seja, a sociologia jurídica comparada refere-se ao uso do método comparativo em matéria de sociologia jurídica. O objetivo deste método é a análise sistemática de objetos de comparação, permitindo constatar certas semelhanças ou diferenças entre eles. Após verificar as diferenças e buscar uma explicação para elas, procura-se destacar as regularidades e definir o que provocou tais variações (Dieter, 1999: 757).

A pesquisa comparativa pode abranger várias nações, culturas ou sociedades, permitindo o aprofundamento dos sistemas estrangeiros e do sistema considerado referência na investigação. Neste sentido, ela possibilita o desenvolvimento de hipóteses, de generalizações teóricas e de constatações (Dieter, 1999: 757).

O método comparativo funda-se nas análises de estudos de caso e tem como propriedade tratar os casos como eventos globais, sendo que as partes e o todo são consideradas em uma análise geral. A causalidade na análise comparativa é baseada na conjuntura, deste modo diversas causas podem gerar um mesmo resultado enquanto produto de inter-relações particulares

(Ragin, 1987). O método comparativo permite, portanto, observar conformações de eventos, sendo seu maior benefício no exame de temas complexos, com diversos ensejos contextuais.

O ato de comparar possibilita gerar conexões entre diferentes objetos e processos estudados. Apesar de não adotar especificamente o método comparativo, busquei perceber a diferença entre o ensino do direito em França e nos Estados Unidos da América, apesar de serem de sistemas jurídicos diferentes: *civil law* e *common law*, respetivamente. Esta análise está presente no Capítulo 4 e servirá de base para a comparação com o ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, presente nos Capítulos 8 e 9.

Outra comparação realizada nesta tese de doutoramento está presente no Capítulo 8, no qual analiso o currículo e a pedagogia da FDUNL e da CGLS, que possuem um ensino do direito inovador em Portugal<sup>270</sup>, e deste modo, permite comparações com o ensino do direito na FDUC.

### **6.1.3 Análise documental**

A pesquisa documental é um método que visa recolher e verificar os dados da investigação, visando o acesso às fontes, sejam elas escritas ou não. Esta análise se articula com outras técnicas de investigação tais como observação, inquérito, investigação-ação, entre outras.

Na análise documental estão incluídos as regulamentações do ensino superior em Portugal e os documentos do Processo de Bolonha e das instituições que analisaram o impacto de Bolonha nas universidades. O programa das matérias, em especial as que estiveram inseridas no processo de observação participante, além do relatório de avaliação externo da CNAVE também fizeram parte da investigação. Foram ainda analisados os currículos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) de 1772 até a atualidade, além dos sumários e os programas de Direito da Família e Menores.

---

<sup>270</sup> As características deste ensino e a razão da escolha estarão presentes no Capítulo 8 desta tese.

### Quadro 33 - Tabela dos principais documentos analisados

Regulamento de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
Relatório de Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012) da Universidade de Coimbra
Relatório Síntese Global
Regulamento de licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa
Sumário das aulas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
Planos curriculares da Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (anos 2004/2005 a 2017/2018)
Planos curriculares da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Da Reforma Pombalina aos anos de 1990)
Ficha da Unidade Curricular de Direito da Família Turma 1 com conteúdos programáticos e bibliografia
Ficha da Unidade Curricular de Direito da Família Turma 2 com conteúdos programáticos e bibliografia

#### 6.1.4 Entrevistas

A entrevista é um dos métodos de investigação mais utilizados em pesquisa qualitativa. O investigador deve possuir algumas habilidades ao entrevistar: deve ter disposição para ouvir, possuir respeito pelo entrevistado e ter flexibilidade e criatividade no decorrer da entrevista, além de sensibilidade para saber o momento de falar e de ficar em silêncio e mesmo o instante de encerrar ou aprofundar uma entrevista (Goldenberg, 2004: 89-90).

Em relação aos entrevistados deve-se entrevistar não só quem está no topo da hierarquia de credibilidade, mas também é fundamental entrevistar quem nunca é ouvido, a fim de confrontar as versões e ver uma mesma situação sobre diferentes ângulos. Por este motivo optei por entrevistar os docentes de diferentes níveis na carreira académica<sup>271</sup> já que na observação participante obtive uma relação mais próxima com os discentes e também em razão daqueles atores sociais terem presenciado a transformação do Processo de Bolonha.

A observação participante, por sua vez, possibilitou comparar se o discurso do entrevistado condizia ou não com as práticas realizadas em sala de aula, permitindo conferir o grau de veracidade de alguns dos depoimentos.

---

<sup>271</sup> Foram entrevistados docentes catedráticos, associados, associados com agregação, auxiliares e assistentes da FDUC.

Em um primeiro momento, as entrevistas foram abertas e exploratórias, no sentido de perceber e estabelecer outras questões além das inicialmente propostas.

As entrevistas com discentes se deram com uma aluna, com a qual realizei uma entrevista exploratória e com o presidente do NED.

**Quadro 34 - Discentes entrevistados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra**

Discentes	Posições na Carreira Académica	Duração	Data	hora	Local
Discente 1	Presidente do NED	Não foi gravada (cerca de 3 horas)	10/2/2010	17h15	NED
Discente 2	Aluna do quarto ano de direito <sup>272</sup>	82 minutos	13/10/2013	14h	Café no Jardim da AAC

Em um momento posterior, as entrevistas foram de caráter mais investigativo e semiestruturadas. Cabe ressaltar que este processo exploratório se iniciou com entrevistas a dois docentes da Universidade de Coimbra: um que se prontificou rapidamente a ser entrevistado e uma docente que já havia sido professora do doutoramento que frequento.

Quando apliquei o guião inicial constatei que estava muito grande, dispensando muito tempo por parte dos entrevistados, que se mostraram impacientes no decorrer da entrevista. Por este motivo reduzi o guião, mas quando percebia maior disponibilidade de tempo por parte dos docentes, o que ocorreu poucas vezes, desenvolvi mais as questões e criei outras perguntas no momento da entrevista.

Nas entrevistas aos docentes questioneei a trajetória pessoal e profissional do docente, a percepção do docente sobre sua posição na instituição, sua origem social, atividades que exerce na faculdade, o que pensa sobre o currículo, a pedagogia e as avaliações da FDUC, sobre o Processo de Bolonha, entre outras questões. No decorrer das entrevistas iniciei com as perguntas mais fáceis e fui encaminhando os entrevistados para as questões mais complexas fazendo o entrevistado contar sua história ao invés de buscar objetivamente os factos.

<sup>272</sup> Esta entrevista não foi estruturada.

Efetuei dois guiões de entrevista: um para docentes em geral e outro específico para professores de Direito da Família e dos Menores<sup>273</sup>. Quanto aos docentes de Direito da Família consegui entrevistar apenas um dos docentes, não tendo obtido resposta dos restantes.

Realizei, portanto, entrevistas semiestruturadas também chamadas de diretivas, já que havia um guião para não me perder em assuntos que não eram meu objeto de análise. Todavia, este guião não foi seguido à risca, havendo flexibilidade por parte da investigadora. No guião busquei colocar algumas questões iniciais fechadas e as restantes, em sua maioria, abertas. Tentei colocar as questões de modo claro e objetivo a fim de não confundir o entrevistado ou induzir as respostas.

A difícil linha entre ir além do que se pode perguntar, mas também não ficar aquém do que é possível ser questionado, foi feita no decorrer da entrevista de acordo com o grau de aceitação do entrevistado. Assim, com o mesmo guião, obtive entrevistas de mais de duas e outras com cerca de vinte minutos, sendo que a maioria ocorreu entre trinta minutos e quarenta minutos. No decorrer das entrevistas me deixei ser guiada pelos entrevistados, sempre que possível.

O contato inicial com os docentes a serem entrevistados foi por correio eletrónico. Enviei um *email* aos professores através do correio eletrónico disponível na página da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Entretanto, a grande maioria dos docentes não me respondeu<sup>274</sup>. Alguns responderam que não teriam tempo ou interesse em serem entrevistados. Outros chegaram a marcar a entrevista e desmarcaram em seguida. Muitos docentes alegaram grande quantidade de compromissos profissionais para não serem entrevistados.

A grande mudança ocorreu quando uma colega de doutoramento ligou para uma docente que conhecia e esta aceitou ser entrevistada. Esta docente, por sua vez, me apresentou mais da metade dos docentes que eu iria conseguir entrevistar e a partir daí consegui aumentar o número de entrevistados, chegando

---

<sup>273</sup> Os dois guiões de entrevistas estão disponíveis nos anexos desta tese de doutoramento.

<sup>274</sup> Alguns professores não possuíam correio eletrónico disponível na página da Faculdade de Direito de Coimbra, em geral os docentes com maior idade.

ao número final de 19 entrevistados, 13 homens e 6 mulheres<sup>275</sup>. Do total de professores entrevistados havia: 9 auxiliares, 3 assistentes, 2 assistentes convidados, 3 associados, 1 associado com agregação e 1 catedrático.

As entrevistas à direção do curso de direito da Universidade de Coimbra, apesar de grande insistência (pessoalmente e por *email*) não foram possíveis em razão da agenda da direção.

As entrevistas foram quase todas gravadas<sup>276</sup>. Após me apresentar e explicar os objetivos da pesquisa, perguntava da possibilidade de gravar com o gravador. Um dos docentes solicitou que eu enviasse a entrevista transcrita a fim de melhorar o que tinha dito, todavia este não respondeu ao correio eletrónico com o conteúdo da entrevista. As entrevistas não foram identificadas com o objetivo de manter a confidencialidade, recebendo cada investigado um número correspondente. Abaixo as entrevistas realizadas com os docentes da FDUC que totalizaram 12 horas e 26 minutos.

**Quadro 35 - Docentes entrevistados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e suas posições na carreira académica**

Docentes	Posições na Carreira Académica	Duração	Data	hora	Local
Docente 1	Professor Associado	50 minutos	19/12/2013	18h	Gabinete
Docente 2	Professor Auxiliar	30 minutos	25/9/2013	18 h	Gabinete
Docente 3	Professor Associado	32 minutos	9/1/2014	15h30	Gabinete
Docente 4	Professora Auxiliar	1 hora e 13 minutos	14/10/2013	14h	Instituto Jurídico
Docente 5	Professora Auxiliar	31 minutos	13/1/2014	16 h	Instituto Jurídico
Docente 6	Professora Assistente	36 minutos	10/1/2014	14h30	Café FDUC
Docente 7	Professor Auxiliar	23 minutos	10/1/2014	15h30	Café FDUC
Docente 8	Professor Associado	22 minutos	8/1/2014	16h	Gabinete
Docente 9	Professor Assistente convidado	25 minutos	10/1/2014	16h	Instituto Jurídico
Docente 10	Professor Assistente convidado	15 minutos	10/1/2014	16h30	Instituto Jurídico
Docente 11	Professora Auxiliar	18 minutos	16/1/2014	10h	Instituto Jurídico

<sup>275</sup> O reduzido número de mulheres se explica pelo facto de ao buscar a representatividade em variados níveis de carreira, nos cargos mais elevados (associado, associado com agregação e catedrático) há apenas duas mulheres no total.

<sup>276</sup> Apenas um docente não concordou com a gravação. Neste caso específico anotei o máximo de informações possíveis.

Docente 12	Professor Catedrático Jubilado	57 minutos	10/01/2014	12h	Ruas da Sé Velha (andando) e restaurante da Sé Velha (almoçando)
Docente 13	Professor Associado com agregação	50 minutos	6/1/2014	15h	Gabinete
Docente 14	Professor Auxiliar	21 minutos	16/1/2014	11h30	Instituto Jurídico
Docente 15	Professor Auxiliar	47 minutos	14/1/2014	10h	Gabinete
Docente 16	Professor Assistente	2 horas	10/10/2013	16h	Instituto Jurídico
Docente 17	Professor Auxiliar	23 minutos	15/1/2014	14h30	Instituto Jurídico
Docente 18	Professora Auxiliar	43 minutos	13/1/2014	12h	Instituto Jurídico
Docente 19	Professora Assistente	Não permitiu a gravação de áudio – cerca de 30 minutos	14/1/2014	17h	Café no Atrium Solum

As transcrições foram feitas em sua integralidade por mim e por outras três pessoas contratadas para este fim. Revi cada uma das transcrições. Nas transcrições foram colocadas as perguntas, as expressões e as hesitações dos entrevistados e da entrevistadora, a fim de não descontextualizar a entrevista. Cabe ressaltar que a transcrição, por si só, constitui um modo de interpretação dos dados.

O tratamento de dados das entrevistas se deu através de diversas leituras integrais das entrevistas, as quais tirei notas das partes que considerei mais relevantes, sem perder de vista o contexto global da entrevista. Foram elaborados resumos de cada entrevista, ressaltando os pontos fortes de cada uma. A seguir realizou-se uma comparação entre as entrevistas de acordo com os assuntos tratados. O objetivo da análise das entrevistas não foi quantificar o conteúdo, mas buscar entender quem disse determinada informação e porque o disse.

Há muitas vantagens nas entrevistas, como o fato das pessoas terem mais paciência e tempo disponível para falar do que escrever; maior flexibilidade para o entrevistador, que pode reformular sua pergunta; pode-se perceber as



questões com maior profundidade e pode vir a possibilitar uma relação de confiança, propiciando o surgimento de novos dados<sup>277</sup>.

Por outro lado, como desvantagem podemos apontar que o entrevistador pode perder a objetividade científica ao se aproximar demais do entrevistado. Além disso, a entrevista exige mais tempo e atenção do pesquisador; é mais complexo comparar respostas e nem sempre o pesquisado quer falar e muitas vezes pode omitir informações. Todavia, a maior dificuldade da entrevista está na dificuldade entre os idiomas culturais, ou seja, entre o mundo do investigador e o mundo nativo. Logo, a entrevista ocorre necessariamente em um contexto problemático. A entrevista possui uma riqueza dialógica e uma polifonia de vozes, onde reside a riqueza desta técnica. De facto, nenhum ator social sai incólume de uma entrevista (Mendes, 2003: 10).

É preciso avaliar bem as vantagens e as limitações da entrevista antes de optar por esta técnica, que deve ser escolhida em razão dos objetivos da investigação proposta. Deve-se, sempre que possível, tentar articular as diferentes técnicas disponíveis. A entrevista tem vantagens e permite apreender aspetos que a observação participante não permite. A observação participante prolongada, por outro lado, permite uma densidade analítica impossível de se conseguir com um contacto restrito de algumas horas com os entrevistados. Por esta razão, optei por não só entrevistar, mas realizar uma observação participante.

### **6.1.5 A observação participante: olhar, ouvir e escrever**

A observação participante permite um acompanhamento mais profundo e prolongado dos fenómenos sociais. Esta técnica em conjunto com a entrevista revela o significado das situações para os atores sociais, propiciando uma investigação mais minuciosa do que um questionário padronizado. Através da

---

<sup>277</sup> Em uma das entrevistas, um dos docentes me forneceu suas publicações sobre o ensino do direito. Em outras entrevistas, alguns professores incentivaram os colegas a serem entrevistados por mim.

observação participante o investigador passa a perceber o mundo do nativo e as relações de poder existentes na sociedade pesquisada.

Malinowski (2000), um dos primeiros antropólogos, criou um modelo de como deve ser a observação participante: o investigador, através de uma estada de longo período no campo, deve se aprofundar na cultura nativa, devendo falar, viver e pensar como um nativo.

A observação participante é constituinte do ofício do antropólogo. Todavia, a especificidade do trabalho antropológico é compatível com o trabalho conduzido por outras áreas sociais, principalmente quando associa a pesquisa empírica à interpretação de resultados. Apesar da observação participante ser mais consolidada na análise de comunidades rurais e de pequena escala, nada impede que ela ocorra em segmentos urbanos a que pertença o investigador.

De acordo com o antropólogo Roberto Da Matta (1998: 26) existem três fases na pesquisa de campo. A primeira fase da investigação empírica é a teórica-intelectual, que seria marcada pela separação entre o pesquisador e o objeto estudado. Nesta etapa o pesquisador trabalha apenas no plano conceitual, sem ir a campo. Há uma separação entre o investigador e o objeto a ser pesquisado e um excesso de conhecimento teórico, mas sem vivência prática. Neste momento, seriam recolhidas as informações a respeito do objeto de estudo em livros e artigos científicos. O segundo período seria a antevéspera da pesquisa empírica, momento prático em que o investigador analisa onde vai dormir, comer, quanto vai gastar. É o planejar do campo e suas questões logísticas. Na terceira fase, intitulada existencial ou pessoal, ocorre uma fusão entre o plano teórico e o plano prático. O investigador está no campo e se encontra entre a sua cultura e a do pesquisado, tendo que traduzir outro sistema para sua linguagem.

Importante observar que a primeira visão empírica dos fenômenos estudados não oferece uma descrição exata destes, esta visão terá que ser confrontada com mais tempo de pesquisa empírica e com a teoria estudada.

Dentro da terceira etapa da investigação, a pesquisa de campo, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006: 18) propõe o “olhar, ouvir e

escrever” como metodologia essencial na pesquisa de campo. Apesar de parecerem triviais e óbvios para o investigador, o olhar, ouvir e escrever devem ser problematizados e questionados. O olhar, ouvir e escrever são as etapas mais importantes da produção do saber antropológico, porque possuem um caráter constitutivo na criação do conhecimento.

A primeira experiência do pesquisador no campo se dá através da domesticação de seu olhar, já que antes da pesquisa empírica o investigador já estudou teoricamente o objeto e deste modo seu olhar foi moldado. As disciplinas de que fazemos parte, como direito, sociologia ou antropologia, já alteram, por si só, nosso olhar e nosso ouvir.

Ainda assim, no momento inicial de entrada no campo há uma explosão de informações e sentidos, em que cada ação ou objeto observados na cultura nativa são importantes para a pesquisa. Nesta etapa é essencial a anotação de todos os detalhes meticulosamente, pois se no primeiro olhar há um estranhamento, em um segundo momento o que chamou a atenção se tornará trivial.

O olhar etnográfico pressupõe um olhar já sensibilizado pela teoria existente. Todavia, não basta olhar etnograficamente para se chegar à estrutura das relações sociais. Para tal, é necessário saber ouvir. A aquisição de explicações fornecidas pelos interlocutores torna possível obter o denominado modelo nativo, que possibilita o entendimento da comunidade estudada. Através das ações de olhar e ouvir, o investigador passa a entender a sociedade do nativo.

O ouvir e o olhar não devem ser tomados como isolados no exercício da pesquisa, já que se complementam no auxílio à elaboração da investigação. No ato de olhar e de ouvir ocorre uma percepção sensorial, enquanto no escrever é onde se organiza o pensamento. Se o olhar e ouvir constituem a nossa percepção da realidade, por outro lado o ato de escrever é simultâneo ao pensamento. Quando se textualiza algo, ao mesmo tempo se produz conhecimento. A tarefa de escrever não é simplesmente a exposição de um conhecimento, mas uma forma de construção do saber (Oliveira, 2006: 25).

Para Geertz a etnografia é um trabalho “moral, política e epistemologicamente delicado” (1995: 130). Ele divide a pesquisa de campo em duas fases distintas: *being here* e *being there*. O *being there* ou “estando lá” é quando se vivencia o campo, impregnando-se do pensamento nativo. O pesquisador deve viver, pensar e sentir como os nativos, apesar de nunca se tornar um nativo.

Já o *being here* ou o “estando aqui” ocorre quando o pesquisador retorna da investigação de campo e vai escrever o que vivenciou anteriormente, ou seja, onde se textualiza os fenômenos sociais observados no *being there*. Todo o processo de escrever está de certo modo contaminado pelo contexto do *being there*. No ato de escrita do texto etnográfico a experiência vivida na cultura nativa cumpre uma importante função, pois assegura que a investigação de campo possa ser evocada durante a interpretação do material recolhido.

Os dados presentes no caderno de campo ajudam a lembrar o pesquisador os fatos ocorridos, já que a memória é seletiva, auxiliando no processo de escrita e rememorando fatos passado, ou seja, uma forma de tornar presente o passado. E quanto mais intensa a relação entre pesquisador e pesquisado, maior a necessidade de um distanciamento na hora da escrita.

A teoria estudada e de outro lado os dados adquiridos no campo são dialéticos e são construídos pelo pesquisador desde o momento inicial de sua descrição e um influencia o outro. Ao fim e ao cabo, o resultado da pesquisa não é resultado direto apenas da observação, mas de uma negociação de visões de mundo do sujeito investigado e do investigador.

A pesquisa empírica deve incluir três passos, de acordo com Guibentif (2007: 101):

(1) observar, sempre que possível, tanto sob o aspecto do “agir” como sob o aspecto das “instâncias”, e procurar alcançar uma massa crítica de observações em relação aos dois aspectos; (2) avançar o mais possível na interpretação destas observações à luz das teorias existentes com vocação privilegiada para cada um dos dois aspectos; (3) tendo avançado nestas duas linhas de interpretação, procurar elaborar, quando e onde possível, interpretações susceptíveis de dar conta de fenômenos perceptíveis sob os dois aspectos, ou que, embora observados sob aspectos diferentes, parecem estar ligados.

Ao realizar uma pesquisa de campo, imprevistos e surpresas podem acontecer. Normalmente, há receio por parte do investigador em revelar o que deu errado na pesquisa ou ainda em narrar fatos cotidianos subjetivos que mostram o lado humano da disciplina antropológica. O contar de histórias de mal-entendidos entre pesquisador e interlocutor, a solidão do investigador, as ansiedades e os medos são todos ignorados pelos manuais de metodologia. Estes fatos compõem o *anthropological blues* (DaMatta, 1998: 30).

O *anthropological blues* foca nos planos do investigador, no que dá errado na investigação de campo, nos aspetos que fazem parte da pesquisa, mas não costumam ser mencionados pelos pesquisadores. O *anthropological blues* é aquele novo elemento que surge sem ser esperado na prática etnológica, como um blues, “cuja melodia ganha força pela repetição de suas frases de modo a se tornar cada vez mais perceptível. Da mesma maneira que a tristeza e a saudade se insinuam no processo do trabalho de campo, causando surpresas ao etnólogo” (DaMatta, 1998: 30). Alguns exemplos do *anthropological blues* são: as dificuldades e os limites da pesquisa, as pessoas que ajudaram na entrada do campo, as pessoas que se recusaram a dar entrevistas, as perguntas que não foram respondidas e as contradições apresentadas.

O *anthropological blues* traz à tona o lado humano e subjetivo da pesquisa de campo, em que o investigador muitas vezes tenta esconder o lado mais rico da disciplina social. No item a seguir descreverei a pesquisa de campo realizada na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e o *anthropological blues* da investigação, enfim, não só o que resultou na investigação, mas uma visão geral do estudo realizado.

## **7 A pesquisa empírica na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: desafios e limitações**

A primeira fase da pesquisa sobre o ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, denominada teórico-intelectual, durou cerca de dois anos, no período em que cursei as disciplinas do doutorado e construí o projeto de tese que foi avaliado na banca de qualificação. Este período foi dificultado pela

ausência de bibliografias sobre o tema do ensino jurídico em Portugal na atualidade. Quando havia bibliografias sobre o ensino jurídico, estas eram fruto de uma percepção pessoal de professores da área jurídica ou uma visão histórica de séculos anteriores<sup>278</sup>. Tentei suprir esta ausência com bibliografias de outros países, comparando com o ensino do direito norte-americano e francês<sup>279</sup>, além de realizar uma extensiva pesquisa de campo.

Já na segunda fase da pesquisa, antevéspera do trabalho de campo, a preocupação fundamental foi contatar a direção da Faculdade de Direito e os docentes para a autorização da pesquisa de campo, além de tentar compatibilizar o horário das distintas disciplinas que iria assistir.

Enviei um correio eletrónico para o diretor a fim de marcar uma reunião para apresentar a pesquisa. E, após este contato, enviei um correio eletrónico aos professores das disciplinas selecionadas a fim de explicar minha investigação e solicitar que eu pudesse assistir às aulas. Estes, por sua vez, não responderam. Fui, então, pessoalmente a cada uma das aulas explicando a investigação e pedindo para assistir às aulas. Fui bem-recebida por todos os docentes que, sem exceção, permitiram minha presença em sala de aula.

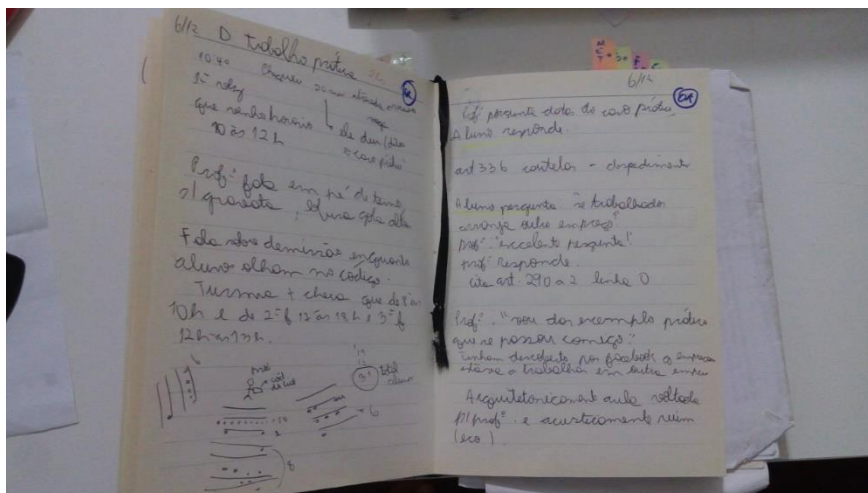
Escolhi algumas matérias do núcleo de matérias dogmáticas<sup>280</sup> e outras do núcleo de matérias propedêuticas para realizar a observação participante. A observação se deu em matérias de distintos anos da mesma faculdade. Foram ainda objeto de investigação as disciplinas consideradas mais interdisciplinares ou com potencial interdisciplinar do curso jurídico. Abaixo o relato no diário de campo de uma destas cadeiras:

---

<sup>278</sup> A bibliografia histórica do ensino do direito na FDUC foi fundamental para o desenvolvimento do Capítulo 7 desta tese.

<sup>279</sup> Esta análise foi retratada no Capítulo 4 desta tese de doutoramento.

<sup>280</sup> Enfatizei as disciplinas de Direito Civil e Direito Penal, já que segundo Boaventura de Sousa Santos (2007) são estes os campos em que mais se manifesta a visão autónoma do direito em relação aos fatos sociais.



Fonte: Hagino, Cora (2017) [fotografia].

Na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), as disciplinas dividem-se em aulas teóricas e aulas práticas<sup>281</sup>. Além disso, há mais de uma turma por disciplina, geralmente duas turmas teóricas (turma 1 e turma 2) e três turmas práticas (turma 1, turma 2 e turma 3). Busquei selecionar a turma 1, escolhendo primeiro as disciplinas teóricas. Todavia como a pesquisa de campo na FDUC se iniciou no ano de 2011, sendo que as disciplinas oferecidas no 2º semestre não são oferecidas no 1º semestre, muitas matérias acabavam por ter sobreposição de horário, especialmente no primeiro semestre, que coincidentemente agrupou a maior parte das disciplinas selecionadas inicialmente. Em seguida encaixei no horário as disciplinas práticas, pois geralmente há mais de um docente lecionando, normalmente dois ou três e, portanto, mais horários à escolha. Assim, assisti algumas aulas em turmas 1 e em turmas 2 nas aulas teóricas, em razão da incompatibilidade de horário. Nas aulas práticas também variei as turmas, assistindo as aulas das turmas 1, 2 e 3.

O fato de ter vivido por alguns anos em Coimbra facilitou a pesquisa de campo, já que tive de retornar à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra inúmeras vezes, possibilitando uma investigação mais aprofundada.

A terceira fase, a pesquisa de campo propriamente dita, engloba os atos cognitivos de olhar e ouvir. Como o doutoramento é uma parceria com a

<sup>281</sup>Esta divisão é semelhante ao ensino do direito nas faculdades francesas em aulas magistrais e trabalhos dirigidos, conforme visto no Capítulo 4 desta tese de doutoramento.

Faculdade de Direito de Coimbra, já havia ido algumas vezes a esta faculdade, em especial à biblioteca, ficando perdida muitas vezes nos inúmeros corredores com azulejos e escadas. Mas ao decidir por esta pesquisa tentei retomar um olhar mais apurado e relembrar o primeiro momento em que lá estive.

Apesar da Faculdade de Direito de Coimbra ter ares formais, com estudantes e professores usando vestes tradicionais em ocasiões especiais e um grande número de rituais, o pátio interno já foi palco de fados tocados por estudantes nos intervalos das aulas.

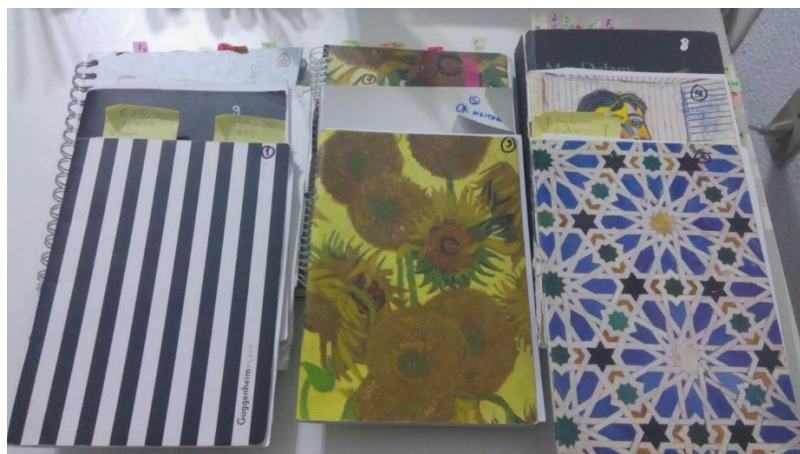


Fonte: Hagino, Cora (2012) [fotografia].

Após a fase dos primeiros olhares, o ouvir também consta como atividade cuidadosa de observação.

Como o comportamento docente e discente no processo de interação pedagógica nas aulas foi objeto de estudo, escrevi o máximo de informações possíveis em nove diários de campo. Anotei as falas de alunos e professores, as reações e as expressões faciais. Esta aproximação com os docentes e os discentes possibilitou uma maior aproximação com estes atores sociais para a realização de algumas entrevistas. A seguir uma imagem dos 9 cadernos de campo:





Fonte: Hagino, Cora (2017) [fotografia].

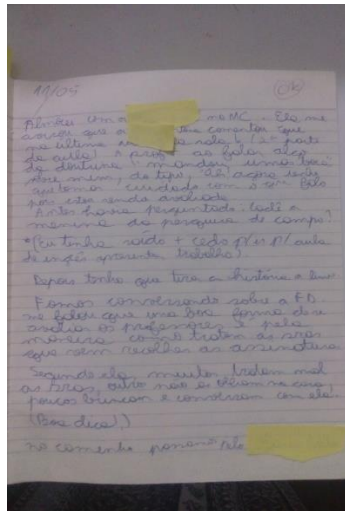
No total de investigação de campo<sup>282</sup> foram dispendidas 203,5 horas, destas 149,5 horas eram de aulas e 54 horas eram de outras atividades como exames, autorizações, reunião, etc.

Inicialmente, ainda que não interagisse diretamente na aula, não respondendo a questões colocadas pelos professores, eu interagia indiretamente pois os alunos pediam para ver as minhas anotações e até cheguei a causar incômodo a uma docente, que afirmou quando eu não estava presente que eu estaria avaliando a turma, sendo uma avaliadora<sup>283</sup>. Outro docente me comparou a um olheiro de futebol. Uma terceira professora pediu que eu me levantasse e apresentasse à turma minha investigação no meio da aula. Como se vê, ainda que eu quisesse obter uma observação não participante, esta não seria possível. Abaixo imagem de trechos do caderno de campo 2:

---

<sup>282</sup> Esta análise está detalhada no Apêndice 3.

<sup>283</sup> Tal fato me foi relatado por alguns estudantes em um almoço.



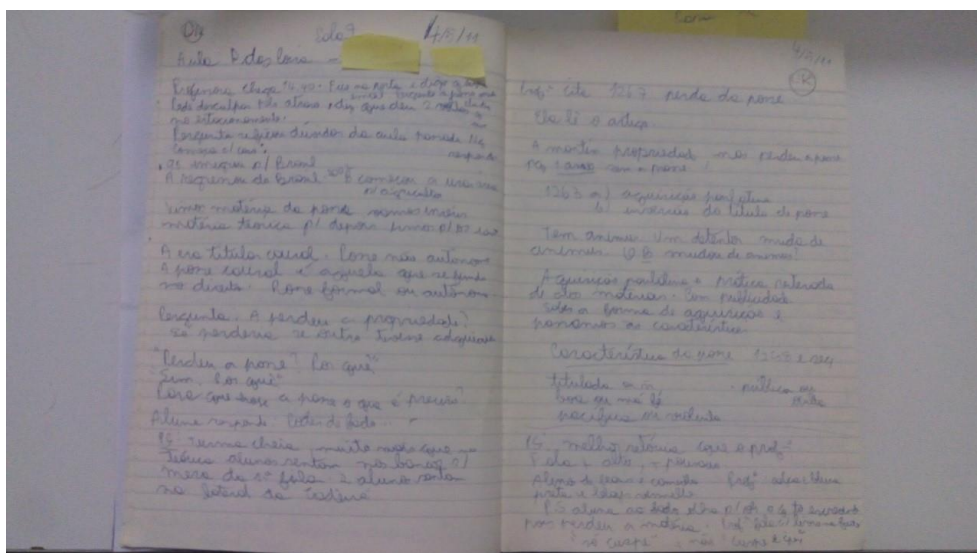
Fonte: Hagino, Cora (2017) [fotografia].

A seguir o quadro com os professores que tive contato durante as aulas e os exames, além dos que entrevistei. Quatro dos docentes que entrevistei, também assisti às disciplinas: Direitos Reais teórica, Direito Constitucional teórica, Direito das Família e Menores prática e Metodologia do Direito prática.

**Quadro 36 – Professores que tive contato durante as aulas e exames**

Docentes	Unidades Curriculares	Teórica, Prática ou Teórico-Prática
Docente 20	Direito do Trabalho I	Teórica
Docente 21	Direito do Trabalho I	Prática
Docente 22	Direito da Família e Menores	Teórica
Docente 23	Direito da Família e Menores	Teórica
Docente 24	Direito da Família e Menores	Prática
Docente 25	Direito Constitucional I	Teórico-Prática
Docente 26	Direito Constitucional I	Teórico-Prática
Docente 27	Direito Penal I	Teórica
Docente 28	Direito Penal I	Prática
Docente 29	Metodologia do Direito	Teórica
Docente 30	Introdução ao Direito I	Teórica
Docente 31	Introdução ao Direito I	Prática
Docente 32	Direitos Reais	Prática
Docente 33	Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo	Teórica
Docente 34	Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo	Prática

Abaixo foto do caderno de campo com comentários de uma destas aulas:



Fonte: Hagino, Cora (2017) [fotografia].

Aos poucos fui assumindo cada vez mais minha participação na observação. Ao fim cheguei a compor grupos de exercícios para a disciplina com os estudantes de licenciatura quando faltaram integrantes ou mesmo trabalhos em grupo para uma aula prática. Passei a tomar café com os estudantes e a ser convidada para almoçar com eles<sup>284</sup>, o que permitiu uma investigação mais profunda e rica. A maior parte das informações que obtive dos discentes foram fora de sala de aula, no almoço, no café ou no intervalo das aulas. O tom das conversas foi quase sempre informal, diferente de uma entrevista. Com os docentes a aproximação foi mais difícil.

A principal dificuldade no campo foi a falta de confiança por parte de alguns docentes. Neste sentido, optei por não gravar as aulas, mas apenas anotá-las no caderno de campo. Na maior parte das vezes recorri à caneta e ao papel, totalizando nove cadernos de campo.

Em relação aos alunos, a relação investigador-interlocutor era melhor, apesar de muitos terem medo de que os identificasse, pedindo sigilo algumas

<sup>284</sup> Inicialmente me alimentava no café de dentro da Faculdade de Direito ou no restaurante Justiça e Paz, onde almoçavam alguns professores e alunos, mas com o passar de algumas aulas os estudantes passaram a me convidar para comer com eles nas cantinas azuis ou na cantina da química e então mudei o local das minhas refeições.

vezes. Quando eu explicava que não ia identificar nenhum discente ou docente ficavam mais tranquilos e se expressavam mais.

A falta de entendimento sobre a temática da minha tese, ainda que eu explicasse por diversas vezes, ocorreu em razão da originalidade deste tipo de pesquisa empírica em Portugal. As faculdades de direito portuguesas e seus agentes estão muito acostumados às pesquisas teóricas, mas muito pouco habituados às pesquisas empíricas e menos ainda em serem objeto de uma pesquisa de campo.

Por realizar uma tese de cariz pouco tradicional nas Faculdades de Direito, em primeiro lugar por ser transdisciplinar, indo além da fragmentação das disciplinas ou sua sobreposição, esta tese já teve dificuldades de ser compreendida por si só, já que uma visão de mundo centrada nas disciplinas jurídicas não permitia sua compreensão por parte de alguns professores. Curiosamente, os alunos entendiam perfeitamente o caráter do meu trabalho e geralmente incentivavam a continuação, se mostrando bastante solícitos em me fornecer materiais (como provas, apontamentos, etc.) e a realizar depoimentos.

Becker (1994: 48) ressalta a necessidade de explicitar os resultados negativos da pesquisa, ao mostrar os desencontros e as dificuldades percorridas pelo investigador até os resultados finais da investigação.

Recolher exames descartados no lixo ou jogados na mesa do café, passaram a fazer parte da minha rotina nas épocas de exame, sem saber que posteriormente iria encontrá-los em pastas no NEDI (Núcleo de Estudantes de Direito) ou na página do *facebook* do mesmo grupo. Entrar em salas erradas e só se dar conta ao meio da aula ou prova, também fizeram parte do *anthropological blues*. Ir à queima das fitas observar a relação entre estudantes e às vezes entre docente e estudante - apesar de ser raro este tipo de conexão nesta festa - terminou com a investigadora encharcada de cerveja, pois ao me aproximar de um dos carros para observar melhor a interação entre uma professora e alunos, alguns estudantes passaram a jogar cerveja para o alto. Em outro ano fui convidada por uma interlocutora a subir no carro da turma dela, o que fiz com gosto, pois demonstrava a relação de confiança criada.

Uma grande dificuldade na investigação de campo foi que na sala de aula acontece muitas informações ao mesmo tempo: a ação do docente, a reação dos estudantes, o conteúdo jurídico, a linguagem corporal, etc. Deste modo, não é tarefa fácil para um único investigador observar tudo sozinho. Além disso, o cansaço de cerca de oito horas de aulas diárias e o sono decorrente de algumas aulas monótonas constituíram outro obstáculo.

“O diário de campo continua a ser o espaço privilegiado para que quem investiga possa dar espaço à sua voz e à forma como se relaciona com o campo” (Alves, 2015: 6). Por este motivo, após a transcrição dos cadernos de campo e das entrevistas e de posterior análise, decidi utilizar parte destes depoimentos no decorrer do texto, sem, contudo, identificar os sujeitos, mas tão somente a categoria (estudante ou docente) a que pertence o indivíduo e uma numeração correspondente.

## **Considerações Finais**

Neste capítulo analisei o objeto, os objetivos e as hipóteses, além dos métodos e das técnicas de investigação empregados na pesquisa sobre o ensino do direito que realizei.

O objetivo deste capítulo era analisar os desafios e os limites da pesquisa de campo no ensino jurídico. Os resultados desta investigação mostram que os atores sociais da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra normalmente não estão familiarizados com a pesquisa empírica e possuem resistência a este tipo de pesquisa, principalmente os docentes.

Procurei, ainda, demonstrar que o tema do ensino do direito possui uma abrangência interdisciplinar que facilita a utilização de distintos métodos e técnicas de pesquisa. Neste sentido, apesar da observação participante ser mais comum na antropologia, é possível utilizar este método em pesquisas jurídicas ou sociojurídicas. Para isso, é essencial problematizar o “olhar, ouvir e escrever”, que não são momentos descritivos, mas momentos de construção do conhecimento etnográfico.

Em relação à construção do objeto, é importante mencionar que há normalmente uma relação de poder entre pesquisador e pesquisado e que o resultado da pesquisa acaba sendo uma negociação de pontos de vista de ambos. Entretanto, é possível uma outra relação para além do sujeito/objeto, quando transformamos o objeto em interlocutor, transformando uma relação hierárquica em horizontalizada. É comum o argumento de que reduzir a distância entre pesquisador e pesquisado pode afetar a objetividade da pesquisa, todavia a crença em uma objetividade total não permite que se perceba verdadeiramente o *bias*.

Por outro lado, é necessário que o aspecto humano da pesquisa seja revelado. Geralmente, somente são mostrados os resultados da pesquisa, o que deu certo, mas não as subjetividades e as dificuldades encontradas no campo, os desafios e suas limitações. Foi o que pretendi neste capítulo.

## **CAPÍTULO VII**

# **O ENSINO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA DA REFORMA POMBALINA AO FIM DO SÉCULO XX: uma análise curricular e pedagógica**

### **Introdução**

O presente capítulo percorrerá as transformações do ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) da Reforma Pombalina (1772) ao final do século XX<sup>285</sup>. O objetivo inicial era analisar o ensino do direito em Portugal a partir do século XIX<sup>286</sup>, contudo como desde o início do século XIX até meados do mesmo século observou-se desdobramentos da reforma realizada por Pombal, optou-se por recuar a este momento.

Cabe ressaltar que este não é um capítulo de história do ensino na Faculdade de Direito de Coimbra, mas um capítulo conjuntural, já que o objetivo é unicamente analisar as tensões e as ideias sobre como foi construída a FDUC e seu ensino, de modo a contextualizar a investigação.

Esta pesquisa subdividiu-se em alguns momentos históricos. Foram analisadas, em um primeiro momento, as Faculdades de Leis e Cânones da Reforma Pombalina de 1772 até o fim do século XVIII. A seguir o século XIX tornou-se o foco do estudo com a fundação da moderna Faculdade de Direito de Coimbra e as reformas liberais que deram continuidade à Reforma Pombalina. O início do século XX constituiu um terceiro período estudado com as Reformas Positivistas de 1901 e 1911, sendo esta última já em período republicano. Um quarto momento percorreu a ditadura que perdurou até 1974 e compreendeu as reformas do ensino jurídico no Estado Novo, entre elas a Reforma Veiga Simão. O último período analisado abarcou o início da democracia com a Revolução dos Cravos em 1974 ao fim do século XX.

---

<sup>285</sup> Neste capítulo não será analisado o Processo de Bolonha, que estará descrito separadamente no Capítulo 8 desta dissertação, em razão de sua especificidade e complexidade.

<sup>286</sup> Pretendia-se, inicialmente, realizar uma investigação aos moldes do estudo realizado sobre os Estados Unidos da América e a França no Capítulo 4, porém de forma mais aprofundada por ser o objeto central de estudo da dissertação.

## 1 A Reforma Pombalina e o ensino nas Faculdades de Leis e Cânones da Universidade de Coimbra

Do mesmo modo que Portugal possuía seu rei, seu governo e seu exército, tinha também sua universidade: a Universidade de Coimbra<sup>287</sup>. A atual Faculdade de Direito de Coimbra durante o século XVIII estava dividida em duas faculdades: Cânones e Leis.

A seguir serão analisados os debates e as fundamentações que geraram a Reforma Pombalina e suas principais alterações em termos curriculares, pedagógicos e de exames. Esta Reforma transformou profundamente o ensino do direito em Portugal no século XVIII.

Durante o século XVIII havia uma crise no ensino da universidade em Portugal em razão do estado de decadência da Universidade de Coimbra. Em meados do século XVIII o ensino universitário foi duramente criticado por distintos setores sociais em razão do fechamento da universidade à razão moderno-iluminista, apesar do avanço do iluminismo na legislação pátria através da Lei da Boa Razão de 1769 (Massaú, 2010: 170).

Neste momento da história, as ideias iluministas começavam a adentrar em Portugal, através de Luís António Verney. Este autor iluminista criticava o ensino na Faculdade de Leis e de Cânones em razão das orientações bartolistas<sup>288</sup> e escolásticas<sup>289</sup>. Verney propunha também um outro método de

---

<sup>287</sup> A Universidade de Coimbra foi a primeira instituição científica do Estado Nacional português e formava cerca de uma centena de estudantes anualmente no decorrer do século XVIII, chegando ao final do mesmo século a quase duas centenas de alunos (Cruzeiro, 1988: 166). Destes estudantes, a maioria pertencia às Faculdades de Leis e Cânones. De 1537 a 1772, data da Reforma Pombalina, 5,07% dos alunos da Universidade de Coimbra eram do curso de Teologia, 6,8% pertenciam ao curso de Medicina, 13,29% frequentavam a Faculdade de Leis e 74,77% cursavam a Faculdade de Cânones (Carvalho e Cunha, 1991b: 388).

<sup>288</sup> O Bartolismo era a teoria concebida por Bártolo de Sassoferrato (1314-1357), que foi um dos principais juriconsultos do período medieval e membro da Escola dos Comentadores. Sua influência no campo jurídico durou até o século XVIII, se tornando conhecida a expressão: "ninguém é jurista, se não for bartolista".

<sup>289</sup> A escolástica se define por ser um método de pensamento dominante no ensino das universidades medievais, que buscava articular o cristianismo com a razão, deste modo, era ao mesmo tempo uma filosofia e teologia.



ensino do direito: o expositivo-sintético-compêndiário<sup>290</sup> do jurista alemão Heineccius.

Para Verney, o jurista com uma boa formação deveria saber:

[...] Do Jurisconsulto em comum, que deve saber, o direito da Natureza, e das Gentes; a Istoria das antiguidades Romanas: a istoria da sua Republica, e Leis. Nem só isso: mas deve também ter noticia, da Teologia, e Canones; para poder conciliar, o Sacerdocio com o Imperio; nam usurpando, nem ofedendo o ius de terceiros. No que pecam alguns Jurisconsultos, que contantoque aumentem, os direitos do Principe, nam reparam, nem fazem cazo, dos direitos da Igreja. Alem diso, deve ter boa critica, para interpretar as Leis: noticia das Leis dos outros Reinos, para conhecer quais, sam as justas etc. arte Oratoria, para persuadir o que quer, e deve: e grande conhecimento dos affectos do animo, vicios, virtudes, etc. lendo muitos livros de Officiis e outros semelhantes etc. Esta em breve é a imagem, de um verdadeiro Jurisconsulto: e estas noticias podem servir na cadeira e no Foro (Verney, 1746: 193 *apud* Marcos, 2008: 41).

Neste contexto, foi implementada uma Junta de Providência Literária em 1770, que tinha por finalidade analisar as causas do declínio da Universidade de Coimbra e apontar suas possíveis soluções. A culpa sobre a situação da universidade em Portugal recaiu sobre os jesuítas. Em função disso, desenvolveu-se uma decomposição do regime católico-feudal, que culminou na expulsão dos mesmos do ensino universitário<sup>291</sup>.

Os resultados da Junta estiveram presentes no Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra, onde foram inseridas sugestões da obra de Verney<sup>292</sup>, tais como o relevo da Jurisprudência e da História. Este documento propunha a utilização das Ciências Auxiliares da História<sup>293</sup>, entre elas a História da Literatura Jurídica, além de incentivar o ensino do Direito Natural. Este Compêndio criticava também a carência do ensino do Direito Pátrio, Direito

---

<sup>290</sup> O método expositivo-sintético-compêndiário será aprofundado mais à frente, neste mesmo capítulo.

<sup>291</sup> Vide Braga, Theofilo (1898) *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução publica portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Ciências.

<sup>292</sup> Sobre as contribuições de Luís António Verney vide Costa, Mario J.; Marcos, Rui (1999) "Reforma Pombalina dos estudos jurídicos" *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. LXXV, 67-98.

<sup>293</sup> Para maiores detalhes sobre as ciências auxiliares ver Cruz, António (1982a). "A reforma Pombalina e as ciências auxiliares da história" *Revista da História das Ideias*. IV, tomo II, 101-112.

Canónico e Direito Civil, a ignorância da “doutrina de método”<sup>294</sup> e a separação entre teoria e prática no ensino do direito.

Com a governação de Pombal, ao fim do século XVIII, fez-se uma grande reforma no ensino superior, que ia de encontro às ideias contidas no referido Compêndio Histórico. A Reforma Pombalina de 1772, originada nos Estatutos Pombalinos<sup>295</sup>, reestruturou e renovou a Universidade de Coimbra a fim de colocá-la entre as melhores universidades europeias de seu tempo.

A Reforma do Marquês de Pombal mais do que uma transformação da Universidade representava o ideário iluminista, uma cisão entre o velho e o novo, não entre jesuítas e não jesuítas ou cristãos velhos e cristãos novos, mas entre a nobreza terratenente e ultramarina e a burguesia comercial e industrial, que ascendia em Portugal; ou seja, entre o mundo feudal e a realidade burguesa, no qual prevaleceu a segunda (Hespanha, 1972: 6). A nova Universidade deveria representar, portanto o mundo novo, educando os alunos a fim de servir o Estado e a Igreja, gerando benefícios para a nação através de seu trabalho.

A Reforma Pombalina dos estudos jurídicos [...] teve o seu “começo” numa determinada atitude espiritual quanto a certo problema humano, no caso concreto, quanto à natureza da ciência jurídica e do seu ensino. Esta atitude espiritual, referida à situação histórico-concreta, exteriorizou-se na adopção de um conjunto de medidas relativas ao ensino do direito. É este conjunto de medidas que constitui o “corpo da Reforma” (Hespanha, 1972: 6).

Nas Faculdades de Cânones e Leis, assim como em outros cursos como Teologia, Medicina, Matemática e Filosofia, exigia-se para o ingresso dos estudantes que estes tivessem completado o estudo das Escolas Menores. As Faculdades de Cânones e de Leis possuíam os mesmos requisitos para o ingresso. Além de ter completado o estudo anterior à universidade, para ingressar nestas duas faculdades era essencial ter 16 anos, fazer exames de admissão nas habilitações de Latim, Retórica, Lógica, Metafísica, Ética, Geometria e Grego.

Antes da Reforma Pombalina a duração do curso de Leis e de Cânones na Universidade de Coimbra era de oito anos e após a reforma de Pombal passou

---

<sup>294</sup> A doutrina do método significa que sem haver método, não há como ter ordem no estudo e ao estudar sem ordem, se avança pouco na ciência e se perde tempo (Costa e Marcos, 1999: 82).

<sup>295</sup> Os Estatutos Pombalinos foram aprovados pela Carta de Lei de 28 de agosto de 1772.

para cinco anos, acrescido de mais um para cursar a licenciatura ou o doutoramento. Na Faculdade de Cânones havia oito cadeiras, enquanto que na Escola de Leis havia nove. As disciplinas possuíam uma nomenclatura de acordo com sua qualificação: subsidiárias, elementares, sintéticas e analíticas. Em conjunto, estas cadeiras se articulavam através da seguinte lógica: das matérias subsidiárias e elementares para as principais e nestas, das cadeiras sintéticas para as analíticas<sup>296</sup>.

Anteriormente à Reforma de Pombal, o ensino de Cânones era quase que exclusivamente o *Corpus Iuris Canonici* e o ensino de Leis, o *Corpus Iuris Civilis*. As escolas dos glosadores, comentadores e a *opinio communis doctorum* predominavam no ensino de Leis e Cânones. Antes de 1772, o Direito Romano e o Direito Canónico preponderavam totalmente sobre outras disciplinas no currículo e na literatura jurídica. Após a Reforma de Pombal, a formação em Cânones não foi prestigiada, o contrário do que ocorreu com o ensino de Leis.

Com os Estatutos Pombalinos foi a primeira vez em que houve no plano de estudos das Faculdades de Leis e Cânones uma cadeira de Direito Pátrio. Por outro lado, o Direito Natural foi encorajado no primeiro ano do currículo (Costa, 1960: 41). A disciplina de Direito Natural<sup>297</sup> funcionava como uma introdução ao direito, permitindo aos estudantes refletir através de uma perspetiva filosófica sobre o homem, o direito, a sociedade e o Estado.

Tal como está esboçado nos Estatutos, o programa desta disciplina compreendia, de facto, uma primeira perspetiva filosófica do homem e do direito (“direito natural ethico” e “direito natural divino”), uma introdução ao estudo da sociedade (“direito natural social” e “direito natural social economico”) uma análise do Estado e dos fenómenos políticos, com forte componente comparativista e descritivista (“direito publico universal” e “estadística”), e, finalmente, uma última parte em que, através da comparação dos sistemas jurídicos positivos, se procuram induzir normas de conduta universalmente válidas (“direito das gentes”) (Hespanha, 1972: 16-17).

---

<sup>296</sup> As cadeiras elementares eram as introdutórias, já as subsidiárias eram aquelas que possuíam conteúdo complementar. Nas disciplinas sintéticas havia uma exposição sintetizada do conteúdo, ao passo que nas analíticas ocorria um estudo mais aprofundado, com as jurisprudências, exceções, etc.

<sup>297</sup> O Direito Natural no currículo da Faculdade Leis e Cânones representava tamanha evolução, pois era ensinado em raras universidades europeias do período (Friburgo, Innsbruck, Praga, Viena, etc) (Hespanha, 1972: 17).

Uma das principais mudanças em relação ao período anterior à Reforma Pombalina, foi que os cursos de Leis e Cânones passaram a ter em seu início cadeiras propedêuticas, que dariam as noções gerais do direito aos estudantes ingressantes. De acordo com os Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772, o direito somente poderia ser interpretado pelo aluno, após o conhecimento de noções de Direito Natural e da História dos Povos. Assim, no primeiro ano havia uma cadeira de Direito Natural, que incluía o Direito Público Universal e o Direito das Gentes. Havia, ainda, uma disciplina histórica, que incluía o Direito Romano e o Direito Pátrio. A História do Direito no currículo representou um grande avanço, sendo pioneira, já que assim como o Direito Natural, a História era lecionada em poucas universidades europeias<sup>298</sup>.

No primeiro ano de estudo havia também duas cadeiras de *Instituta*<sup>299</sup>, que eram elementares. No segundo ano, que permanecia idêntico para os dois cursos, assim como o primeiro ano, se estudava o Direito Canônico, sua história e instituições. A partir do terceiro ano, cada curso – Leis e Cânones – tratava de suas áreas especificamente, apesar dos alunos de ambos os cursos estudarem o Direito Canônico Público. No terceiro e quarto ano, no curso de Leis, os estudantes aprendiam o Direito Civil Romano, a fim de aprofundar o Digesto<sup>300</sup>. No curso de Cânones se lecionava uma cadeira de Decreto<sup>301</sup> (3º ano) e duas de Decretais<sup>302</sup> (4º ano), todas elas sintéticas já que ofereciam exposições ordenadas e sistematizadas. Em Leis, no último ano os alunos estudavam as cadeiras analíticas e aprendiam a jurisprudência, a interpretação e a aplicação das normas jurídicas. Na Faculdade de Cânones, o fim do curso compreendia duas cadeiras analíticas: em uma se ensinava a interpretação e a aplicação dos Cânones, já na outra o objeto de estudo eram os textos de Direito Canônico (Costa e Marcos, 1999: 77-79). A última cadeira ensinada nos dois cursos era Direito Civil Pátrio.

---

<sup>298</sup> A História do Direito era lecionada apenas em Pavia na Itália, não sendo estudada nem em França ou em Espanha (Hespanha, 1972: 17).

<sup>299</sup> As cadeiras denominadas *Institutas* eram disciplinas de introdução ao Direito Romano, menos complexas e mais teóricas que o Digesto, por este motivo eram estudadas antes. Nas cadeiras de *Institutas* eram estudados conceitos gerais, definições e classificações do Direito Romano.

<sup>300</sup> O Digesto era uma compilação de fragmentos de jurisprudências clássicas considerados mais importantes à época e foi realizado por ordem do imperador Justiniano (482-565).

<sup>301</sup> Na cadeira de Decreto se estudava o Decreto de Graciano.

<sup>302</sup> Na disciplina de Decretais eram estudados os documentos pontifícios de caráter moral ou jurídico, relativos ao direito canônico.

Apesar de profundas alterações curriculares, o Direito Romano e o Direito Canónico permaneceram majoritários nas Faculdades de Leis e Cânones, hegemonia esta que só chegaria ao fim em 1805 com a introdução de mais duas cadeiras de Direito Pátrio.

**Quadro 37 – Plano de estudos das Faculdades de Leis e Cânones após a Reforma Pombalina**

<b>Cadeiras exclusivas das Leis</b>	<b>Cadeiras comuns aos dois cursos</b>	<b>Cadeiras exclusivas de Cânones</b>
	1º ano Direito Natural História dos Direitos Romano e Pátrio <i>Instituta</i> (duas cadeiras)	
	2º ano História do Direito Canónico Instituições do Direito Canónico	
3º ano 1ª cadeira de Digesto	3º ano Lições de Direito Canónico Público	3º ano Cadeira de Decreto <sup>303</sup>
4º ano 2ª cadeira de Digesto	4º ano	4º ano Decretais (duas cadeiras)
5º ano Cadeiras analíticas de Direito Civil (duas)	5º ano Direito Civil Pátrio (cadeira sintética)	5º ano Cadeiras analíticas de Direito Canónico (duas)

Fonte: Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 14.

Após a Reforma de Pombal, as disciplinas de Direito Natural, as cadeiras históricas e as elementares eram consideradas pequenas, ou seja, de menor importância, e as outras tratadas como grandes, mas com a Carta Régia de 1793 foi extinta esta desigualdade, não havendo mais hierarquia entre as matérias.

A Reforma promovida pelo Marquês de Pombal alterou o conteúdo do ensino jurídico, mas também o modo como se dava este ensino. O ensino após os Estatutos Novos passou a não se centrar nos resultados da ciência jurídica, mas buscar um ensino mais prático e acessível aos juristas, ao invés de se focar em conceitos e teorias complexos.

A pedagogia das aulas antes dos Estatutos Pombalinos utilizava o método analítico, que consistia no ensino do direito de modo extensivo, erudito e pouco claro, sendo que muitas vezes não era sequer entendido pelos próprios

<sup>303</sup> Duas cadeiras desde 1779.

juristas. Neste método o professor lia e relia passagens, seja de direito romano ou direito canônico, depois tecia comentários sobre os trechos lidos e havia o esgrimir dos alunos com a interpretação e a aplicação das normas jurídicas. Após a Reforma Pombalina, o método sintético-demonstrativo-compendiário, pertencente ao sistema alemão de ensino, passou a ser majoritariamente utilizado<sup>304</sup>.

O método sintético referia-se ao ensino das definições gerais e divisões das disciplinas, iniciando-se com os conceitos e princípios mais gerais para em seguida tratar das análises mais complexas e particulares. O método demonstrativo, por sua vez, propunha uma ciência jurídica baseada na exatidão de preceitos para operar o direito. Em termos metodológicos significava a passagem de um conteúdo a outro somente quando se houvesse verificado as evidências da matéria anterior. Já o método compendiário indicava que o conteúdo jurídico deveria ser ensinado através de compêndios, com clareza e boa ordenação, onde o discente teria o essencial da doutrina e poderia aprofundar o conhecimento em determinados pontos do estudo. “Deverão pois os Professores ensinar tão sómente a Jurisprudencia por Compendios breves, claros, e bem ordenados. Os quaes por se comporem unicamente do succo, e da substancia das Doutrinas [...]” (Estatutos Pombalinos de 1772). Com este método, o objetivo de criar o espírito de precisão e de ordem, do qual dependiam os juristas, seria cumprido.

Com o ensino sintético e compendiário do direito positivo, opera-se uma verdadeira revolução não só do ensino do direito, mas também no seu próprio modo de ser: de um direito caótico e hiperdiferenciado, inapreensível pelos próprios juristas [...] tende-se rapidamente [...] para um direito mais simples e mais harmónico, redutível [...] a grandes princípios normativos [...] além de promover um conhecimento do direito liberto das pragas do empirismo e do casuismo, assegurava a todo o jurista um arsenal teórico com o qual ele podia continuar a aprender (Hespanha, 1978: 111).

Além dos Estatutos Pombalinos imporem o método de ensino e terem transformado o programa das cadeiras, eles determinavam a jurisprudência a ser utilizada. Deste modo, o legislador prescreveu o que estudar e como estudar e o docente tinha que abarcar um determinado entendimento do direito, sem muita

---

<sup>304</sup> O método analítico continuou a ser utilizado nas últimas cadeiras dos cursos jurídicos.

liberdade. Estas características de pouca liberdade dos Estatutos, além da estrutura curricular rigidamente proposta eram oriundas da influência napoleónica (Cruzeiro, 1988: 203-204).

Outra alteração proposta pela Reforma Pombalina foi a substituição dos lentes proprietários. Assim, renovou-se o quadro docente universitário, sendo recrutados novos professores para diversas cadeiras e lentes substitutos. O objetivo desta transformação no rol de professores era evitar contato com uma formação jurídica considerada ultrapassada.

Após a reforma, os alunos passaram a ser obrigados a frequentar às aulas e a realizar exercícios no decorrer do ano. Com a presença obrigatória dos estudantes às aulas, passou-se a realizar uma avaliação contínua através dos exercícios. Os exercícios eram orais ou escritos<sup>305</sup>. Os orais eram as chamadas quotidianas ou exercícios vocais realizados ao fim da aula, as sabatinas semanais<sup>306</sup> e os exercícios mensais (repetições)<sup>307</sup>. Os exercícios escritos eram os elementares e as dissertações (Costa e Marcos, 1999: 87-88).

Os estudantes foram proibidos de escrever as lições dos mestres nas aulas ou em casa, pois de acordo com um edital do reitor da Universidade de Coimbra de 1786 estas anotações resultavam na “fatal aluvião de cadernos manuscritos, cheio de erros grosseiros e misérias, que os estudantes trazem sempre entre mãos” (Braga, 1982: 700 *apud* Mêrea, 2008: 21). As apostilas foram substituídas por compêndios claros, sintéticos e organizados. Enquanto estes não ficavam prontos, foram utilizados compêndios estrangeiros, de outras universidades europeias.

O ano letivo decorria entre os meses de outubro e maio<sup>308</sup>. Havia cinco horas de lições diárias<sup>309</sup> e todos os estudantes juristas deviam ouvir em todos os

---

<sup>305</sup> Os exercícios escritos consistiam na elaboração de uma breve dissertação jurídica ou uma combinação de exames de diversas cadeiras.

<sup>306</sup> Este tipo de exercício era realizado aos sábados e eram sobre a interpretação de um determinado texto, sobre um ponto específico ou questão jurídica controversa, através do método dialógico ou socrático (Costa e Marcos, 1999: 87-88).

<sup>307</sup> As sabatinas e as repetições começavam somente no terceiro ano. Os exercícios ocorriam ao fim do mês em que se havia ensinado o conteúdo jurídico.

<sup>308</sup> Nos meses de junho e julho ocorriam os atos e exames públicos. Já as férias aconteciam em agosto e setembro.

<sup>309</sup> A ideia era que fossem três horas de lições na parte da manhã e duas à tarde, a fim de que os estudantes tivessem algum tempo livre para obterem um maior fervor para os estudos.

anos as cinco lições da Faculdade e não somente as de seus anos. Apenas os estudantes do quinto ano estavam dispensados de ouvir os outros anos. E após as aulas havia as denominadas lições extraordinárias, onde eram abordados os temas jurídicos mais específicos. Estas lições eram dadas por doutores ou bacharéis.

Os atos e os exames serviam para averiguar a aptidão técnica e científica dos futuros juristas, que se presumia ter sido recebida por meio das aulas e dos diversos tipos de exercícios. Os exames nos últimos anos exigentes, havendo exposições orais de uma dissertação curta, em que os examinadores acrescentavam uma polémica para fins de avaliação. Caso fossem reprovados, os estudantes podiam cursar as disciplinas em um curso de férias, onde poderiam repetir os exames (Mêrea, 2008: 22).

Os estudantes aprovados no quarto ano se tornavam bacharéis em direito. Já o exame do quinto ano, ao fim do curso, era um exame que abrangia todas as matérias, inclusive a de outros anos e de cadeiras elementares, sintéticas e subsidiárias. Para cursar a licenciatura ou o doutoramento os estudantes tinham que cursar mais um ano e eram ainda submetidos aos atos grandes, às conclusões magnas e ao exame privado<sup>310</sup>.

A formação em Leis ou em Cânones dava acesso à carreira da magistratura ou à advocacia. Para compor a magistratura, além da Faculdade de Leis ou Cânones havia um exame perante o Desembargo do Paço. Para realizar este exame era necessário ainda dois anos de prática para os formados em Cânones e um ano para os bacharéis com formação em Leis, salvo no caso do candidato ter realizado exame privado, pois nesta situação o tempo de estágio era a metade do tempo. Os bacharéis considerados “de baixo nascimento”, via de regra, não podiam realizar o exame no Desembargo do Paço, exceto se merecessem em razão de “virtude ou letras”. Deste modo, o acesso à magistratura era quase exclusivo das classes mais abastadas.

---

<sup>310</sup> Os atos grandes eram os maiores atos da universidade, os mais graves e mais importantes, em que se conhecia o merecimento dos estudantes que desejavam alcançar graus superiores. Nos atos de conclusões magnas eram apresentadas as dissertações. Os exames privados eram onde os licenciados realizavam as suas provas a doutores e consistia num exame oral privado, apenas com o estudante e o júri presentes na sala, feito à porta fechada e à noite (Estatutos da Universidade de Coimbra).



O bacharel somente podia advogar ou se tornar procurador após dois anos após a formatura. E, ainda, a fim de exercer seu magistério na Casa da Suplicação era necessário um exame perante os membros do Tribunal. O Decreto nº 24 de 16 de maio de 1832 pôs fim aos exames e o Decreto de 5 de agosto de 1834 ordenou que os bacharéis formados em Direito Civil ou Canônico podiam exercer o ofício de advogados perante todo e qualquer juízo (Merêa, 2008: 23).

Logo após D. Maria I assumir o trono em 1777, D. Francisco de Lemos, reitor da Universidade de Coimbra<sup>311</sup>, apresentou o relatório Relação Geral do Estado da Universidade de Coimbra desde o Princípio da Nova Reforma até o mês de setembro de 1777. Neste relatório, o reitor informava a situação efetiva de cada uma das faculdades cinco anos após à Reforma Pombalina. Nesta época a Faculdade de Cânones e de Leis sofria com uma redução significativa do número de estudantes, que antes da Reforma passavam de três mil e no momento eram apenas quinhentos. O relatório apontava a satisfação com a redução do número de estudantes, pois o excesso de juristas gerava perturbações nas vilas e nas cidades, gerando discórdias. Todavia, demonstrava preocupação com o baixo nível educacional dos estudantes ao ingressar na faculdade, o que prejudicava o progresso acadêmico (Carvalho, 2008: 499)

Apesar da grande transformação da Reforma Pombalina nos cursos jurídicos, ainda havia críticas às Faculdades de Leis e Cânones. D. Francisco de Lemos na sua Relação mencionava a má preparação dos estudantes para o ingresso na universidade, o número excessivo de doutores nas faculdades jurídicas e o modo de provimento das disciplinas. Já Ricardo Raimundo Nogueira, professor da Faculdade de Leis, redigiu uns apontamentos no qual defendia um curso jurídico de seis anos, com o terceiro, quarto e quinto ano com ensino exclusivo de Direito Pátrio e o estudo do Direito Romano apenas como complementar (Carvalho, 2008: 501).

---

<sup>311</sup> D. Francisco de Lemos foi reitor da Universidade de Coimbra de 1770-1779, tendo atuado durante a Reforma Pombalina na Universidade.

## 2 O ensino do direito na Universidade de Coimbra no século XIX

No século XIX o ensino nas Faculdades de Leis e Cânones manteve-se dentro da base dos Estatutos Pombalinos, demonstrando o relevo da reforma promovida por Pombal. A Reforma Pombalina, portanto, prolongou-se por todo o século XIX e as Faculdades de Leis e Cânones permaneceram com os mesmos currículos do período pombalino até a reforma no plano de estudos de 1805, quando houve alterações curriculares.

A idade necessária para o ingresso na Faculdade de Direito era de 16 anos. Além da idade eram necessários exames de habilitação (exame de tradução de língua francesa, exames de preferência de língua inglesa, alemã e de língua grega)<sup>312</sup>.

A primeira reforma curricular nos planos curriculares do século XIX tinha por intenção modernizar a organização dos estudos jurídicos. Através desta reforma a matéria de Direito Pátrio foi expandida e passou a ocupar três cadeiras (duas sintéticas e uma analítica), distribuídas pelos três últimos anos do curso jurídico. As disciplinas históricas, por sua vez, foram realocadas do início do curso para o final. Neste contexto, a cadeira de História do Direito Romano e Pátrio e a cadeira de História da Igreja e do Direito Canónico migraram para o terceiro e quarto ano respetivamente da Faculdade de Leis e de Cânones. Neste currículo observa-se também que a matéria de Direito Natural estava presente em duas disciplinas.

**Quadro 38 – Cadeiras das Faculdades de Leis e de Cânones após a Reforma de 1805**

Curso de Leis	Cadeiras comuns	Curso de Cânones
	1º ano 1ª cadeira de Direito Natural Instituições de Direito Civil (romano)	
	2º ano 2ª cadeira de Direito Natural Instituições de Direito Canónico	

<sup>312</sup> O ingresso à universidade em 1873 passou a ser a aprovação em alguns exames de instrução secundária. Esta alteração se deu com o Decreto de 4 de setembro de 1873.

3º ano 1ª cadeira de Direito Romano	3º ano História dos Direitos Romano e Pátrio 1ª cadeira de Direito Pátrio	3º ano 1º cadeira de Direito Canónico
4º ano 2ª cadeira de Direito Romano	4º ano História da Igreja e do Direito Canónico 2ª cadeira de Direito Pátrio	4º ano 2º cadeira de Direito Canónico
5º ano Direito Romano Analítico	5º ano Direito Pátrio Analítico Forma Judicial	5º ano Direito Canónico Analítico

Fonte: Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 42.

O método das lições permaneceu o mesmo: sintético-demonstrativo-compêndiário. Os novos Estatutos de Pombal continuaram a vigorar, apontando detalhadamente o programa de cada cadeira e impondo aos docentes uma determinada jurisprudência, reduzindo a autonomia dos professores.

Os revolucionários criticavam a Reforma Pombalina, mesmo após a reforma no plano de estudos de 1805, tendo como alvo as Faculdades de Teologia, Leis e Cânones. Estas faculdades foram denunciadas pelo obscurantismo e o ensino era apontado como atrasado, já os professores foram acusados de serem tendenciosos. A reforma de Pombal era considerada por estes setores como absolutista.

Mêrea ressalta que:

Não pode negar-se que a organização dos estudos jurídicos estava longe de nos envergonhar. Os Estatutos josefinos tinham-nos colocado dum golpe ao nível da Europa culta, e a lei de 1805 remediara acertadamente o principal senão dessa reforma, reduzindo o ensino dos direitos romano e canónico em benefício do pátrio, sem todavia cometer o erro de suprimir ou amesquinhar aqueles direitos (2008: 68).

No início do século XIX, a vida nacional esteve perturbada com as invasões napoleónicas entre 1807 e 1811. Muitos docentes e estudantes de Coimbra foram lutar contra as invasões e a Universidade esteve encerrada em diversos momentos e quando funcionava a frequência às aulas pelos estudantes era pequena. A seguir ocorreu um período de normalidade, com o aumento do número de estudantes nas Faculdades de Leis e Cânones. No entanto, mesmo com a expulsão dos franceses, a Universidade de Coimbra permaneceu fechada

em alguns momentos devido à instabilidade política com o movimento vintista<sup>313</sup> e a seguir com a guerra civil<sup>314</sup>, nos quais as atividades universitárias estiveram prejudicadas. Após um longo tempo em que a universidade permaneceu encerrada, as aulas foram reiniciadas no ano letivo de 1834-1835, ainda que com número reduzido de estudantes.

Com o advento do pensamento liberal houve uma reforma estrutural, que apesar de agitada em 1833 na Comissão da Reforma Geral da Instrução Pública, somente foi ocorrer três anos depois, na Reforma de Passos Manoel. Esta reforma levou à unificação das duas faculdades: Leis e Cânones, transformando-as em uma única escola: a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra<sup>315</sup>. O início desta fusão remete aos estatutos pombalinos que já haviam criado disciplinas conjuntas entre os dois cursos.

A Reforma de Passos Manoel no ensino superior, através do Decreto de 5 de dezembro de 1836, retirou o monopólio do ensino universitário da Universidade de Coimbra ao criar faculdades em Lisboa e Porto, mas não alterou a Reforma Pombalina.

De acordo com a ótica liberal, os temas eclesiásticos e canônicos permaneceram pouco abrangentes no currículo. Surgiram novos direitos no currículo da Faculdade de Direito: Direito Comercial e Marítimo, Diplomática, Medicina Legal e Economia Política. Ao passo que decresceu o Direito Canônico, o ensino do Direito Pátrio foi incrementado ocupando quase que totalmente os últimos três anos da Faculdade de Direito de Coimbra com as seguintes cadeiras: Direito Público, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, Prática e Hermenêutica.

Apesar de vivenciar uma ditadura com Passos Manoel, as faculdades tiveram sua autonomia respeitada. Com o Decreto de 20 de setembro de 1844, a

---

<sup>313</sup> O vintismo ou Revolução Liberal do Porto foi um movimento de caráter liberal que ocorreu em 1820. Este movimento resultou no retorno da Corte portuguesa e no fim da monarquia absolutista, com a implementação da Constituição de 1822. A primeira Constituição Portuguesa (1822) marcou o início da Monarquia Constitucional no país.

<sup>314</sup> A Guerra Civil Portuguesa também conhecida como Guerra Miguelista ou Guerra dos Dois Irmãos foi causada pelo embate entre liberais constitucionalistas e absolutistas pela sucessão real em Portugal. Com a guerra civil, a universidade esteve fechada de 1831 até 1834.

<sup>315</sup> Vide Merêa, Paulo (1961) "Como nasceu a Faculdade de Direito" *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra* - Homenagem ao Doutor José Alberto dos Reis. Suplemento XV, 151 -168.

divisão das disciplinas da Faculdade de Direito de Coimbra foi feita pelo próprio conselho da Faculdade. Após o decreto, foi realizada uma reestruturação do currículo da Faculdade de Direito. Por influência de outros países foi sugerida a inclusão de uma cadeira introdutória ao curso de direito, que se chamaria Enciclopédia Jurídica, todavia passou a ser denominada como “História Geral da Jurisprudência e Particular do Direito Romano, Canónico e Pátrio”.

De acordo com o Decreto de 5 de dezembro de 1836, permaneceu a duração de cinco anos da Faculdade de Direito, além do ano de repetição. Este era destinado aos candidatos aos graus de licenciado e doutor e consistia em um curso reduzido de Digesto.

**Quadro 39 – Organização dos estudos jurídicos de 1836 a 1865**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
História Geral da Jurisprudência e a Particular do Direito Romano, Canónico e Pátrio	Direito Público Universal e das Gentes	Direito Público Português pela Constituição, Direito Administrativo Pátrio, Princípios de Política e Direito dos Tratados de Portugal com os outros povos	Direito Civil	Jurisprudência Formulária e Eudemática; Prática do Processo Civil, Criminal, Comercial e Militar
Ciência da Legislação e Direito Natural	Instituições de Direito Eclesiástico, Público e Particular, e Liberdades da Igreja Portuguesa	Direito Civil Português	Direito Criminal, inclusa a parte militar	Hermenêutica Jurídica; Análise de textos de Direito Pátrio, Romano e Canónico; Diplomática
	Direito Romano Elementar	Economia Política	Direito Comercial e Marítimo	Medicina Legal

Fonte: Merêa, Paulo (1961) “Como nasceu a Faculdade de Direito” *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra* - Homenagem ao Doutor José Alberto dos Reis. Suplemento XV, 155-156.

Com a vitória do liberalismo houve uma grande alteração no corpo docente, havendo troca de lentes. No entanto, não foi imediata a reestruturação da universidade. Este período e as décadas seguintes foram de grande atividade académica com diversos compêndios sendo produzidos, apesar do pequeno quadro docente (Merêa, 2008: 107).

Em 1837, a Portaria de 12 de janeiro impôs ao conselho da Faculdade que escolhesse novos compêndios compatíveis com o novo plano de estudos e com uma análise profunda e clara sobre os temas jurídicos.

Após dois anos da Reforma de 1836, verificou-se que o tempo de ensino de Direito Romano era insuficiente e com a Portaria de 8 de outubro de 1839 foi criada uma segunda cadeira de Direito Romano no terceiro ano da faculdade. Assim, a cadeira de Direito Público Português foi transferida para o 4º ano e a disciplina de Direito Criminal foi excluída do plano de estudos.

Em 1843, percebendo-se a necessidade do Direito Criminal, juntou-se as cadeiras de Direito Público Português com a de Direito Público Universal, sendo criada uma cadeira de Direito Criminal e Direito Administrativo no quinto ano.

Com o Decreto ditatorial de 20 de setembro de 1844 o conselho da Faculdade de Direito de Coimbra reorganizou o currículo da faculdade, que se manteve válido até 1853, com algumas pequenas alterações:

**Quadro 40 – Currículo da Faculdade de Direito de 1844 até 1853**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
História Geral da Jurisprudência e Particular do Direito Romano, Canónico e Pátrio	Direito Público Universal, Direito Público Português, Princípios de Política e Direito dos Tratados de Portugal com os outros povos; e Ciência da Legislação	Direito Romano <sup>316</sup>	Continuação do Direito Romano <sup>317</sup>	Direito Criminal (incluindo Medicina Legal) e Direito Administrativo
Direito Natural e das Gentes	Instituições de Direito Eclesiástico, Público e Particular, e Liberdades da Igreja Portuguesa <sup>318</sup>	Direito Civil Português (com inclusão da Medicina Legal)	Continuação do Direito Civil Português	Jurisprudência Formulária e Eremática, Prática do Processo Civil, Criminal, Comercial e Militar
	Economia Política e Estatística <sup>319</sup>	Continuação do Direito Eclesiástico Particular e Direito Eclesiástico Português	Direito Comercial e Marítimo	Hermenêutica Jurídica; Análise de Textos de Direito Pátrio, Romano e Canónico; e Diplomático.

Fonte: Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 113-114.

<sup>316</sup> Esta matéria passou para o 2º ano em 1845.

<sup>317</sup> Esta disciplina foi realocada no 3º ano em 1845.

<sup>318</sup> Esta cadeira passou a ser lecionada no 3º ano em 1852.

<sup>319</sup> Esta disciplina foi transferida para o 4º ano em 1845.

A Carta de lei de 13 de agosto de 1853 valorizou o Direito Administrativo ao criar a cadeira de Direito Administrativo Português e Princípios da Administração, além de criar um Curso Administrativo a fim de formar os candidatos às vagas da administração pública. Houve nesta Carta uma reorganização das cadeiras no plano de estudos, mas sem alterações de conteúdo em relação ao currículo anterior, exceto a inclusão da cadeira de direito administrativo como se percebe abaixo.

**Quadro 41 – Plano de estudos da Faculdade de Direito decorrente da Carta de Lei de 13 de agosto de 1853**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
História	Direito Público	Direito Eclesiástico	Direito Civil	Direito Criminal
Direito Natural	Direito Romano	Direito Civil	Direito Eclesiástico	Jurisprudência Formulária <sup>320</sup>
Direito Romano	Economia Política	Direito Administrativo	Direito Comercial <sup>321</sup>	Hermenêutica

Fonte: Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 117-118.

A seguir, em congregação na Faculdade de Direito os professores decidiram que na cadeira de Direito Canónico se passaria a lecionar conteúdo de Direito Eclesiástico Português e Administração Económica e Financeira, que na cadeira de Prática deveria ser ensinada a teoria do processo e na Hermenêutica, a prática em si. Por fim, os docentes sugeriram ao governo a criação de uma nova disciplina de Direito das Gentes e Tratados para os alunos do sexto ano e do Curso Administrativo.

Nas aulas os docentes explicavam as matérias que constavam no programa e ouviam algum aluno sobre a lição da aula anterior e este, por sua vez, recebia uma nota pela explicação. Contudo, alguns professores não realizavam uma explicação prévia, mas apenas faziam comentários durante a lição dos estudantes.

As aulas aconteciam diariamente, exceto às quintas-feiras. As aulas ocorriam às quintas somente quando havia feriado na semana em outros dias. Os estudantes só podiam faltar mediante justificativa e caso ultrapassassem o limite

<sup>320</sup> Esta disciplina foi transferida para o 5º ano em 1861.

<sup>321</sup> Esta cadeira passou para o 5º ano em 1861.

estabelecido de ausências poderiam ser reprovados. Deste modo, a frequência continuou a ser obrigatória nas duas aulas diárias. As aulas continham uma chamada e realizavam-se exercícios como as sabatinas, as repetições e as dissertações mensais<sup>322</sup>. Já as lições ocorriam em dias alternados com uma hora e trinta minutos de duração. O conjunto dos exercícios gerava a frequência, que contava na avaliação do julgamento dos atos finais.

Os exames eram orais, havendo um só exame por ano. A aprovação do quarto ano conferia o grau de bacharel. A carta de formatura era conferida com a aprovação no ato do quinto ano. Após o quinto ano, havia um sexto ano de repetição<sup>323</sup>. Ao fim do sexto ano, os atos grandes constituíam-se de conclusões magnas e exames privados<sup>324</sup>, que propiciavam a licenciatura e o doutoramento.

Continuou vigente o sistema de compêndios. Estes eram de aquisição obrigatória pelos estudantes, bem como os códigos e alguns livros complementares. No entanto, algumas cadeiras não possuíam um compêndio oficial ou se afastavam do compêndio, tornando este inutilizado. Neste período era comum o desenvolvimento das sebatas<sup>325</sup>. Apesar de inicialmente as sebatas terem sido hostilizadas pelos docentes, a seguir foram toleradas ou mesmo incentivadas.

O acesso à carreira docente que anteriormente era feita pela classe de opositores passou a ser por concurso público, sendo criada a classe dos substitutos extraordinários, que após dois anos de trabalho poderiam se tornar ordinários, através dos critérios de antiguidade e o número de votos obtidos. Cabe ressaltar que os lentes substitutos poderiam ser designados para qualquer cadeira, ainda que não houvesse afinidade do docente com a matéria.

Com o Decreto de 22 de agosto de 1865 uma das provas de ingresso docente no ensino superior passou a ser uma dissertação impressa sobre uma

---

<sup>322</sup> As dissertações mensais posteriormente foram retiradas da Faculdade de Direito de Coimbra por serem pouco utilizadas.

<sup>323</sup> Para serem admitidos no ano de repetição, os alunos deveriam ter a qualificação “Bom” e “Aprovado” por todos os votantes ou ainda por dois terços dos votos, sendo contabilizado tanto os “Muito Bom”, quanto os “Suficiente”, “Medíocre” e “Reprovado”.

<sup>324</sup> Os exames privados foram abolidos com o Decreto de 19 de novembro de 1863, sendo substituídos pelas provas públicas.

<sup>325</sup> As sebatas eram um guião das aulas que depois eram datilografadas ou litografadas, servindo como apostilas de estudo.



matéria escolhida pelo candidato. Apesar dos concursos, durante o século XIX a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra foi acusada reiteradamente de excluir excelentes candidatos em benefício de outros menos qualificados para o cargo de professorado.

Por muitas vezes ocorreu também a acumulação de cadeiras ou o ensino era proferido por novos doutores em razão da ausência dos lentes proprietários, catedráticos e até mesmo substitutos, que prestavam serviços nas cortes ou faziam parte de distintas comissões, o que os obrigava a faltar às aulas, reduzindo a qualidade do ensino universitário. Entre 1865 e 1902 havia quinze cadeiras no curso jurídico, as quais correspondiam os lentes proprietários ou catedráticos, além de oito substitutos ordinários e quatro extraordinários.

Na congregação de 1863 foi apresentada uma proposta a fim de promover alterações nas leis referentes às universidades. Desta congregação resultou em uma comissão, cujo parecer foi debatido posteriormente pelo conselho da faculdade e a proposta foi encaminhada ao governo. Com nova Portaria governamental de 21 de janeiro de 1864 determinou-se que o conselho da Faculdade de Direito abrisse uma consulta sobre a reformulação do plano de estudos. E em 1865 se implantou uma nova organização do ensino jurídico. O primeiro ano da Faculdade de Direito de Coimbra passou a contar com cadeiras de História e Filosofia.

A filosofia e a história são proclamadas pelos filósofos da escola eclética como as duas avenidas de toda a ciência humana. Uma indica os princípios puros e a respeito da organização dos seres, tais quais foram constituídos pelo ente supremo, a outra apresenta a imagem viva desses mesmos princípios, tais quais eles aparecem na sua realização parcial na vida real. A história e a filosofia são dois elementos que auxiliam e se completam, e de cuja aliança o jurisconsulto por forma nenhuma pode prescindir (Resposta à Consulta feita ao Conselho da Faculdade de Direito em portaria de 21 de janeiro de 1864 *apud* Carvallho e Cunha, 1991b: 123).

Foi reduzida uma das duas cadeiras de Direito Romano e em relação à cadeira de Direito Eclesiástico, apesar de controvérsias, foram mantidas as duas disciplinas. Optou-se por pôr fim à Enciclopédia Jurídica, a fim de se desenvolver melhor outras áreas do direito como a História e o Direito Civil, além de promover maior autonomia ao Direito Financeiro, que passou a ter uma cadeira específica.

Houve também a criação de uma cadeira de Introdução, que englobava a História e os princípios gerais do Direito Civil e uma nova estruturação das disciplinas de Direito Processual.

Havia uma intenção de aumentar o plano de estudos, porém esta proposta não vingou em razão de que poderia resultar no aumento de despesas públicas e na sobrecarga financeira aos estudantes.

Neste período, continuava a funcionar um curso Administrativo que funcionava anexo à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e ficava organizado em três anos e nove cadeiras<sup>326</sup>.

**Quadro 42 – Plano de disciplinas da Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos de 1865-1901**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Filosofia do Direito, e História do Direito Público Constitucional Português	Princípios Gerais do Direito Público, Interno e Externo, e Instituições de Direito Constitucional Português	Princípios Gerais e Legislação Portuguesa sobre Administração Pública, sua organização e Contencioso Administrativo	Direito Eclesiástico Comum e Privativo da Igreja Portuguesa, com seu respetivo processo	Direito Eclesiástico Português
Exposição Histórica do Direito Romano acomodada à Jurisprudência pátria	Economia Política Estadística	Ciência e Legislação Financeira	Direito Comercial Português	Princípios Gerais de Direito Penal, e Legislação Penal Portuguesa
História e Princípios Gerais do Direito Civil Português	Direito Civil Português	Direito Civil Português	Organização Judicial, Teoria das Ações, Processo Civil Ordinário, compreendendo a Execução das Sentenças	Processos Cíveis Especiais, Sumários, Sumaríssimos e Executivos; Processo Comercial e Criminal e Prática Judicial e Extrajudicial

Fonte: Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 186-187.

<sup>326</sup> No primeiro ano, as disciplinas eram as seguintes: Química Inorgânica, Filosofia do Direito e Economia Política. Já no segundo ano as cadeiras que compunham o currículo era: Mineralogia, Geologia e Arte de Minas; Direito Público e Direito Civil Português. Por fim, no terceiro ano a grade curricular era composta por: Agricultura Geral, Zootecnia, Economia Rural; Administração Pública e Direito Penal.

Além dos cinco anos expostos acima, manteve-se um sexto ano para os interessados em obter a licenciatura e o doutoramento. A estrutura geral deste plano curricular vigorou até 1901, apenas com a supressão do sexto ano por meio do Decreto de 15 de junho de 1870<sup>327</sup>.

No período compreendido entre 1866 e 1880, a Faculdade de Direito de Coimbra não participou de reformas de instrução. O Parecer da Comissão nomeada na congregação de 6 de julho de 1866 tentou reformar a instrução superior e entendia que o ensino do direito compreendia duas áreas de estudo: Ciências Jurídicas e Ciências Administrativas, Económicas e Financeiras, além de pretender o ensino do Direito Eclesiástico pela Faculdade de Direito de Coimbra. Esta, por sua vez, não aceitou nenhuma das duas propostas, mas em contrapartida criou uma cadeira no quinto ano de direito de “Administração Externa ou das Funções Diplomáticas e Consulares e do Direito dos Tratados de Portugal com as outras potências” e estabeleceu a criação dos cursos de Tabelionato e Diplomática junto à Faculdade de Direito (Carvalho e Cunha, 1991b: 127-128).

No plano geral e quadro sintético de 1873 destacava-se que o objeto da Faculdade de Direito de Coimbra era a ciência jurídico-social e a faculdade continuava a ter cadeiras de Filosofia, História e Economia. O principal método no ensino do direito era o exegético, que consistia em explicar o texto legal de acordo com a ordem adotada pelo legislador. Este método fazia com que os alunos memorizassem as leis, conhecendo sua ordem e disposições, mas possuía o inconveniente de não estudar devidamente os princípios jurídicos. Os Estatutos pombalinos de 1772 combinaram o método sintético com o exegético, que era ensinado até então, mandando os docentes ensinarem por compêndios (Carvalho e Cunha, 1991b: 218).

---

<sup>327</sup> O decreto de 5 de junho de 1870, que pôs fim ao ano de repetição, impôs também que os bacharéis que tivessem obtido os graus de “Bom” ou “Muito bom” pudessem requerer a admissão às provas públicas a fim de se tornarem licenciados ou doutores. O grau de licenciatura era obtido após o ato de licenciatura, que era composto por uma dissertação manuscrita elaborada em 30 dias e cujo tema era escolhido pela Faculdade de Direito. Já os estudantes interessados no grau de doutor teriam que passar pelo ato de conclusões magnas, que constava de uma dissertação de escolha do candidato e defesa da tese. Em ambos os atos havia votação de aprovação e reprovação de modo secreto.

Neste fim do século XIX, as instituições académicas estavam sendo atacadas pelos republicanos, que desejavam uma reforma profunda no ensino superior. Os republicanos reprovavam o modelo clássico de ensino da Universidade de Coimbra, que mantinha o direito natural como pensamento filosófico preponderante ao invés da busca por uma ciência jurídica positiva. Censurava, ainda, o modelo didático baseado no comentário da lei. Neste período, o modelo de ensino do direito dominante era o francês<sup>328</sup>, que sofria críticas semelhantes.

O plano de estudos foi alterado em 1883, quando o Direito Romano é banido, sendo substituído por uma cadeira de Administração Colonial e é dado mais espaço à História e à doutrina de Direito Civil Pátrio. A comissão propôs também uma parte histórica e doutrinal do Direito Civil Português, nas três cadeiras do plano de estudos.

No parecer sobre o projeto de reforma de 1880 decidiu-se que a Faculdade de Direito deveria ter exercícios práticos em hora diversa das aulas teóricas, a fim de compreender melhor a doutrina jurídica e para que os alunos aprendessem a aplicar a teoria. Com a Portaria de 5 de junho de 1886 foi nomeada uma comissão na Faculdade de Direito de Coimbra que propôs algumas alterações, entre elas: a colocação de Sociologia na primeira cadeira da Faculdade; a troca de uma cadeira de Direito Romano por uma disciplina de História do Direito<sup>329</sup>; a redução de duas cadeiras de Direito Eclesiástico para uma e a criação de uma disciplina de Direito Internacional. O Direito Colonial seria inserido em cadeiras de Direito Civil, Economia Política, Direito Administrativo e Finanças. Grande parte destas ideias influenciadas pelo ideal republicano foram postas em prática na primeira reforma do século seguinte: a Reforma de 1901 do ensino do direito em Portugal.

---

<sup>328</sup> Como exemplo da influência francesa tem-se o Código Civil do Visconde de Seabra em Portugal, que vigorou entre 1867 e 1966 e tinha grande influência do Código de Napoleão de 1804. A estrutura do Código português e suas divisões remetiam ao Código francês (Rodrigues Junior, 2013).

<sup>329</sup> Esta disciplina passaria a englobar o direito romano, o direito medieval e o direito português até o liberalismo.

Até meados do século XIX havia um desprezo dos cursos jurídicos pelas Ciências Sociais<sup>330</sup>. Nas faculdades de direito da época predominavam o estudo de um direito independente em relação a outras áreas do conhecimento. A exceção era a história, presente nos planos de estudos da Faculdade de Direito de Coimbra desde antes da Reforma Pombalina e a Economia, que era estudada desde a reforma curricular de 1836. Contudo, a situação da Sociologia nas faculdades de direito iria mudar ao fim do século XIX e início do século XX, com esta cadeira assumindo um protagonismo no currículo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

As principais alterações vivenciadas pela Faculdade de Direito de Coimbra foram o avanço das concepções positivistas<sup>331</sup> e sociológicas, mas também às críticas ao método exegético e o maior destaque dado à história e ao direito comparado. A evidência destas duas áreas refere-se ao fato de que se proclamava grande evolução jurídica através da observação e comparação de factos, métodos utilizados por estas duas disciplinas. O positivismo foi ocupando diversas disciplinas da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra ao fim do século XIX até se consagrar na Reforma de 1901.

Ao fim do século XIX aumentou significativamente o número de estudantes na universidade. Neste período havia cerca de 1.000 estudantes na Universidade de Coimbra, sendo que a mais populosa era a Faculdade de Direito, com mais de 700 alunos, como se observa no quadro abaixo.

**Quadro 43 - Matrículas nas Faculdades Jurídicas da Universidade de Coimbra no século XIX**

<b>Anos Letivos</b>	<b>Faculdades Jurídicas</b>
<b>1800-1801</b>	537
<b>1825-1826</b>	717
<b>1850-1851</b>	508
<b>1900-1901</b>	734

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 389.

<sup>330</sup> A primeira publicação com conteúdo sociológico elaborada nas faculdades de direito portuguesas data de 1880, e intitulava-se “Estudo sociológico para a Sétima Cadeira da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra”. Este livro foi escrito por uma comissão de alunos do terceiro ano da Faculdade de Direito de Coimbra, sob a orientação do professor titular de Direito Administrativo: Manuel Emygio Garcia (Cruz, 1982b: 80).

<sup>331</sup> O positivismo de Auguste Comte foi divulgado em Portugal por Theophilo Braga nos últimos anos do século XXI. Cumpre ressaltar que inicialmente o positivismo não foi bem recebido pelas elites intelectuais (Hespanha,1996:2-3).

Em razão deste grande incremento de discentes, no ano letivo de 1895-1896 foi necessário dividir os alunos em turmas regidas pelo mesmo docente ou por distintos professores. No início do século XX, o número de estudantes continuou a crescer e já havia desdobramentos em todas as disciplinas (Carvalho, 2008: 638).

### **3 O ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no século XX: de 1901 à implantação da ditadura em 1926**

Em Portugal, o fim do século XIX e o princípio do século XX, principalmente as duas primeiras décadas do novo século, constituíram um período de profunda influência de Comte e de Littré e seu positivismo sociológico, que interagiu com outras teorias como o evolucionismo de Spencer, o biologismo e antropologismo da escola italiana e o historicismo alemão. Ambas as teorias eram anti-jusracionalistas e, ao mesmo tempo recusavam o conceitualismo da pandectística<sup>332</sup> (Hespanha, 1982: 796).

No início do século XX despontaram como grandes nomes do positivismo na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: José Frederico Laranjo, Abel de Andrade, Guimarães Pedroso e Marnoco e Sousa. Todos estes autores partilhavam as seguintes ideias: o naturalismo jurídico-social, o evolucionismo (do direito e da sociedade), a recusa do individualismo, da noção de pacto social como originária do Estado e da primazia do direito subjetivo sobre o objetivo. A influência destes autores, além de outros como Theophilo Braga, penetrou na Faculdade de Direito de Coimbra através da reforma no plano de estudos de 1901.

A Universidade de Coimbra era vista como ultrapassada por seus críticos, que desejavam uma remodelação profunda na mais antiga universidade de Portugal. Neste contexto, foi nomeada uma comissão integrada por Dias da Silva, Guilherme Moreira e Marnoco e Sousa, que elaborou um relatório aprovado em congregação e se tornaria o fundamento do Decreto nº 4 de dezembro de 1901.

---

<sup>332</sup> No contexto português, a influência da pandectística pode ser observada a partir de meados do século XIX através dos estudos de história e de direito público e seu reforço no sentido de trabalhar de modo sistematizado os dados do direito positivo (Hespanha e Ventura: 2007).

Desde o fim do século XIX já havia uma inserção das concepções positivistas e sociológicas em várias cadeiras e uma visão organicista do direito na Faculdade de Direito e estas passaram a ser incentivadas pela reforma do plano de estudos de 1901.

A primeira cadeira de Sociologia na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra se deu em 1901 com as cadeiras de Sociologia Geral e Filosofia do Direito e Sociologia Criminal e Direito Penal<sup>333</sup>. Estas cadeiras consagraram as perspectivas positivistas e evolucionistas no ensino do direito. A implementação destas disciplinas tinha como objetivo:

erradicar o fundamento filosófico metafísico jusnaturalista do direito, até aí dominante, substituindo-o por outra visão, nem religiosa, nem metafísica, da vida e do mundo, e o de tornar o ensino do direito, que permanecia demasiado exegético e escolástico, mais consentâneo com as realidades sociais em transformação (Cruz, 1982b: 77).

A sociologia positivista teria como função libertar o direito do jusnaturalismo, que vivenciava um certo apogeu, transformando-o em uma ciência jurídica positiva. No início de sua implantação, a sociologia estava baseada nas teorias evolucionistas e organicistas. Pela ótica da sociologia positivista a sociedade seria uma totalidade orgânica, assim como um organismo, possuidora de uma autonomia em relação aos indivíduos que a compõem. Neste sentido, haveria um paralelo entre a vida orgânica e social, sendo a sociedade um prolongamento da realidade biológica. Posteriormente foram incluídos outro tipo de referência teórica, tendo destaque autores como: Durkheim, Simmel, Trade e Tönnies (Catroga, 1977b: 46-47).

A influência do positivismo sociológico está expressa na reforma de 1901, em cujo relatório se afirmava:

Pertencendo os fenómenos jurídicos à grande categoria dos fenómenos sociais, não pode fazer-se o seu estudo sem o conhecimento dos princípios gerais da sociologia que, fundada por Augusto Comte como uma especulação de carácter meramente histórico, tende a constituir-se organicamente (Hespanha, 2003: 205).

---

<sup>333</sup> De acordo com Manuel Braga da Cruz (1982b: 83-85) a inclusão de cadeiras de Sociologia somente foi possível pela atuação dos professores Henriques da Silva e Manuel Emygio Garcia, o primeiro influenciado por Stuart Mill, Herbert Spencer e Ferri e o segundo inspirado em Comte e Littré.

A reforma em 24 de dezembro de 1901 nos estudos da Universidade de Coimbra foi sutil em face do que era desejado pelos republicanos. Na Faculdade de Direito foram criadas ainda as seguintes cadeiras: Direito Internacional, Direito da Administração Colonial e Direito da Prática Extrajudicial. Nesta reforma o Direito Romano deixou de ser uma cadeira autónoma<sup>334</sup> e a História do Direito foi ampliada enaltecendo o direito peninsular e o português. A História do Direito passou a ocupar, portanto, duas cadeiras<sup>335</sup>: História Geral de Direito Romano, Peninsular e Português e História das Instituições do Direito Romano, Peninsular e Português. O Direito Eclesiástico que desde 1865 ocupava duas cadeiras, passou a ocupar apenas uma, resultado de uma separação cada vez maior entre Igreja e Estado.

**Quadro 44 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra após a Reforma de 1901**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Sociologia Geral e Filosofia do Direito	História das Instituições do Direito Romano, Peninsular e Português	Direito Civil	Direito Comercial	Processos Especiais Cíveis e Comerciais. Processo Criminal. Prática Judicial.
História Geral do Direito Romano, Peninsular e Português	Direito Civil	Ciência da Administração e Direito Administrativo	Administração Colonial	Prática extrajudicial
Princípios Gerais de Direito Civil. Direito Civil	Ciência Económica e Direito Económico	Ciência das Finanças e Direito Financeiro	Sociologia Criminal e Direito Penal	Medicina Legal
	Ciência Política e Direito Constitucional	Direito Eclesiástico Português	Organização Judiciária. Teoria das Acções. Processo Ordinário Civil e Comercial. Prática Judicial.	Direito Internacional

Fonte: Costa, Mario J. (1963) "O ensino do direito em Portugal no século XX – Notas sobre as reformas de 1901 e de 1911" *Boletim da Faculdade de Direito*. XXXIX, 40-41.

Mal acabou a reforma de 1901 e esta se constituiu novamente em alvo de duras críticas. Era um período de grande agito social e o conflito de 1907 que

<sup>334</sup> Apesar de perder a autonomia, o Direito Romano não perdeu o prestígio na Faculdade de Direito de Coimbra pois a lei que retirou sua disciplina específica tratou de ressaltar sua importância (Marcos, 2008: 67).

<sup>335</sup> A Faculdade de Direito de Coimbra passou a reproduzir o modelo das nações alemãs, francesas e italianas que davam destaque em seu ensino às cadeiras de História.



culminou em uma greve académica<sup>336</sup> fez aumentar ainda mais os ataques à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, chamada de atrasada, arcaica e dogmática. Os professores da casa saíram em defesa da faculdade e Marnoco e Sousa e Alberto dos Reis escreveram no mesmo ano um texto resguardando a Universidade de Coimbra: “A faculdade de direito e o seu ensino”<sup>337</sup>. Neste artigo baseado na perspectiva sociologista, os professores justificaram o modo como se ensinava o direito em Coimbra, contrário ao individualismo e à separação do direito em relação a seu contexto social, evitando uma forma de metafísica e de anti-historicismo (Hespanha; Ventura: 2007: 2-3).

Em 1909, Alberto dos Reis e Marnoco e Sousa foram pessoalmente à Faculdade de Direito de Paris<sup>338</sup>, de Turim e de Roma, a fim de verificar a organização do ensino do direito nestas universidades<sup>339</sup>. No ano seguinte, o docente Machado Vilela deu continuidade ao trabalho iniciado pelos dois docentes e realizou uma missão nas seguintes universidades: Paris, Toulouse e Montpellier, em França; Bolonha, Pádua e Turim, na Itália; Bruxelas, Gand e Lovain, na Bélgica; Berlim, Leipzig e Heidelberg, na Alemanha; e ainda, Lausanne e Genebra, na Suíça (Marcos, 2008: 77). Estas universidades europeias visitadas e outras que enviaram informações por um questionário serviram de base para a reforma dos estudos jurídicos de 1911.

O fim da Monarquia em Portugal e a proclamação da República se deu em 5 de outubro de 1910. Com o advento da República sucedeu o projeto de mudar a mentalidade portuguesa através da educação. A República carregava consigo uma ideologia que se relacionava com a doutrina positivista e, de certo modo, ajudou a consolidá-la através de substanciais reformas na família, na escola e na Igreja. Por sua vez, o positivismo auxiliou a implantação da República através da laicização do Estado e do direito, principalmente através das leis de

---

<sup>336</sup> A origem da greve académica ao que tudo indica estaria relacionada ao ato de conclusões magnas de José Eugenio Ferreira, candidato a doutoramento (Marcos, 2013: 27).

<sup>337</sup> Para maiores detalhes *vide*: Souza, Marnoco; Reis, Alberto (1907) *A faculdade de direito e seu ensino*. Coimbra: França Amado.

<sup>338</sup> A França acabava de passar por uma reforma do ensino considerada moderna em 1905.

<sup>339</sup> O relatório das visitas foi publicado na imprensa da Universidade de Coimbra: Souza, Marnoco; Reis, Alberto (1910) *O ensino jurídico em França e na Itália. Relatório dos professores José Ferreira Marnoco e Sousa, ministro e secretario d'Estado dos negocios da Marinha e Ultramar, e José Alberto dos Reis, advogado*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

separação entre Estado e Igreja e legislação de família. Além disso, a influência anti-individualista justificou a legislação social (direito do trabalho e direito do inquilinato). O fim da monarquia era considerado um ato de emancipação e a República uma evolução social (Hespanha, 1996: 4).

Na verdade, o positivismo procurava demonstrar que a República era uma necessidade imposta pelas leis sociais. Por outro lado, invocando a correlação existente entre a ordem e o progresso, visava anular quer as pretensões revolucionárias, quer as tentativas regressivas de inspiração monárquica, apontando para um evolucionismo social (Catroga, 1977b: 331).

O positivismo surgiu em Portugal intimamente relacionado à organização do movimento republicano e esta emergência, por sua vez, se relaciona com o despertar político das classes médias e sobretudo da pequena burguesia urbana. O positivismo se enquadrou perfeitamente à ideologia republicana ascendente.

Na verdade, devido à crise interna resultante da transmutação interna do nosso capitalismo em sentido industrialista e da sua crescente inserção nas relações capitalistas mundiais, por um lado, e à fraqueza social e política das classes trabalhadores, resultante do fraco desenvolvimento das forças produtivas, por outro, os interesses das classes médias vieram a corporizar-se num projeto republicano que, demarcando-se do grande capital e do clero seu aliado, bem como das propostas coletivistas, se foi impondo hegemonicamente na formação social portuguesa. E, como o positivismo foi a principal arma ideológica da sua unificação interna e de combate externo, à gradual hegemonização política [...] correspondeu a sua crescente dominância ideológica (Catroga, 1977a: 289-290).

Os legisladores republicanos se opuseram logo de início às praxes e privilégios da Universidade de Coimbra. Quatro decretos<sup>340</sup> que datavam de 23 de outubro de 1910 determinaram o fim de algumas tradições da Universidade de Coimbra, como a abolição de juramentos de professores e alunos sobre evangelhos ou dirigidos à Imaculada Conceição. Em um dos decretos obrigava-se os cursos de ensino superior a serem livres, impedindo a marcação de faltas dos estudantes. Por fim, outro decreto impunha que o uso da capa e da batina passasse a não ser mais obrigatório. O Decreto de 29 de janeiro de 1911 extinguiu o culto religioso na Capela da Universidade de Coimbra, dando mais um golpe na Igreja.

---

<sup>340</sup> Um dos decretos previa a extinção da Faculdade de Teologia após o término do curso pelos estudantes, impedindo a matrícula de novos alunos.

Batida pelo vendaval da legislação revolucionária a Universidade de Coimbra adquiria nova face, com ressentimento de muitos e aplausos de alguns, abatida no seu orgulho não por estranhos mas por homens que se tinham sentado nos bancos das suas aulas e dela recebido ensinamentos e diplomas. Não era por traição que assim se precedia mas por reconhecimento da necessidade de intervir numa instituição cujo espírito conservador se opunha aos interesses sociais dos novos tempos (Carvalho, 2008: 662).

A Universidade de Coimbra detinha poder político e se empenhava em combater quaisquer mudanças, como se manter a única instituição de ensino superior, dificultando durante todo o século XIX a criação de cursos superiores que não fossem em Coimbra. Ainda assim, foram criadas em 1911 as Universidades de Lisboa e do Porto, porém o curso de direito permanecia monopólio da Universidade de Coimbra. Somente em 1913 a Universidade de Coimbra deixou de ser única no ensino do direito em Portugal com a criação do curso jurídico na Universidade de Lisboa<sup>341</sup>.

Na Reforma do plano de estudos de 1911 as cadeiras de Sociologia e de Filosofia foram substituídas pelas de Economia Social e Economia Política, como já havia ocorrido em França, fazendo desaparecer as disciplinas precursoras da Sociologia na Faculdade de Direito após dez anos de vigência.

Com a reforma de 18 de Abril de 1911, assistimos a dois processos. Por um lado, elimina-se a Sociologia do título das cadeiras de Direito, por outro, investe-se no progresso das chamadas Ciências Jurídicas e Sociais, nomeadamente a Economia Social e a Economia Política. A reforma de 1911 representa o momento em que a Sociologia perde o terreno que parecera ter assegurado em 1901, cedendo o lugar à esfera político-económica (Ferreira; Pedroso, 2000: 343).

Apesar da retirada da Sociologia do currículo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, o positivismo sociológico preponderava no ensino do direito no plano de estudos de 1911:

Não admira, assim, que a reforma dos estudos jurídicos de 1911 - a consagração máxima da influência universitária do positivismo sociológico - tenha adoptado um método de ensino centrado na «apresentação evolutiva dos vários ramos do direito», como meio de superar a abstracção e a metafísica (Hespanha, 1982: 797).

---

<sup>341</sup> A lei orçamental de 30 de junho de 1913 autorizou o governo a organizar a nova faculdade, que recebeu a designação de Faculdades de Estudos Sociais e de Direito, cuja nomenclatura se baseava no espírito do positivismo sociológico que vigorava na época.

Foram também inseridas algumas novas disciplinas na grade curricular: Estatística, a fim de promover a investigação social; Economia Social, a fim de trazer relevo às questões operárias; Direito Político, que difere da cadeira de Ciência Política e Direito Constitucional lecionada em 1901; Direito Constitucional Comparado, como cadeira complementar de direito político; Curso sobre as confissões religiosas nas suas relações com o Estado, em substituição a Direito Eclesiástico; e Legislação Civil Comparada, com estudo comparado das instituições de direito privado. Já a História do Direito Romano foi dividida em uma disciplina com o mesmo nome e a segunda cadeira denominada: História do Direito Português, que antes estava contida na disciplina anterior. A cadeira de Direito Internacional passou-se a desdobrar em duas: Direito Público e Direito Privado. A comparação com outros sistemas jurídicos ficou estabelecida nas cadeiras de Direito Constitucional e de Legislação Civil. E foi ainda criado um Instituto Jurídico a fim de realizar investigações de natureza jurídica, com quatro seções: História do Direito e Legislação Comparada; Ciências Económicas; Ciências Políticas e Ciências Jurídicas.

**Quadro 45 - Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra após a Reforma de 1911**

<b>1º grupo História do Direito e Legislação Civil Comparada</b>	<b>2º grupo Ciências Económicas</b>	<b>3º grupo Ciências Políticas</b>	<b>4º grupo Ciências Jurídicas</b>
Cadeira de História das Instituições do Direito Romano	Cadeira de Economia Política	Cadeira de Direito Político	Cadeira de Noções Gerais e Elementares das Instituições de Direito Civil
Cadeira de História do Direito Português	Cadeira de Finanças	Cadeira de Direito Administrativo	1ª Cadeira de Direito Civil
Cadeira de Legislação Civil Comparada	Curso de Estatísticas	Curso sobre as Confissões Religiosas nas suas relações com o Estado	2ª Cadeira de Direito Civil
	Curso de Economia Social	Curso de Direito Constitucional Comparado	Cadeira de Direito Comercial
		Curso de Direito Internacional Público	Cadeira de Direito Penal
		Curso de Administração Colonial	Cadeira de Organização Judiciário e de Processo Ordinário Civil e Comercial
			Cadeira de Processos Especiais Cíveis e Comerciais
			Cadeira de Direito Internacional Privado

			Curso de Direito Civil Desenvolvido
			Curso de Processo Penal
			Curso de Medicina Legal

Fonte: Costa, Mario J. (1963) "O ensino do direito em Portugal no século XX – Notas sobre as reformas de 1901 e de 1911" *Boletim da Faculdade de Direito*. XXXIX, 64-65.

Em termos pedagógicos prevaleceu a lição magistral, onde o professor comunicava aos alunos a ciência jurídica, através de modo não dogmático, mas através de uma perspectiva histórica e nas relações com a vida social. A fim de não ser um estudo monótono, a reforma de 1911 previu a necessidade de modificar o sistema pedagógico, se aproximando do sistema de exercício de seminários alemão e os métodos de casos norte-americano. Assim, foram criados exercícios práticos<sup>342</sup> em quase todas as cadeiras, com o objetivo de acabar com o verbalismo excessivo e de aproximar os princípios teóricos aos factos. Além das lições magistrais e exercícios práticos foram previstos os exercícios de investigação científica e cursos de repetição (Carvalho e Cunha, 1991a: 93). A frequência das aulas passou a ser livre em 1911.

Assente no princípio da cooperação, a Reforma de 1911 decretou o diálogo novo, em que o professor não visava averiguar os conhecimentos do aluno, mas antes convocá-lo a cooperar no ensino, levando-o a pensar por si próprio e a acompanhar o raciocínio do professor. Desperto o espírito crítico, o aluno aprendia a observar os factos, a discutir as normas e a formular soluções judicativo-concretas. Em sintonia, ficou expressamente proibido o ditado como sistema de exposição e vedou-se a adopção oficial de quaisquer livros de texto para as lições (Marcos, 2013: 33).

Com o decreto reformador da Faculdade de Direito de Coimbra de 18 de abril de 1911 ocorre a separação entre a função docente, que pertenceria à Escola de Direito e a função julgadora, que pertenceria aos representantes estatais. Este sistema, que já ocorria na Alemanha, Áustria e Suíça, deu as faculdades de direito a missão de ensinar as ciências jurídicas e sociais aos alunos, mas não mais lhe pertenceria a função de julgar as habilitações científicas dos estudantes. Esta atividade passou a pertencer a uma comissão de exames nomeada pelo governo (magistrados, advogados, professores, etc.), que conferiria se os candidatos às carreiras jurídicas possuíam o grau de conhecimento necessário para ocupar as profissões.

<sup>342</sup> Os exercícios práticos eram compostos por exercícios escritos, orais ou visitas a estabelecimentos.

Os exames de Estado eram dois: Exame de Ciências Económicas e Políticas e Exame de Ciências Jurídicas. O primeiro era realizado após 3 anos e o segundo após os 5 anos de estudo. O Exame de Ciências Económicas e Políticas abrangia as seguintes matérias: História do Direito Português, Economia Política, Estatística, Economia Social; Finanças; Direito Político; Direito Constitucional Comparado; Direito Administrativo; Relação entre as Confissões Religiosas e o Estado; Direito Internacional Público e Administração Colonial. Já o Exame de Ciências Jurídicas era composto pelas disciplinas: História das Instituições do Direito Romano; Instituições do Direito Civil Português, Direito Civil, Direito Comercial, Legislação Civil Comparada; Direito Penal; Direito Internacional Privado; Organização Judiciária, Processo Civil, Comercial e Penal e Medicina Legal. Ambos os exames possuíam provas escritas e orais. Os aprovados se tornavam bacharéis em direito. O doutoramento além destes dois exames, era composto da defesa de uma dissertação escrita de livre escolha do doutorando.

A reforma de 1911 não colheu todos os frutos previstos, em razão de condescendências sucessivas que acabaram por desvirtuá-la. Deste modo, a Faculdade de Direito de Coimbra reconheceu logo a seguir à reforma a necessidade de outra transformação.

Sobral Cid, ministro da instrução pública do público, escreveu em 1914 uma proposta de lei de reorganização universitária em que se refere a um balanço das obras já efetuadas pela República, com o investimento de recursos na universidade e a autonomia concedida às instituições superiores. Quatro anos após, foi produzido um Estatuto Universitário a fim de regular o funcionamento das universidades. A nova reforma manteve a frequência livre, a pedagogia de ensino e o esboço do currículo de 1911. Contudo, a habilitação dos estudantes passou a ocorrer após cinco exames de Estado, que uniam temas de diversas cadeiras. As áreas dos Exames eram as seguintes: Ciências Histórico-Jurídicas (História das Instituições do Direito Romano, História do Direito Português e Noções Gerais e Elementares do Direito Civil); Ciências Económicas (Economia Política, Finanças, Estatística e Economia Social); Exame de Ciências Políticas (Direito Político, Direito Administrativo, Direito Constitucional Comparado, Direito Internacional Público, Direito dos Cultos e Administração Colonial); Ciências Jurídicas parte fundamental (Direito Civil, Direito Comercial e Legislação Civil

Comparada) e Ciências Jurídicas parte complementar (Direito Penal, Direito Internacional Privado, Processo Penal, Organização Judiciária e Processo Civil e Comercial) (Carvalho e Cunha, 1991: 368).

O regime de frequência em 1922 permitiu aos estudantes duas opções de inscrição: alunos ordinários e voluntários. Os primeiros frequentavam às aulas regularmente e pagavam propinas mais baratas e os segundos não precisam comparecer às aulas e em troca realizavam um exercício escrito para cada cadeira (Caetano, 1996: 15).

Em 1911 havia 21 cadeiras. Em 1923 houve uma reorganização das cadeiras de 1911, com uma disciplina a mais que o currículo anterior. Os cursos de Estatísticas, Curso de Direito Constitucional Comparado e Curso de Medicina Legal presentes no currículo de 1911 não foram incorporados ao currículo de 1923. E a única cadeira inovadora em 1923 foi Direito Fiscal, lecionada no terceiro ano da Faculdade de Direito de Coimbra.

**Quadro 46 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1923**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Cadeira de História das Instituições de Direito Romano	2ª Cadeira de Direito Civil (Obrigações)	3ª Cadeira de Direito Civil (Famílias e Sucessões)	2ª Cadeira de Direito Civil (Direito Reais)	Cadeira de Processos Especiais Cíveis e Comerciais
Cadeira de História do Direito Português	Cadeira de Economia Política	Cadeira de Finanças	Cadeira de Direito Comercial	Cadeira de Direito Penal
1ª Cadeira de Direito Civil (Noções Gerais e Elementares)	Cadeira de Direito Administrativo	Cadeira de Direito Internacional Público	Cadeira de Organização Judiciária e de Processo Ordinário Civil e Comercial	Curso de Processo Penal
Cadeira de Direito Político	Curso de Direito dos Cultos	Curso de Economia Social	Cadeira de Legislação Civil Comparada	Cadeira de Direito Internacional Privado
	Curso de Administração Colonial	Curso de Direito Fiscal		

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 368.

A partir da segunda década do século XX, o positivismo sociológico entrou em crise, após um período de domínio total desta corrente no ensino do direito. Neste contexto, a Faculdade de Direito de Coimbra passou a excluir as

cadeiras de cunho sociológico ou comparativista (Legislação Civil–Comparada, Estatística, Economia Social, Confissões Religiosas nas suas Relações com o Estado, Direito Constitucional Comparado), tendo reforçado seu plano de estudos com matérias jurídicas, principalmente na área de direito privado (Hespanha, 1982: 800).

Inicialmente, a crise do positivismo propiciou uma reação anti sociologista, que foi comandada por Paulo Merêa sobretudo a partir de 1920. Merêa criticava o sociologismo ao passo que propunha:

Combate contra o cientismo, sublinhando todas as vias de acesso do espírito à realidade empírica; combate contra o intelectualismo, contrapondo uma valorização das formas práticas [...] e intuitivas [...] de apreensão do real; combate contra o monismo, afirmando a redundância ou a “super abundância” da experiência; o humanismo, por fim, na intenção de restituir de novo ao homem o centro do cosmos e combater o endeusamento sociologista (Hespanha e Ventura, 2007: 10).

Em seguida, houve uma revalorização dos elementos normativos jurídicos e se pretendia uma purificação do direito, retirando tudo o que não fosse normativo, lógico-racional e o que fosse estranho ao direito positivo. Na busca pela valorização do jurídico, os juristas se aproximaram de três teorias: Integralismo Lusitano, Conceitualismo e Legalismo.

O movimento do Integralismo Lusitano<sup>343</sup> possuía como características a valorização da tradição e de elementos naturais e espontâneos, ao invés do normativismo. O conceitualismo pretendia um retorno à pandectista<sup>344</sup> ou a adoção do positivismo legalista, que se baseava na esteira da tradição exegética. O positivismo legalista já havia adquirido espaço no campo jurídico em decorrência de alguns fatores. Em primeiro lugar, os tópicos legalistas da Reforma Pombalina do ensino jurídico juntamente com os dogmas do Estado democrático, além do medo do excesso de subjetivismo judicial e a ideia de substituir uma regulação ideológica por uma neutral do Estado. Contudo, surgiram novas variáveis a partir de 1925, sendo que a mais importante foi a leitura estatalista que gerava uma versão particular do positivismo sociológico que, por

---

<sup>343</sup> O integralismo lusitano está descrito em Cruz, Manuel B. (1982c) “O integralismo lusitano nas origens do salazarismo” in *Análise Social*. 70 (18), 137-182.

<sup>344</sup> A pandectista ou Escola dos Pandectistas possuía origem alemã, era baseada na tradição romanística e estudava a segunda parte do *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano, denominada de Pandectas.



sua vez, defendia a ideia de que o Estado compunha a forma política do organismo social. Todavia, havia outras interpretações que desvalorizavam o direito estatal em face de mecanismos jurídicos alternativos. Neste sentido, o sociologismo tolerou uma política de direito descentralizadora e anti legalista, que possibilitou o discurso do movimento Integralismo Lusitano. Este se opôs contrariamente à República. Curiosamente, após o golpe de Estado em 28 de maio de 1926, que deu origem ao Estado Novo, o pensamento jurídico foi alterado, aproximando-se de ideologias que consideravam que o direito estatal se confundia com o direito da nação. “Aquilo a que antes se chamava ‘instituições primárias’ era agora engolido pelo Estado; o direito ‘plural’ estatiza-se e a função do Estado [...] transforma-se, progressivamente, na manutenção da ordem” (Hespanha, 2003: 313).

No início da República em 1910 só havia a Universidade de Coimbra com 1.262 estudantes. Ao fim da República em 1926 havia 1.294 estudantes em Coimbra, 1.823 em Lisboa e 1.000 no Porto. Em 1926, havia 564 alunos de direito em Lisboa e 472 em Coimbra (Carvalho, 2008: 715). Abaixo a evolução no número de estudantes na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, de 1911 (quando havia 172 estudantes) a 1926 (com quase 500 alunos).

**Quadro 47- Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos letivos de 1911-1912 e 1925-1926**

<b>Anos letivos</b>	<b>Número de alunos</b>
1911-12	172
1912-13	361
1913-14	482
1914-15	609
1915-16	715
1916-17	681
1917-18	504
1918-19	518
1919-20	472
1920-21	398
1921-22	373
1922-23	369
1923-24	375
1924-25	411
1925-26	472

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 408.

## **4 O ensino na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra durante o regime autoritário (1926-1974)**

Ao fim do século XIX e início do século XX o sociologismo imperava na Universidade em Portugal e se sobrepunha ao método jurídico de origem alemã de Laband, Jellinek e Otto Mayer, em razão da desconfiança deste método estar associado ao autoritarismo de Bismarck. Contudo, aos poucos foi se constituindo uma reação anti sociológica por novos juristas como Fezas Vital, José Carlos Martins Moreira, Manuel Rodrigues, Mário de Figueiredo, Afonso Queiró entre outros, que entre os anos de 1920 e 1970 renovaram o paradigma jurídico. Para esta corrente, a formulação jurídica estatal não deveria ser influenciada por questões de cunho sociológico ou político, mas manter-se apenas nas categorias jurídicas. Neste sentido, o método jurídico deveria se sobrepôr à política (Hespanha e Ventura, 2007: 3). Esta nova ideologia jurídica refletia a mudança política do país, já que em 28 de maio de 1926 ocorreu um golpe militar que pôs fim à República.

Outra influência no ensino do direito no período autoritário foi das escolas realistas e institucionalistas francesas e italianas de Duguit, Jèze, Hauriou e Santi Romano que se iniciou nos anos de 1920 e perdurou até 1950. Seu foco foi no direito público, funcionando como uma justificativa dogmática do Estado Novo.

O Estado Novo foi criado por um jurista da Universidade de Coimbra: António de Oliveira Salazar, que permaneceu no governo de Portugal até 1968. Por esta razão a teoria do regime salazarista possuía ideias jurídicas que estavam sendo desenvolvidas desde o final do século XIX na academia:

a denúncia do mito do indivíduo, o destaque do caráter naturalmente solidário das relações sociais, os consequentes limites dos direitos políticos (mas também dos civis), o inevitável papel dirigente do Estado, a dissolução deste no parlamentarismo, o caráter ficcional da representação eleitoral, o reconhecimento de corpúsculos sociais naturais (instituições como a família, a propriedade, a empresa) (Hespanha, 2008: 149).

Esta nova concepção de direito desenvolvida durante o Estado Novo alterou a função do professor de direito e do modelo de jurista: a eles caberia somente interpretar as normas jurídicas buscando suas explicações através de

construções abstratas. Assim, fora das normas sancionadas pelo direito estatal não haveria direito, tampouco se debateria temas sociais ou políticos. Este legalismo exacerbado implicava na falta de autonomia docente e no controle político realizado nas faculdades de direito<sup>345</sup>.

O legalismo atuou de modo diferente nas disciplinas jurídicas. As cadeiras com perfil mais crítico como a História e a Sociologia foram as mais afetadas, em razão das matérias de cunho dogmático se concentrarem apenas no direito positivo. Neste sentido, as matérias fundamentais passaram a ter um caráter subsidiário no ensino das faculdades de direito em Portugal.

A cadeira de História do Direito perdeu seu valor no Estado Novo e chegou a ser colocada no último ano do curso de direito na Universidade de Coimbra. Ao mesmo tempo, um determinado modo de ensinar história foi incentivado: uma história didática e levemente apologética. Neste estudo histórico a nação portuguesa era exaltada e esta história nacionalista funcionou como um embasamento para a filosofia política e ideológica da ditadura. A segunda forma de se lecionar história durante o Estado Novo era adentrar em uma linha erudita e formal, já que não se podia criticar o regime. Alguns dos autores que escolheram esta visão histórica foram Paulo Merêa e seus discípulos Guilherme Braga da Cruz e Mario Júlio de Almeida Costa. Esta forma de ensino da história afastou os estudantes das disciplinas históricas. A História do Direito refutou, portanto, o caminho de questionar a relação entre o direito e os fatos sociais (Hespanha e Ventura, 2007: 10-11).

A história jurídica oferecia-se então duas alternativas. Ou se deixava enredar na protecção oficial ou oficiosa a uma história glorificadora do passado e, sobretudo, das instituições históricas em que o Estado Novo assentava a sua ideologia política, social e económica - concelhos, corporações, cortes -, ou se assumia como disciplina isolada, refugiando-se num tratamento refinadamente erudito daqueles campos temáticos que, em virtude da divisão universitária do trabalho, lhe cabiam - nomeadamente a história das fontes jurídicas e dos aspectos estritamente jurídicos das instituições, sobretudo de direito privado (Hespanha, 1982: 802).

---

<sup>345</sup> Como exemplo é possível citar o afastamento em 1940 de Jaime Gouveia das salas de aula da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa por criticar a Concordata com a Santa Sé (Hespanha e Ventura, 2007: 14).

O regime autoritário desconfiava não somente dos historiadores, mas também dos cientistas sociais. Neste sentido, o regime procurou desvalorizar qualquer teorização sociojurídica e impedir o desenvolvimento das disciplinas sociais, não possibilitando que a Sociologia ingressasse nas faculdades, não aceitando a organização de cientistas sociais e impedindo a publicação de importantes obras de cunho social. Durante décadas quem atuava nesta área teve que fazê-lo clandestinamente (Hespanha, 1996: 5-6).

O Salazarismo auxiliou o afastamento das Ciências Sociais dos cursos jurídicos, pois durante o Estado Novo a reflexão sociológica era interpretada como potencialmente perigosa, devendo ser censurada. No decorrer do governo de Salazar e Caetano a Sociologia era considerada um tema proibido em Portugal (Beleza, 1989: 51). Logo, já nas décadas de trinta e quarenta, a Sociologia sofreu uma retração, dando espaço novamente às visões jusnaturalistas.

O direito natural, que retornou em Portugal no Estado Novo, serviu para legitimar o regime como expressão cristã e de doutrina da Igreja Católica. O jusnaturalismo teve especial importância no Direito de Família, com a Concordata de 1940 impondo a indissolubilidade do casamento aos matrimónios celebrados canonicamente.

[...] Depois da completa desvinculação em relação à Igreja, operada pelas leis republicanas da família, e da separação entre a Igreja e o Estado, a ordem jurídica portuguesa voltou a prescindir da sua autonomia, entregando a um ordenamento jurídico externo a regulação de importantes domínios da vida social e introduzindo uma distinção entre os cidadãos baseada nas suas crenças e práticas religiosas (o que contrariava a constituição laica do Estado e o conceito de liberdade religiosa) (Hespanha, 2003: 343).

Quanto às reformas universitárias durante o período autoritário foram realizadas três: em 1928, 1945 e 1972. Apesar de haver três reformas, houve também pequenas alterações legislativas em outros momentos. Em outubro de 1926, o governo militar publicou o Estatuto da Instrução Universitária, tratando do acesso aos cargos docentes e dois anos depois, com o Decreto de 12 de abril de 1928 sucedeu a extinção de diversos estabelecimentos escolares e universitários a fim de reduzir os gastos públicos. Nesta última medida, foram extintas a

Faculdade de Direito de Lisboa (FDUL), as Faculdades de Letras e de Farmácia do Porto e a Escola Normal Superior de Coimbra. Todavia, a Faculdade de Direito de Lisboa foi restabelecida em outubro do mesmo ano<sup>346</sup>.

A reforma estabelecida pelo Decreto-Lei 16.044, de 13 de outubro de 1928 continuou a redução de despesas no ensino superior em Portugal. O curso de direito passou a ter quatro anos, a ser considerado bacharelato ao invés de licenciatura e a ser composto por um corpo de cadeiras consideradas básicas à formação jurídica. Em contrapartida, havia uma estrutura de cursos complementares que poderia ser alterada a cada ano e criou-se a obrigatoriedade de uma dissertação para os alunos da licenciatura em direito, a fim de incentivá-los à investigação científica. E, ainda, o doutoramento que antes era uno em direito passou a dividir-se em dois ramos distintos: ciências histórico-jurídicas e ciências político-jurídicas (Caetano, 1996: 26).

**Quadro 48 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1928 (Bacharelato)**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Cadeira de História das Instituições de Direito Romano	Cadeira de Direito Civil (Obrigações)	Cadeira de Finanças e Direito Fiscal	Cadeira de Direito Civil (Famílias e Sucessões)
Cadeira de História do Direito Português	Cadeira de Economia Política	Cadeira de Direito Comercial	Cadeira de Direito Penal
Cadeira de Direito Civil (Noções Fundamentais)	Cadeira de Direito Administrativo	Cadeira de Processo Civil e Comercial	Curso de Processo Civil e Comercial
Cadeira de Direito Constitucional	Cadeira de Direito Internacional Público	Cuso de Direito Civil (Direito Reais)	Cadeira de Direito Internacional Privado
	Curso de Economia Social	Curso de Administração Colonial	Curso de Processo Penal

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 369.

<sup>346</sup> A Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa publicou um artigo denominado “Faculdade de Direito: razões justificativas da sua manutenção”, argumentando a necessidade de mais de uma faculdade de direito em Portugal, como já ocorria em outros países na Europa. Além disso, entre os motivos detectados para a permanência estavam que Portugal contava com 1 aluno para cada 6.445 habitantes, número inferior ao da França (1 para 2.368 estudantes) e Espanha (1 para 3.435 estudantes). E, por fim, a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (2008: 17) mencionou que era uma das menos custosas para o Estado, principalmente se comparada com a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, apesar de ter mais estudantes que o estabelecimento conimbricense. A Faculdade de Direito de Coimbra chegou a propor em acta de 20 de abril de 1928 receber os docentes de Lisboa, o que não foi necessário, já que a FDUL foi restaurada.

A disciplina de Direito dos Cultos e a cadeira de Legislação Civil Comparada, que estavam no currículo de 1923 foram suprimidas. As cadeiras de Finanças e Direito Fiscal foram unificadas. A disciplina de Direito Político do currículo de 1923 transformou-se em Direito Constitucional no plano de estudos de 1928. Em 1923 havia 22 cadeiras distribuídas por cinco anos, já em 1928 eram 19 disciplinas em quatro anos.

Em 1936 foi retomado o debate sobre a organização do ensino do direito em Coimbra, que originou a reforma de 1945. Esta, por sua vez, alterou significativamente a lei orgânica das faculdades de direito implementada com a reforma de 1928.

Antes da implementação da reforma de 1945 houve um grande debate nas Faculdades de Direito de Portugal: Lisboa e Coimbra. A seguir as faculdades juntaram as duas propostas em uma única, que foi atendida em parte pelo governo. Na Universidade de Coimbra surgiram as seguintes propostas: prorrogar Direito Civil e Economia Política e autonomizar Sucessões e Direito Fiscal, tendo 16 cadeiras nos 5 anos do curso de direito e também o sistema de exames por grupo, ao contrário de Lisboa, que preferia o exame por anos. Já em Lisboa pretendia-se a introdução de novas cadeiras no curso de direito como: Ciências Sociais, Economia Social e Direito do Trabalho e o desenvolvimento de algumas cadeiras já existentes, como Direito Civil, Fiscal e Colonial, que somariam 20 cadeiras nos cinco anos de estudos jurídicos. Lisboa desejava também um único curso complementar, ao passo que Coimbra queria dois: Ciências Jurídicas e Ciências Político-Económicas. Em comum, as duas faculdades queriam que o curso de direito durasse 5 anos e que houvesse a obrigatoriedade de frequência dos alunos, além de reservar o curso complementar aos melhores alunos das faculdades.

No acordo geral determinaram, portanto, que a faculdade de direito teria a duração de 5 anos, com o total de 18 cadeiras; e seriam criadas algumas disciplinas como Elementos do Direito Privado e Direito Colonial, seriam aumentadas as matérias de Direito Civil e de Economia Política, além de se criarem cadeiras separadas de Sucessões e de Direito Fiscal. Pretendia-se também a manutenção dos dois cursos complementares (Ciências Jurídicas e

Ciências Político-Económicas) e que se voltasse ao sistema de avaliações por grupos.

A reforma de 1945 foi efetivada pelo governo, mas não nos moldes esperados pelas faculdades de direito. Apesar de ter alterado o ensino do direito para cinco anos e 18 cadeiras, retornando ao regime de licenciatura, ampliando o ensino do Direito Civil e Economia Política, a mantendo dois cursos complementares; a reforma manteve os exames por ano<sup>347</sup> e recusou as frequências obrigatórias de pontos escritos aos alunos ordinários. Deste modo, o ensino do direito continuou a ser uma preparação para os exames ao invés de preparação para o exercício profissional (Ribeiro, 1946: 3-4).

Verificou-se que o actual plano sobrecarregava demasiadamente os alunos, obrigando-os a um esforço extenuante e absorvendo-lhes quase todo o tempo necessário para outras preocupações culturais. Na generalidade dos casos, os estudantes, assoberbados pelo excesso de matéria prelecionada, cuidavam apenas de aprender o melhor possível o que o mestre lhes ensinara e como lhes ensinara, com prejuízo das faculdades de análise e de espírito crítico [...] Era indispensável reduzir ou aligeirar o curso de direito [...] dar-lhe de novo a duração de cinco anos, distribuindo por esses cinco anos as disciplinas que pertenciam a quatro, embora se lhe juntasse uma ou outra nova disciplina, como o exige a cultura jurídica dos nossos dias (Decreto-Lei nº 34.850, de 21 de agosto de 1945).

O ministro Caeiro da Mata alterou o curso de direito de quatro para cinco anos, acrescentou algumas disciplinas e acabou com o grau de bacharel nas faculdades de direito mantendo apenas o de licenciado. Esta alteração se justificou em razão da situação difícil dos bacharéis após a Reforma de 1928, quando estes foram impedidos de exercer tradicionais profissões jurídicas como a advocacia e a magistratura.

No currículo de 1945, a cadeira de Finanças e Direito Fiscal voltaram a se separar, adquirindo autonomia. Foi criada uma cadeira introdutória do direito: Introdução ao Estudo do Direito. Como se nota, em termos curriculares, o governo acatou parte das sugestões das universidades. As disciplinas de Direito de Família e de Sucessões foram individualizadas. E, por fim, foi criada uma cadeira de Direito Corporativo.

---

<sup>347</sup> Os exames por ano ocorriam no decorrer do curso jurídico correspondente ao conjunto de cadeiras de cada ano de estudo.

Como se pode observar, as cadeiras do curso de Direito passaram a ser compostas por quatro grupos: Ciências Históricas (História do Direito Romano e História do Direito Português), Ciências Económicas (Economia Política, Direito Corporativo, Finanças e Direito Fiscal), Ciências Políticas (Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Internacional Público e Administração e Direito Colonial) e Ciências Jurídicas (Introdução ao Estudo do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, Direito Processual Criminal, Direito Processual Civil e Direito Internacional Privado). Deste modo, exceto História e Economia, todas as outras disciplinas da Faculdade de Direito de Coimbra em 1945 eram jurídicas, um retrocesso em termos de interdisciplinaridade em comparação com os currículos de 1901 e 1911.

**Quadro 49 - Plano de Estudos das Faculdades de Direito de Portugal após a Reforma de 1945 (Decreto-Lei nº 34.850, de 21 de agosto de 1945)**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Cadeira de Introdução ao Estudo do Direito	Cadeira de Direito Administrativo	Curso de Economia Política	Curso de Direito Civil (Direitos Reais)	Cadeira de Direito Criminal
Cadeira de História do Direito Romano	Curso de Direito Internacional Público	Cadeira de Administração e Direito Colonial	Curso de Direito Civil (Direitos da Família)	Curso de Direito Processual Criminal
Cadeira de História do Direito Português	Cadeira de Direito Civil (Teoria Geral)	Cadeira de Finanças	Curso de Direito Civil (Sucessões)	Curso de Direito Processual Civil
Cadeira de Direito Constitucional	Cadeira de Economia Política	Curso de Direito Fiscal	Cadeira de Direito Comercial	Cadeira de Direito Internacional Privado
	Curso de Direito Corporativo	Cadeira de Direito Civil (Direito das Obrigações)	Cadeira de Direito Processual Civil	

Fonte: Ribeiro, José Joaquim Teixeira (1946) "A reforma das Faculdades de Direito" *Separata do Boletim da Faculdade de Direito*. XXI, 50.

Este mesmo decreto de 1945 estabeleceu a pedagogia das aulas de direito, com a divisão das aulas em teóricas e práticas. O curso teórico deveria ser ministrado com lições magistrais e conferências, ao passo que o curso prático deveria ser composto de exercícios orais e escritos ou de visitas de estudo, havendo três aulas teóricas e duas práticas por disciplina<sup>348</sup>. A divisão entre aulas

<sup>348</sup> Esta divisão das aulas teóricas e práticas e sua proporcionalidade de aulas por disciplina funciona até os dias atuais, como será tratado no Capítulo 8.



teóricas e práticas não foi a melhor técnica para o estudo do direito, ao se fragmentar algo que deveria estar conectado.

Em razão do aumento do número de discentes e do reduzido corpo docente, as faculdades de direito em Portugal alteraram seu modo de avaliação apenas em 1957, quando passou a haver exames por disciplinas<sup>349</sup>.

Os licenciados em direito com nota final mínima de catorze valores ou mais, poderiam cursar a fase complementar, que possuía a duração de um ano e na qual se elaborava uma dissertação<sup>350</sup>. Havia dois cursos complementares: Ciências Jurídicas, que deveria possuir sempre uma cadeira de Filosofia do Direito e Ciências Político-Económicas, com um curso de Direito Administrativo e de Direito do Trabalho, obrigatoriamente. Os cursos complementares possibilitavam o ingresso a algumas profissões jurídicas de modo diferenciado, como notariado e magistratura<sup>351</sup>.

Aos alunos que fossem aprovados nos cursos complementares com no mínimo 16 valores seria conferido o grau de doutor. O doutoramento também sofreu alterações se repartindo em três áreas: Ciências Histórico-Jurídicas, Ciências Jurídicas e Ciências Político-Económicas. O exame de doutoramento constava da defesa de uma dissertação impressa e original, de livre escola do candidato e três interrogatórios de 15 pontos sobre tema relativo ao doutoramento.

Nos anos 60 já se notava um enfraquecimento do governo de Salazar e já se percebiam as contradições e problemas sociais em Portugal. Progressivamente, camadas da população cada vez mais amplas tomaram consciência do atraso do país comparado a outros da Europa. Neste contexto, houve um aumento de demanda de conhecimentos da área social e começaram a surgir órgãos de investigação social. Todavia, estes não conseguiram difundir-se em polos de difusão de conhecimento social, tampouco ingressar nas faculdades de direito.

---

<sup>349</sup> Antes desta data, as avaliações eram anuais e únicas para todas as disciplinas.

<sup>350</sup> Ao contrário da Reforma de 1928 o curso complementar não teria qualquer correspondente em termos de grau acadêmico em 1945.

<sup>351</sup> Os alunos que concluíssem quaisquer dos cursos complementares com a classificação mínima de 14 valores eram admitidos sem concurso à magistratura do Ministério Público, notariado e registo predial, além da dispensa de metade do estágio da advocacia.

Neste contexto, a Sociologia do Direito manteve-se isolada em Portugal, não constituindo um avanço na coletividade das faculdades de direito, apesar da intervenção de alguns autores em seu favor<sup>352</sup>. Adérito Sedas Nunes (1963) analisou em que cursos e universidades existiam a cadeira de Sociologia nos anos 60. Em seu resultado, surpreendentemente se mostra que das oito cadeiras de Sociologia nenhuma ocorre nas faculdades de: Direito, Letras e Economia, mas em Engenharia, Estudos Ultramarinos, Agronomia, Arquitetura, Academia Militar e Serviço Social. Neste período, Ferreira de Almeida ressalta o fechamento das faculdades de direito ao estudo social: “Parece não oferecerem dúvidas a dificuldade e os inconvenientes de ‘enxertar’ cursos desta natureza nas faculdades tradicionais, nomeadamente se orientadas para os estudos jurídicos” (Almeida, 1968: 725). Deste modo, as faculdades de direito permaneceram legalistas e pouco abertas a interdisciplinaridade durante a vigência do Estado Novo.

Franco (1965) destaca as principais críticas ao ensino do direito em meados da década de 60: o não atendimento das necessidades profissionais e inadequação em termos de realidade social e falta de renovação dos métodos pedagógicos (ausência de visitas de estudo, tarefas exteriores e seminários). Especificamente, as críticas tratavam do currículo com excessivo peso histórico, ausência de disciplinas como Sociologia e Filosofia, excesso de ensino da técnica jurídica privada e aulas com grande quantidade alunos e poucos professores. Estas críticas referem-se em parte à receção da doutrina alemã por Portugal durante o Estado Novo. A doutrina civilística portuguesa desde a segunda metade do século XX foi a responsável pela tradução do direito alemão para a língua portuguesa. Este movimento ocorreu de duas formas: por meio do ensino doutrinário do direito na Faculdade de Direito de Coimbra, já que os programas das cadeiras e métodos de aulas expositivos passaram a seguir o modelo germânico; e também através das traduções de obras jurídicas contemporâneas alemãs (Rodrigues Junior, 2014).

No meio dos juristas universitários, o distanciamento marcava o descompromisso ou a crítica implícita em relação ao regime. Nas faculdades de

---

<sup>352</sup> Alguns dos autores que contribuíram para o avanço da Sociologia do Direito foram: Marcello Caetano, Rogério Soares e Adriano Moreira

direito portuguesas havia juristas favoráveis e contrários ao governo, sendo que estes últimos eram minoria. Os estudantes mais politizados e ativos no meio político eram desvalorizados no meio acadêmico. Por outro lado, se apreciava o contato com as universidades estrangeiras, assim como o uso de literaturas em alemão, a linguagem jurídica fechada e o conceitualismo agudo que funcionavam como capital cultural e marcavam a distinção entre os juristas acadêmicos e os profanos e os juristas práticos do direito (Hespanha, 1972: 30).

Com a impossibilidade de Salazar continuar no poder por motivos de saúde, em 1968 ele foi substituído por Marcello Caetano, professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. O novo governante convidou José Veiga Simão para ocupar a pasta de Ministro da Educação. Com o novo ministro passou-se a falar na democratização do ensino superior e em 1971 Veiga Simão apresentou um projeto de reforma do ensino superior português, que foi publicado em 1973 com os seguintes princípios: expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e democratização do ensino (Carvalho, 2008: 812).

A Reforma Veiga Simão justificou-se em razão da última reforma ter quase trinta anos, gerando uma desatualização das disciplinas lecionadas, além da rigidez da estrutura curricular. Esta reforma implantou o sistema de bacharelato com duração de três anos, encurtando significativamente o curso jurídico. O grau de licenciado continuou a existir após a conclusão de cinco anos. Na licenciatura o aluno pode optar por uma das cadeiras de opção oferecidas. Esta reforma transformou as faculdades de direito em escolas profissionais de direito, mantendo apenas a parte mais básica do curso jurídico, ficando as cadeiras mais reflexivas e culturais restritas às licenciaturas (Marcos, 2008: 84-85).

Com a Reforma Veiga Simão o estudo do direito passou ser semestral. O Direito Romano e a História do Direito Português foram realocadas no quarto e quinto ano respetivamente, sendo consideradas complementares e não essenciais ao curso de direito. O Direito Comparado esteve presente nas cadeiras de Direito Civil e de Direito Constitucional. Foram reforçadas as matérias de

Direito Constitucional, Direito Penal e Direito Administrativo. As matérias de Contratos, Ciência Política, Economia e Direito do Trabalho também fizeram parte do plano de estudos. Além disso, as cadeiras passaram a ser semestrais e não mais anuais.

**Quadro 50 – Plano de estudos do bacharelato e licenciatura em direito**<sup>353</sup>

1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre	2º ano 1º semestre	2º ano 2º semestre	3º ano 1º semestre	3º ano 2º semestre	4º ano 1º semestre	4º ano 2º semestre	5º ano 1º semestre	5º ano 2º semestre
Introdução ao Estudo do Direito I	Introdução ao Estudo do Direito II	Direito das Obrigações I	Direito das Obrigações II	Direito Comercial I	Direito Comercial II	Direito Romano I	Direito Romano II	História do Direito Português I	História do Direito Português II
Teoria Geral do Direito Civil I	Teoria Geral do Direito Civil II	Direito Administrativo I	Direito Administrativo II	Direito Processual Civil I	Direito Processual Civil II	Direito Internacional Público I	Direito Internacional Público II	Direito Internacional Privado I	Direito Internacional Privado II
Ciência Política e Direito Constitucional I	Ciência Política e Direito Constitucional II	Direito Penal I	Direito Penal II	Direitos Reais	Direito Corporativo e do Trabalho	Direito Fiscal I	Direito Fiscal II	Contratos I	Contratos II
Economia Política I	Economia Política II	Direito da Família	Direito das Sucessões	Direito Processual Penal	Finanças Públicas	Economia Política III*	Economia Política IV*	Economia de Empresa I*	Economia de Empresa II*
*Cadeiras de opção						Direito Constitucional Comparado I*	Direito Constitucional Comparado II*	Direito Administrativo Especial I*	Direito Administrativo Especial II*
						Direito Penal Especial I*	Direito Penal Especial II*	Teoria do Processo I*	Teoria do Processo II*
								Direito Civil Comparado I*	Direito Civil Comparado II*

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 369-370.

As aulas permaneceram divididas em teóricas e práticas. As teóricas tinham sempre a frequência facultativa. Continuou a haver duas classes de alunos: ordinários e voluntários. Quanto aos exames, para os alunos ordinários havia apenas uma prova oral, caso tivessem obtido suficiente no aproveitamento escolar, ao passo que os estudantes voluntários deveriam obrigatoriamente prestar prova escrita e oral.

O corpo jurídico aumentou significativamente ao longo do Estado Novo e se tornou impossível um estudo completo do direito em apenas três anos de

<sup>353</sup> Este plano de estudos está presente no Decreto-Lei nº 364, de 28 de setembro de 1972.

duração. Tal fato somente não foi totalmente observado em razão de alguns fatores. Em primeiro lugar, a adoção de uma técnica sintética de exposição das matérias possibilitou encaixar uma grande quantidade de normas no plano de estudos. Em segundo lugar, um número crescente de novos ramos jurídicos não fazia parte do ensino universitário, como direito económico, direito aeronáutico, direito marítimo e direito das instituições europeias. E, por fim, houve uma especialização progressiva de áreas jurídicas (Hespanha, 1972: 31-32).

Se uma formação jurídica tecnicizada e pedestre pode servir os interesses de muita gente e de muita coisa, ela não serve com certeza os interesses dos juristas nem os interesses do direito. Os juristas, que são os guardiães do primado de direito, sabem que desistir de uma formação científica de alto nível é ficar inerte perante o 'totalitarismo da lei' e perante todos os atos legislativos do poder, ainda os mais arbitrários (Hespanha, 1972: 30).

A Reforma de Veiga Simão não chegou a ter total efetivação em razão da Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974.

No início do regime militar, no ano de 1926, a Faculdade de Direito de Coimbra possuía 10 docentes e 431 alunos<sup>354</sup>. Abaixo a evolução do número de alunos na FDUC entre 1926 e 1974. Nota-se que que o número de alunos neste período mais que quintuplicou.

**Quadro 51 - Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito de Coimbra entre os anos letivos de 1926-1927 e 1973-1974**

Anos letivos	Número de alunos	Anos letivos	Número de alunos	Anos letivos	Número de alunos	Anos letivos	Número de alunos
1926-27	431	1938-39	390	1950-51	738	1962-63	1.285
1927-28	498	1939-40	354	1951-52	787	1963-64	1.310
1928-29	543	1940-41	385	1952-53	786	1964-65	1.422
1929-30	534	1941-42	348	1953-54	881	1965-66	1.574
1930-31	544	1942-43	375	1954-55	971	1966-67	1.797
1931-32	535	1943-44	396	1955-56	978	1967-68	1.820
1932-33	550	1944-45	424	1956-57	1.018	1968-69	1.899
1933-34	590	1945-46	419	1957-58	1.122	1969-70	1.926
1934-35	549	1946-47	544	1958-59	1.114	1970-71	2.077
1935-36	522	1947-48	592	1959-60	1.255	1971-72	2.188
1936-37	441	1948-49	650	1960-61	1.292	1972-73	2.186
1937-38	403	1949-50	672	1961-62	1.222	1973-74	2.356

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 408-409.

<sup>354</sup> A Faculdade de Direito de Lisboa contava com 17 professores e 642 estudantes no mesmo período (Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 1928).

## **5 O ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: da Revolução dos Cravos ao fim do século XX**

Com a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, houve uma grande mudança político-social em Portugal que se propagou pelo campo do direito. Neste período surgiram diversas manifestações revolucionárias contrárias ao legalismo que havia imperado durante o Estado Novo. No entanto, no período pré-Constituição de 1976 vigorava a ideia majoritária de que deveria haver limites impostos pelo direito aos desejos revolucionários. O jusnaturalismo de inspiração católica colaborou com esta tese ao defender a propriedade e a família tradicional, se colocando contrariamente ao divórcio, à descriminalização do aborto e às nacionalizações pretendidas pela Revolução. Os antigos legalistas do Estado Novo aderiram ao jusnaturalismo e passaram a defender a dignidade da pessoa humana, a independência dos tribunais, a não retroatividade da legislação e o direito a um processo justo. Este jusnaturalismo de caráter conservador na realidade tentava impedir a vigência da Constituição de 1976 e seu projeto socialista (Hespanha, 1982: 805).

Como as instituições estaduais, inclusive as jurídicas, eram vistas como fascistas pela sociedade no período pós-revolução em razão do longo período ditatorial, a solução foi empoderar a base popular. O lema da Revolução dos Cravos “o povo é quem mais ordena”<sup>355</sup> chegou às instâncias jurídicas criando um direito alternativo após 1974. O fortalecimento popular que ocupou os domínios da justiça se deu através da resolução alternativa de conflitos, de diversas experiências alternativas como as manifestações de massas e assembleias, organizações populares de bases, grupos de trabalho, moções, ocupações de fábricas e terras. Todas estas experiências eram consideradas legítimas, ainda que não fossem reconhecidas oficialmente pelo direito estatal. Outro fruto da Revolução no âmbito jurídico foi a adoção por alguns jovens juízes de um uso

---

<sup>355</sup> A canção Grândola Vila Morena foi composta por Zeca Afonso, cujo refrão “O povo é quem mais ordena” foi entoado na Revolução dos Cravos pelas ruas de Portugal.

alternativo do direito<sup>356</sup>, propiciando uma jurisprudência menos apegada ao direito e mais próxima aos valores da Revolução dos Cravos (Hespanha, 2008: 159).

O direito se alterou com a Revolução, assim como os seus procedimentos. Houve iniciativas para a participação popular na administração da justiça através da reintrodução do júri nas causas criminais, instituição de juízes populares, juízes de paz nas freguesias, juízes sociais em domínios como o arrendamento rural, o direito dos menores ou o direito do trabalho e alguns casos de tribunais populares<sup>357</sup>. Estas alterações estruturais que propunham maior participação do povo no Judiciário provocaram uma mudança na prática jurídica e uma profunda transformação do ensino nas faculdades de direito. O pluralismo jurídico que emergia das ruas também exigia um novo ensino do direito.

Logo após o 25 de abril de 1974, as faculdades de direito alteraram seus currículos<sup>358</sup>. A modificação no entendimento do direito, no sentido de uma superação do positivismo legalista e de uma nova consciência das relações histórico-sociais do direito gerou nas faculdades de direito uma nova sensibilidade aos estudos histórico-jurídicos. A influência do marxismo em razão da ideologia da Revolução também auxiliou a transformar a perspectiva histórica num elemento fundamental de compreensão da realidade social e jurídica.

Na Faculdade de Direito de Coimbra as disciplinas históricas chegaram a ser retiradas após o 25 de abril para a seguir retornarem como complementares. Depois de 1975, os conteúdos históricos ressurgiram no currículo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - FDUC, por meio das cadeiras de: História do Direito, História Constitucional Portuguesa e História do Pensamento Jurídico<sup>359</sup> (Hespanha, 1982: 805).

---

<sup>356</sup> O uso alternativo do direito surgiu na Itália no início dos anos 70 e tinha como premissa a ideia de que o direito e seus instrumentos poderiam ser progressistas e os juízes, através do comprometimento com a justiça social, teriam condições de realizar um direito igualitário mesmo em uma sociedade hierarquizada.

<sup>357</sup> Os tribunais populares se baseavam nas organizações populares de base, assim como os juízes, que por este motivo seriam comprometidos com as lutas sociais. Estes tribunais não eram unânimes na oposição e tampouco na situação.

<sup>358</sup> A Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, com uma direção de inspiração maoísta entre 1975 e 1976, propôs diversos cursos populares voltados para o direito vivenciado, com estágios práticos nos tribunais e testemunhos. A faculdade demitiu os antigos docentes, inclusive os assistentes, substituindo-os por juristas ativistas, militantes e trabalhadores.

<sup>359</sup> Na Faculdade de Direito de Lisboa a História teve participação no plano de estudos com as seguintes cadeiras: História das Instituições e História da Administração Pública.

Na década de 70, fruto da Revolução de 1974, passou-se a discutir enfaticamente a necessidade de um direito mais próximo da sociedade e a consequente institucionalização da Sociologia<sup>360</sup> enquanto disciplina a auxiliar neste processo. Neste sentido, a Revolução dos Cravos foi acompanhada de um processo de institucionalização de novas disciplinas sociais e de expansão das Ciências Sociais em território nacional. Desde então foram criadas diversas licenciaturas e cursos de pós-graduação em Portugal e foram abertos centros de pesquisa e constituídas as associações científicas e organizações profissionais, surgiram publicações especializadas e congressos foram organizados, consolidando as novas comunidades científicas no âmbito das Ciências Sociais (Hespanha, 1996: 7).

Este movimento teve um reflexo natural no debate sobre a produção e aplicação do direito na sociedade portuguesa, patente, por um lado, nas preocupações de um conjunto de profissionais do direito que alimentaram uma reflexão diversificada sobre temas como a autonomia e organização do poder judiciário ou a caracterização sociológica dos magistrados. Por outro lado, no plano académico, diversos universitários iniciaram um processo de afastamento da dogmática jurídica e de aproximação às preocupações do estudo sociológico do direito (Ferreira; Pedroso, 1999: 344).

Um ano após a Revolução dos Cravos foi criada a cadeira de Sociologia do Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Esta disciplina optativa foi lecionada pelo professor Boaventura de Sousa Santos até meados da década de 80. O resultado deste contato entre a Sociologia e o Direito foi publicado em 1986 na Revista Crítica de Ciências Sociais número 21, sob o título: “Direito em Sociedade”. Este periódico em seu prefácio destaca:

[...] A concepção estilizada do direito foi ensinada durante longos anos mediante uma pedagogia autoritária. Trata-se de um problema geral nas sociedades contemporâneas. Nas últimas décadas, porém, tem-se assistido na Europa (sobretudo na França, na Itália e na Inglaterra), na América do Norte e na América Latina (sobretudo no México, no Brasil e na Argentina) a um debate mais ou menos alargado sobre os conteúdos e métodos do ensino do direito, e as inovações não se têm feito esperar. [...] Em Portugal, pouco se tem inovado e menos se tem debatido. Não

---

<sup>360</sup> Pedro Hespanha (1996: 7-9) afirma que houve uma institucionalização tardia das Ciências Sociais em Portugal que resultou na interdisciplinaridade como benefício deste processo além de: superação do positivismo sociológico; tendência para a auto reflexividade epistemológica e metodológica; ajustamento entre as dimensões teóricas e as dimensões empíricas do social; pluralismo teórico e metodológico; combinação de metodologias qualitativas e quantitativas; articulação entre os níveis macro e micro, global e local; interesse por objetos de estudo inovadores e combinação entre investigação fundamental, aplicada e profissional.



se trata de um problema específico das faculdades de direito, mas estas representam, talvez melhor que quaisquer outras, o imobilismo do ensino universitário nos últimos cinquenta anos. O imobilismo alimenta-se de automatismos e acaba por criar autómatos (Santos, 1986: 9).

Em 1975 o currículo passou a se dividir em dois ciclos: básico e complementar, este último com duração de dois anos e com o objetivo de aprofundar os estudos jurídicos dos estudantes em suas áreas de interesse. O currículo base era praticamente o mesmo de 1972, com algumas diferenças como Direito Fiscal e Finanças Públicas, que passaram a ser lecionadas juntas em 1975; e a cadeira de Direito Corporativo e do Trabalho, que passou a ser denominada Direito Sindical e do Trabalho em 1975.

O curso complementar possuía três vertentes: A primeira variante era clássica, com cadeiras de Direito Civil e Direito Penal; a segunda com viés económico e a terceira abrangia o Direito da administração e do Estado. O curso complementar trouxe um grande desafio à Faculdade de Direito de Coimbra, no sentido de alargar o quadro docente de modo substancial.

O curso complementar da licenciatura em Direito passou a ter cadeiras com viés crítico em todas as suas variantes como: Sistema Jurídico Comparado, Teoria do Direito e do Estado, Sociologia do Direito e História do Pensamento Jurídico.

Nos dois anos do curso complementar os alunos tinham que obter aproveitamento em quatro cadeiras por ano letivo, totalizando oito. Das oito cadeiras, três eram obrigatórias e cinco opcionais. As três restantes poderiam ser escolhidas entre as de opção comum, de opção específica de outra variante ou de núcleo obrigatório de outra área.

**Quadro 52 – Curso Complementar da Licenciatura em Direito em 1975/1976**

<b>Variante/ Disciplinas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídicas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídico-Económicas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídico-Políticas</b>
<b>Núcleo Obrigatório</b>	Direito Civil	Direito Público da Economia	Direito Administrativo
	Direito Criminal	Planificação Económica	Direito Internacional Público
<b>Opções Específicas</b>	Ciência Criminal	Direito Fiscal	História Constitucional Portuguesa
	Direito Internacional Privado	Direito Agrário	Direito Fiscal

<b>Opções Comuns</b>	Sistemas Jurídicos Comparados	Sistemas Jurídicos Comparados	Sistemas Jurídicos Comparados
	Teoria do Direito e do Estado	Teoria do Direito e do Estado	Teoria do Direito e do Estado
	Sociologia do Direito	Sociologia do Direito	Sociologia do Direito
	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico
	Todas as cadeiras prelecionadas nas outras menções	Todas as cadeiras prelecionadas nas outras menções	Todas as cadeiras prelecionadas nas outras menções

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 371-372.

No ano letivo de 1977/1978 o currículo da Faculdade de Direito de Coimbra foi revisto. A fim de combater a visão legalista dominante no Estado Novo, promoveu-se uma alteração na formação do jurista que lhes possibilitasse uma visão do campo jurídico associado às origens históricas e sociológicas. Para cumprir esta necessidade foram inseridas cadeiras de História e Ciências Sociais nos planos de estudos da Faculdade de Direito de Coimbra, tais como: Sociologia do Direito, Ciência Política e História do Pensamento Jurídico. A História do Direito, ao contrário do período do Estado Novo, não era tratada de modo erudito ou com finalidade de justificar o regime, mas a partir de uma ótica conectada com a realidade social. “Esta nova matriz discursiva conduzia, naturalmente, à produção de outros resultados normativos, mas provocava, também, uma mudança decisiva no estatuto social dos juristas e na função social do seu discurso” (Hespanha, 1982: 334).

Ao contrário dos planos de estudos de 1972 e 1975, onde só havia cadeiras semestrais, o currículo de 1977/1978 possuía cadeiras anuais e semestrais. Além disso, o currículo de 1977/1978 possuía 3 anos no ciclo básico e 2 anos de ciclo complementar.

Quanto ao conteúdo do plano curricular, Introdução ao Direito perdeu um semestre, a Ciência Política também teve um semestre reduzido, mas adquiriu autonomia, pois anteriormente era lecionada junto com Direito Constitucional. “[...] *Ciência Política que eu tinha dado em 1975 em Direito quando a disciplina foi autonomizada, depois deixou de ser autonomizada*” (Docente 12, entrevista).

Diversas cadeiras foram retiradas do ciclo básico do plano de estudos de 1977/1978, em comparação com o plano de estudos anterior, já que foram suprimidos os dois últimos anos do curso.

**Quadro 53 – Plano de estudos Ciclo Básico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1977/1978**

	1º ano	2º ano	3º ano
<b>Disciplinas anuais</b>	Teoria Geral do Direito Civil	Direito das Obrigações	Direito Comercial
	Direito Constitucional	Direito Administrativo	Direito Processual Civil I
	Economia Política	Direito Penal	
<b>Disciplinas semestrais</b>	Introdução ao Estudo do Direito (1º semestre)	Direito de Família (1º semestre)	Direitos Reais (1º semestre)
			Direito Fiscal (1º semestre)
	Ciência Política (2º semestre)	Direito de Sucessões (2º semestre)	Direito Processual Penal (2º semestre)
			Direito Sindical e do Trabalho (2º semestre)

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 375.

Ao passo que o ciclo básico sofreu reduções, o ciclo complementar de 1977/1978 aumentou o número de cadeiras tanto no núcleo obrigatório, quanto no núcleo de opção específica. A variante de Ciências Jurídicas teve como acréscimo as seguintes cadeiras: Direito do Trabalho, Direito Processual e Direito Romano. Já a Variante de Ciências Jurídico-Económicas passou a incluir as seguintes disciplinas: Direito das Empresas, Economia Financeira e Direito do Trabalho. Por fim, a Variante de Ciências Jurídico-Políticas incrementou o currículo com as seguintes cadeiras: Direito Constitucional, Direito do Trabalho e Economia Financeira.

**Quadro 54 – Plano de estudos Ciclo Complementar da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1977/1978**

<b>Variante/ Disciplinas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídicas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídico-Económicas</b>	<b>Variante de Ciências Jurídico-Políticas</b>
<b>Núcleo Obrigatório</b>	Direito Civil	Direito da Empresa	Direito Administrativo
	Direito Criminal	Direito Público da Economia	Direito Internacional Público
	Direito Internacional Privado	Economia Financeira	Direito Constitucional
<b>Opção Específica</b>	Ciência Criminal	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho
	Direito do Trabalho	Direito Fiscal	Direito Fiscal
	Direito Processual	Direito Agrário	Economia Financeira
	Direito Romano		
<b>Opção Comum</b>	Sistemas Jurídicos Comparados	Sistemas Jurídicos Comparados	Sistemas Jurídicos Comparados
	Teoria do Direito e do Estado	Teoria do Direito e do Estado	Teoria do Direito e do Estado
	Sociologia do Direito	Sociologia do Direito	Sociologia do Direito
	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico	História do Pensamento Jurídico

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 375.

Dois anos depois, uma nova reforma no plano de estudos ocorreu. No plano curricular de 1979/1980, o ciclo básico passou de três para quatro anos. O número de anos de estudo aumentou e também o número de cadeiras com a inclusão de: Finanças Públicas, Direito Romano, História do Direito Português e Direito Internacional Público e Privado, além do acréscimo da matéria de Segurança Social, lecionada junto com Direito do Trabalho.

**Quadro 55 – Plano de estudos Ciclo Básico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1979/1980**

	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>
<b>Disciplinas anuais</b>	Direito Constitucional	Finanças Públicas	Direito das Obrigações	Direito Comercial
	Economia Política	Direito Administrativo	Direito Penal	
			Direito Processual Civil	
			Direito do Trabalho e da Segurança Social	

<b>Disciplinas semestrais</b>	Introdução ao Estudo do Direito (1º semestre)	Direito Internacional Público (1º semestre)		Direito da Família (1º semestre)
	Direito Romano (1º semestre)	Direito Fiscal (2º semestre)		Direitos Reais (1º semestre)
	Ciência Política (2º semestre)			Direito das Sucessões (2º semestre)
	História do Direito Português (2º semestre)			Direito Processual Penal (2º semestre)
				Direito Processual Civil (1º e 2º semestre)
				Direito Internacional Privado (1º e 2º semestre)

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 378-379.

O ciclo básico aumentou o número de disciplinas, enquanto o ciclo complementar teve suas cadeiras obrigatórias reduzidas. Já as cadeiras de opção aumentaram e passaram a ser: Filosofia do Direito, Teoria do Direito, Metodologia do Direito, Teoria do Direito e do Estado, Ciência Criminal, Direito e Organização Judiciária, Processo, História do Direito, Direito Romano, Economia, Sociologia do Direito, Ciência Política, Sistemas Jurídicos Comparados. As disciplinas dividiam-se em 2 aulas teóricas, 2 práticas e 1 teórico-prática.

**Quadro 56 – Plano de estudos Ciclo Complementar da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1979/1980**

<b>Variante/ Disciplinas</b>	<b>Ciências Jurídicas</b>	<b>Ciências Jurídico-Económicas</b>	<b>Ciências Jurídico-Políticas</b>
<b>Disciplinas anuais</b>	Direito Comercial	Direito Público da Economia	Direito Constitucional
	Direito Penal	Direito das Empresas	Direito Administrativo
	Cadeira de opção*	Cadeira de opção*	Cadeira de opção*
<b>Disciplinas semestrais</b>	Direito Civil (1º semestre)	Direito Agrário (1º semestre)	Direito Fiscal (1º semestre)
	Direito Internacional Privado (2º semestre)	Direito do Trabalho (2º semestre)	Direito Internacional Público (2º semestre)

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 379.

As avaliações se baseavam em exames. Havia, portanto, exames de frequência. Os alunos que obtivessem classificação de seis a nove valores na prova de frequência eram admitidos à prova oral, mas poderiam submeter-se a uma prova escrita em substituição à prova de frequência, prevalecendo a nota que melhor favorecesse ao estudante. Os alunos que adquiriram dez ou mais valores na prova escrita ou de frequência poderiam submeter-se à prova oral para melhoria de classificação. E, ainda, os alunos poderiam substituir as provas escritas ou de frequência por um trabalho de investigação, o que não os dispensaria da prova oral. Nos exames escritos era permitido a consulta de legislação própria, desde que só contivesse o texto da lei ou curtas anotações.

*[...] quando retornei à Faculdade [de Direito da Universidade de Coimbra] depois da minha ausência introduzi logo a ideia do trabalho individual voluntário, com temas que eu indicava no início, e marcava prazos para serem apresentados, e esses trabalhos eram discutidos, uma parte deles nas aulas práticas e contavam para a nota final, habitualmente atribuía quarenta por cento da ponderação da classificação a esses trabalhos para quem os fazia (Professor 12, entrevista).*

O acesso às faculdades de direito poderia ser feito de duas formas: pelos alunos com curso secundário e aos indivíduos com mais de 25 anos de idade, que não possuíssem habilitação. Ambos faziam prova adequada de sua capacidade para a sua frequência. As provas eram nacionais, com algumas disciplinas específicas para o curso de direito.

Ao fim dos anos 70 e início dos 80 houve um crescimento significativo do ensino superior em Portugal, que se manifestou no curso de direito, sendo criadas na década de 70 as Universidades Católica de Lisboa e Porto<sup>361</sup> e nos anos 80 as primeiras universidades privadas: Lusíada, Autónoma, Internacional, Moderna e Portucalense<sup>362</sup>. Até então somente existiam as Faculdades de Direito de Coimbra e de Lisboa.

O ensino do direito na Faculdade de Direito de Coimbra após a Revolução dos Cravos até o início dos anos 80, manteve o número de alunos estável. Em 1974/1975 havia 2.303 estudantes e a seguir ao 25 de abril o número de aluno foi

---

<sup>361</sup> A Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lisboa foi fundada em 1976 e a do Porto em 1979.

<sup>362</sup> Os cursos jurídicos das Universidades Lusíada, Autónoma, Internacional e Portucalense foram criados em 1986, ao passo que a escola de direito da Universidade Moderna teve início em 1989.

crescendo até chegar 2.667 em 1976/1977. Entretanto, nos anos letivos seguintes (1977/1978 e 1978/1979) houve uma queda no número de estudantes. Mesmo com o aumento no número de discentes a partir de 1979/1980, a média de alunos se manteve a mesma do pós-Revolução.

**Quadro 57 – Número total de alunos inscritos na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra entre os anos letivos de 1974/1975 e 1980/1981**

Anos letivos	Número de alunos
1974/75	2.303
1975/76	2.487
1976/77	2.667
1977/78	2.364
1978/79	2.118
1979/80	2.273
1980/81	2.377

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 409.

Em 1984 Boaventura de Sousa Santos, António Hespanha e Teresa Beleza promoveram a ECCLS (*European Conference on Critical Legal Studies*), que foi realizada em Portugal, mais especificamente na Universidade de Coimbra. Esta foi a quarta conferência dos Estudos Críticos do Direito<sup>363</sup>.

A Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra em 1988 resolveu alterar novamente seu plano curricular. O plano de 1988/1989 aumentou para um ano a cadeira de Introdução ao Direito e juntou algumas cadeiras semestrais em uma única cadeira anual: Direito Romano e História do Direito Português; Direito Constitucional e Ciência Política; e Direito das Famílias e das Sucessões. A variante de Ciências Jurídicas passou a se chamar variante Jurídico-Forense e teve acrescentada a cadeira de Direito e Processo Civil. A variante que antes se chamava Jurídico-Política passou a ser denominada Jurídico-Publicística. E a variante Jurídico-Económica teve inserida a disciplina de Economia. Em todas as variantes, os alunos poderiam optar por Metodologia e Filosofia do Direito ou Teoria do Direito.

As cadeiras semestrais foram eliminadas com o objetivo de reduzir a grande quantidade de exames que assoberbava os serviços académicos. Esta mesma reforma transformou as cadeiras de opção do quinto ano em facultativas.

---

<sup>363</sup> As restantes conferências foram tratadas no Capítulo 4 desta dissertação.

Para efeitos de classificação final do curso, os alunos acrescentavam uma cadeira facultativa ao elenco das matérias obrigatórias. As disciplinas facultativas abriam anualmente e eram constituídas pelas seguintes disciplinas: Ciências da Administração, Ciências Criminais, Direito Bancário e dos Seguros, Direito Civil, Direito Fiscal, Direito Internacional Privado, Direito Romano, Direito da Segurança Social, História do Direito Português, Política Económica e Sociologia do Direito.

Todas as disciplinas eram anuais. As aulas teóricas tinham no mínimo duas horas semanais e no máximo quatro, já as aulas práticas possuíam sempre a duração de duas horas na semana.

**Quadro 58 – Plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra de 1988/1989**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano Variante Jurídico-Forense	5º ano Variante Jurídico-Publicística	5º ano Variante Jurídico-Económica
Introdução ao Direito	Teoria Geral do Direito Civil	Direito das Obrigações	Direito Comercial	Metodologia e Filosofia do Direito ou Teoria do Direito	Metodologia e Filosofia do Direito ou Teoria do Direito	Metodologia e Filosofia do Direito ou Teoria do Direito
Economia Política	Direito Administrativo	Direito Penal	Direito das Coisas	Direito Penal	Direito Administrativo	Direito da Economia
Direito Romano e História do Direito Português	Economia e Finanças públicas	Direito do Trabalho	Direito das Famílias e das Sucessões	Direito Comercial	Direito Constitucional	Direito das Empresas
Direito Constitucional e Ciência Política	Direito Internacional Público e Europeu	Direito Processual Civil	Direito e Processo Penal	Direito e Processo Civil	Direito Internacional Público	Economia
		Direito Administrativo e Fiscal	Direito Internacional Privado e Direito Comunitário	Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) <i>História da Faculdade de Direito de Coimbra</i> . Volume III Porto: Rés, 383-384.		

No pós-25 de abril o ensino do direito se transformou, passando a ser mais crítico e interdisciplinar. A desigualdade de género na Faculdade de Direito



de Coimbra foi reduzida, com aumento significativo do número de mulheres no ensino, chegando a equiparar ao número de homens no fim da década de 80.

**Quadro 59 - Número de alunos por sexo na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) nos anos de 1978/1979 a 1987/1988**

Anos letivos	Homens	Mulheres	Total
1978/1979	1.677	441	2.118
1979/1980	1.730	543	2.273
1980/1981	1.723	654	2.337
1981/1982	1.745	834	2.579
1982/1983	1.759	998	2.757
1983/1984	1.756	1.130	2.886
1984/1985	1.816	1.304	3.120
1985/1986	1.844	1.465	3.309
1986/1987	1.785	1.629	3.414
1987/1988	1.746	1.736	3.482

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 410.

Apesar do expressivo aumento no número geral de alunos na década de 80, decorrente do processo de massificação do ensino superior em Portugal<sup>364</sup>, este não foi acompanhado pelo aumento no número de docentes da Faculdade de Direito de Coimbra, conforme se observa no quadro abaixo.

**Quadro 60 - Número de alunos por docente na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) nos anos de 1980/1981 a 1987/1988**

Anos letivos	Número total de alunos	Número total de docentes	Número de alunos por docentes
1980/1981	2.377	76	31,28
1981/1982	2.579	74	34,85
1982/1983	2.757	80	34,46
1983/1984	2.886	70	41,23
1984/1985	3.120	75	41,60
1985/1986	3.309	72	45,96
1986/1987	3.414	68	50,21
1987/1988	3.482	62	56,16

Fonte: Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés, 412.

Mesmo havendo algumas reformas no sistema judicial no pós-25 de abril, a cultura jurídica dominante não se modificou e o sistema judicial continuou

<sup>364</sup> A massificação do ensino superior na década de 80 em Portugal foi maior nos politécnicos e ensino superior privado, conforme estudado no Capítulo 1. Contudo, mesmo no ensino universitário público, nota-se um expressivo aumento de estudantes, como se percebe no caso da Faculdade de Direito de Coimbra (FDUC).

distante dos cidadãos. Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos fez um retrato do Judiciário em Portugal:

Domina uma cultura normativista, técnico-burocrática, assente em três grandes ideias: a autonomia do direito, a ideia de que o direito é um fenómeno totalmente diferente de tudo o resto que ocorre na sociedade e é autónomo em relação a essa sociedade, uma concepção restritiva do que é esse direito ou do que são os autos aos quais o direito se aplica, e uma concepção burocrática ou administrativa dos processos (Santos, 2010: 68).

A cultura do direito dominante em Portugal possui continuidades com a cultura autoritária do Estado Novo. Com o 25 de abril houve ruturas legislativas, que, todavia, não romperam as estruturas mais profundas da sociedade. Há muito de pré Revolução dos Cravos nos hábitos de professores, de magistrados e de advogados, principalmente nas gerações mais novas. A grande expressão dessa continuidade do pré 25 de abril são as faculdades de direito, cuja educação é das mais retrógradas (Santos, 2000: 7).

No decorrer dos anos 90, o plano de estudos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra contava com as seguintes matérias: Ciência Política, Direito do Trabalho, Direito das Empresas, Teoria do Direito e do Estado, Direito Público da Economia, Metodologia Jurídica, Filosofia do Direito e Ciência Criminal<sup>365</sup>. Como cadeiras facultativas havia, ainda: Ciência da Administração, Direito Bancário e dos Seguros, Direito da Segurança Social, Direito do Urbanismo, Moeda e Crédito e Política Económica. Deste modo, nos anos 90, o ensino do direito na FDUC permaneceu semelhante ao plano curricular do ano letivo (1988/1989).

Nos anos 90 continua o movimento de retorno ao positivismo na FDUC, com menor número de cadeiras optativas e de outras áreas, em especial relacionadas às Ciências Sociais. Parte destas novas áreas do direito foram inseridas nas pós-graduação *latu sensu*.

*Como era um plano fechado não havia possibilidades de dar [novos direitos] salvo em pós-graduações lato sensu, que surgiram na faculdade nos anos noventa e foram o meio justamente de suplementar a*

---

<sup>365</sup> As disciplinas novas em relação ao currículo anterior de 1988/1989 são: Teoria do Direito e do Estado, Direito Público da Economia, Direito do Urbanismo, Moeda e Crédito e Política Económica.

*insuficiência e a rigidez do plano pré-Bolonha, que não havia lugar para esses saberes [...] Então foi nos anos noventa que surgiram as pós-graduações lato sensu sem conferir grau, mas que permitiram a Faculdade [de Direito da Universidade de Coimbra] não só enveredar por uma investigação e por um ensino e a faculdade foi pioneira nisso, precedeu-se Lisboa, antes disso foi a primeira a lançar pós-graduações, investigação e pós-graduações lato sensu em Direito das Telecomunicações, em Direito à Regulação, em Direitos Humanos [...] e também assim no âmbito do Direito da Comunicação, Direito do Ambiente, Direito da Regulação Financeira, Direito da Saúde e da Medicina. Estou a falar, portanto, de toda uma série de áreas que não estavam no plano do curso, mas que estes centros de pós-graduação lato sensu... criou não só a possibilidade de investigação, mas também de atividades letivas [...] Portanto esses centros de ensino pós-graduado lato sensu permitiram colmatar défice, tradicionalismo e a rigidez do sistema pré-Bolonha [...] (Professor 12, entrevista).*

## **Considerações Finais**

Com o advento do iluminismo na Europa e sua entrada em Portugal, todo o sistema jurídico foi remodelado através da Lei da Boa Razão. Do mesmo modo, o ensino do direito nas Faculdades de Leis e Cânones precisou ser revisto para se adequar à modernização e à racionalização proposta pelos iluministas.

A reforma de ensino proposta pelo Marquês de Pombal tinha como uma das finalidades reduzir o poder da Igreja nas universidades. Para isso, expulsou os jesuítas da Faculdade de Leis e Cânones e alterou todo o ensino universitário. O currículo passou a ser fixo, com uma sucessão determinada de cadeiras e o regime de frequência passou a ser obrigatório. Os Estatutos Pombalinos impuseram os compêndios e a pedagogia de ensino, não havendo liberdade à docência.

O estudo universitário passou a ter como eixo central o preparo para a formação profissional e a Faculdade de Leis e Cânones passou a ter como objetivo a formação para as profissões jurídicas. Outra ênfase foi no caráter científico, a fim de fazer progredir os conhecimentos nas distintas áreas e promover novas invenções. O método sintético-demonstrativo-compendiário foi adotado como método de ensino para realizar os objetivos científicos e pôs em ação uma nova forma de ensino do direito: mais sintética e formativa.

A Reforma Pombalina também alterou o paradigma do ensino do direito em termos curriculares. A Faculdade de Leis foi valorizada na Reforma de Pombal

em detrimento do conhecimento em Cânones. Com a Reforma foi implantada no currículo uma disciplina de Direito Pátrio, facto inédito em Portugal. Cadeiras propedêuticas foram colocadas ao início do curso, entre elas uma cadeira de Direito Natural. Apesar destas alterações, os direitos Canónico e Romano possuíam maior número de cadeiras após a Reforma de Pombal nos Cursos de Leis e Cânones. Ao fim do curso, os alunos faziam um exame de todas as cadeiras a fim de serem aprovados.

O sucesso da Reforma Pombalina e sua modernidade a fez durar e resistir no tempo. Foi nos estudos jurídicos que a racionalização e a formalização do ensino encontraram maior espaço para se desenvolverem. Deste modo, as transformações ocorridas no ensino jurídico na Reforma Pombalina perduraram pelos anos seguintes.

No século XIX, com o advento do liberalismo observou-se a unificação das Faculdades de Leis e Cânones na moderna Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e manteve-se o monopólio no ensino jurídico durante todo o século XIX. Os resultados do estudo deste período mostram o avanço da Reforma de Pombal e o ingresso do liberalismo transformando o ensino do direito; e, ainda, uma evolução da Universidade de Coimbra através de continuidades e descontinuidades, estando por vezes encerrada nos períodos mais conturbados, como nas invasões francesas, no movimento vintista e na guerra civil portuguesa.

No estudo do século XIX houve algumas reformas específicas no currículo do ensino do direito (1805, 1836, 1844, 1853 e 1865), em razão das críticas ao modelo de ensino do direito da Universidade de Coimbra, considerado ultrapassado. No século XIX consolidou-se o ensino do direito natural e do direito pátrio ocupando maior número de cadeiras e uma diminuição do direito eclesiástico nos planos de estudo. No fim do século XIX o positivismo sociológico emergiu nos estudos jurídicos, vindo a ocupar os currículos no início do século seguinte.

No início do século XX ocorreram duas grandes reformas do ensino jurídico: as reformas de 1901 e 1911, que alteraram em profundidade o ensino do direito na Universidade de Coimbra, com o incremento de uma visão positivista e sociológica. Foram inseridas cadeiras de Sociologia na Reforma de 1901 e de

Economia na Reforma de 1911. A transformação do ensino do direito no início do século esteve intimamente relacionada com a implantação da República portuguesa em 1910, já que o movimento republicano ajudou a implementar o positivismo e este auxiliou a consolidar a República por meio de seus preceitos de Estado laico. Em 1913 Coimbra perdeu o monopólio do ensino do Direito com a criação da Faculdades de Direito da Universidade de Lisboa.

Durante a regime autoritário que teve início em 1926 e permaneceu até a Revolução dos Cravos em 1974 ocorreram algumas reformas como as de 1928 e 1945, que estabeleceram um curso de direito inicialmente de quatro anos que a seguir passou para cinco anos, com uma dissertação para a licenciatura. Já a Reforma de Veiga Simão de 1972 instituiu o bacharelato de caráter profissional, com cursos jurídicos sintéticos de três anos e com licenciatura de cinco anos. A partir de 1926 até 1974, durante o período autoritário, o ensino do direito permaneceu estagnado em termos de críticas sociais, prevalecendo uma visão legalista do direito e pouco interdisciplinar, reflexo do período antidemocrático.

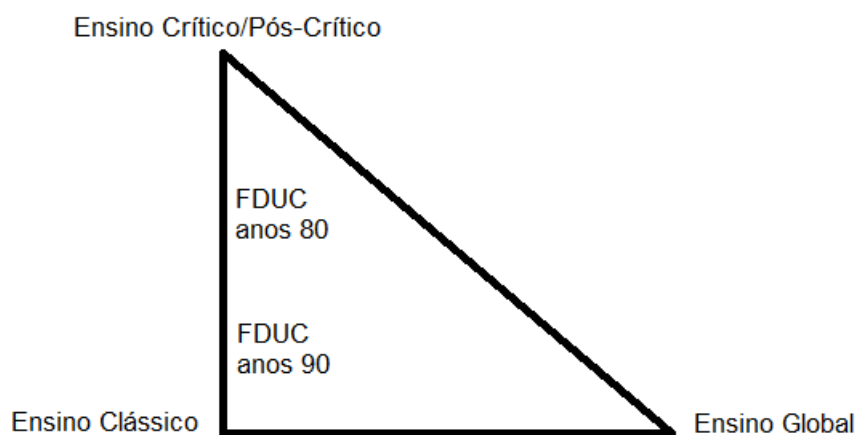
O período pós-Revolução dos Cravos ao fim dos anos 80 mostra uma série de reformas que pretendiam reestruturar o ensino do direito de acordo com os novos ideais democráticos. A Revolução dos Cravos impulsionou, de certo modo, uma relação mais próxima entre direito e sociedade, com currículo da FDUC com cadeiras de: História do Direito, Sociologia do Direito, Ciência Política, Filosofia do Direito, Ciências Criminais, Teoria do Direito e do Estado, Direito Sindical e do Trabalho e Sistemas Jurídicos comparados. Além disso, as avaliações, além de exames orais e escritos, incluíam trabalhos de investigação e as aulas a partir de 1979/1980 passaram a ser constituídas também por teórico-práticas.

Com base no triângulo abaixo, desenvolvido no Capítulo 3, podemos observar uma alteração de um modelo educacional clássico para um modelo entre o clássico e o crítico no pós-25 de abril, mas mais próximo do crítico/pós-crítico.

Apesar das transformações do ensino do direito no pós-25 de abril, a cultura jurídica dominante permaneceu autoritária e este fato irá refletir nos anos 90, quando há um retorno de um currículo pouco interdisciplinar e com pouca

ênfase nos direitos sociais na Faculdade de Direito de Coimbra. Neste sentido, retorna um modelo de ensino mais próximo do clássico, como se percebe na figura a seguir.

**Figura 13 – Triângulo dos modelos educacionais na FDUC (anos 80 e 90)**



A seguir há um quadro que resume as reformas do ensino do direito da Reforma Pombalina ao período pós-Revolução dos Cravos, com ênfase nas ideologias dominantes, críticas ao ensino do direito, reformas curriculares, cadeiras dos currículos, interdisciplinaridade, pedagogia e duração do curso jurídico.

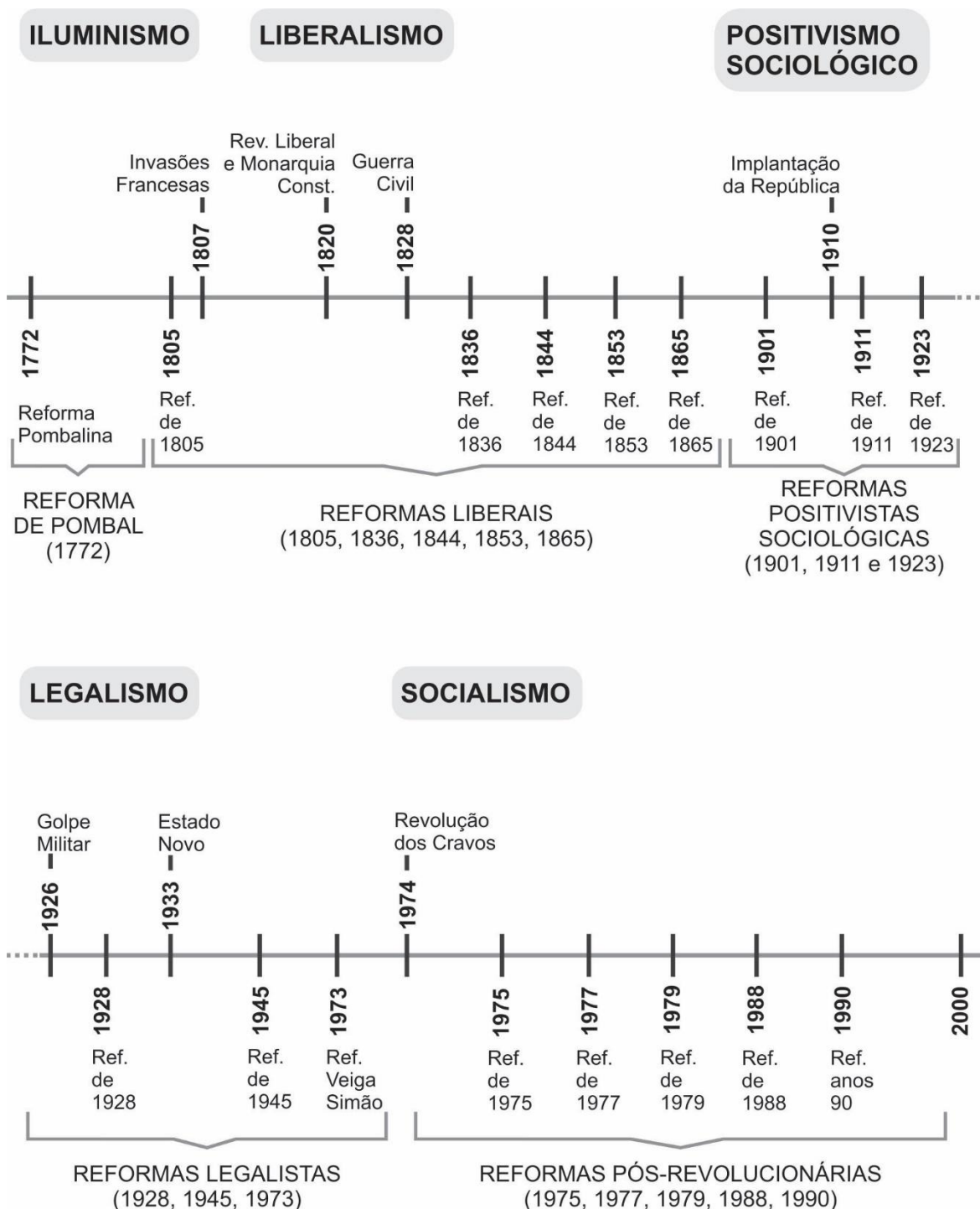
**Quadro 61 - As reformas no ensino da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1772-1989) e suas características**

Reformas e características	Reforma Pombalina	Reformas liberais	Reformas positivistas	Reformas Legalistas	Reformas pós-revolucionárias
<b>Ideologia</b>	Iluminismo	Liberalismo	Positivismo Sociológico	Legalismo	Socialismo
<b>Críticas ao ensino do direito</b>	Críticas ao fechamento da universidade à razão moderno-iluminista	Críticas ao autoritarismo da Reforma Pombalina	Críticas ao ensino do direito natural e ao método exegético de ensino	Críticas ao Sociologismo no ensino do direito	Críticas ao Legalismo no ensino do direito
<b>Reformas curriculares</b>	1772	1805, 1836, 1844, 1853 e 1865	1901, 1911 e 1923	1928, 1945, 1973	1975, 1977, 1979, 1988, 1990

<b>Cadeiras do Currículo</b>	Faculdade de Leis e Cânones: - Direito Pátrio - Direito Natural - Direito Canónico e Direito Romano preponderantes - História do Direito Canónico e Romano	Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC): - Direito Pátrio preponderante - Direito Natural - História - Economia Política - Direito Canónico - Direito Romano	FDUC: - Sociologia Geral e Filosofia do direito (1901) - Sociologia Criminal e Direito Penal (1901) - Ciência Política e Constitucional (1901) - Economia Social (1911) - Economia Política (1911) - Direito Comparado (Constitucional e Legislação Civil - 1911) - Cadeiras de Direito Civil, Penal, Comercial, Administrativo, Internacional, Processual, etc.	FDUC: - Cadeiras propedêuticas com caráter subsidiário - Retorno ao jusnaturalismo no Direito de Família - História do Direito (erudita ou nacionalista) - Cadeiras quase exclusivamente de Direito dogmático: Direito Civil, Penal, Constitucional, Comercial, Administrativo, Internacional, Processual, Fiscal, etc.	FDUC: - História do Direito - Filosofia do Direito - Sociologia do Direito - Ciências Criminais - Teoria do Direito e do Estado - Ciência Política - Direito Sindical e do Trabalho - Sistemas Jurídicos Comparados - Economia - Cadeiras de Direito Civil, Fiscal, Família, Penal, Agrário, Comercial, Processual, Constitucional, Administrativo, Internacional, etc.
<b>Interdisciplinaridade</b>	Somente História	Pouca (História e Economia)	Sim (Sociologia, Ciência Política, Filosofia, Economia e História).	Pouca (História e Economia)	Sim (Sociologia, Filosofia, Economia, Ciência Política, História, Teoria do Direito e do Estado, etc.)
<b>Pedagogia</b>	Método sintético-demonstrativo-compêndiário	Método sintético-demonstrativo-compêndiário/ Exegético, com lições, sabatinas, repetições e dissertações	Lições magistrais e exercícios práticos	Aulas teóricas (lições magistrais e conferências) e aulas práticas (exercícios)	Aulas teóricas (conferência) e aulas práticas (exercícios) e teórico-práticas
<b>Duração do curso jurídico</b>	5 anos	5 anos	5 anos	1928 - 4 anos (bacharelato) 1945 - 5 anos (licenciatura) 1973 - 3 anos (bacharelato) 1973 - 5 anos (licenciatura)	1975/1976; 1977/1978 - 3 (básico) + 2 (complementar) anos 1979/80 - 4 (básico) + 2 (compl.) 1988/1989 - 5 anos

Por fim, veremos um cronograma que realiza uma síntese das principais transformações políticas em Portugal no período analisado neste Capítulo e seus reflexos na transformação do ensino do direito na Universidade de Coimbra, através da análise das reformas curriculares do período estudado.

**Quadro 62 - Cronograma das transformações políticas em Portugal e as reformas no ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC)**





## **CAPÍTULO VIII**

### **O ENSINO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA DOS ANOS 90 AO SÉCULO XXI: entre a expansão, as novas experiências do ensino do direito em Portugal e o impacto do Processo de Bolonha**

#### **Introdução**

No capítulo anterior o foco do estudo foi a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra do período da Reforma Pombalina ao início dos anos 90. Neste capítulo pretendo analisar o ensino do direito em Portugal dos anos 90 ao século XXI. Neste sentido, estudarei: a expansão das faculdades de direito privadas e a criação de universidades públicas com licenciatura em direito; as novas experiências do ensino do direito, em especial na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade Católica Portuguesa de Lisboa; e o Processo de Bolonha<sup>366</sup> em Portugal e seu impacto no currículo, pedagogia e avaliação da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

Em um primeiro momento, foi realizada uma análise documental de todas as declarações que deram origem ao Processo de Bolonha, buscando verificar os preceitos básicos de cada documento<sup>367</sup>. Além disso, foi efetuada observação participante em sala de aula, na qual alguns docentes e discentes se referiram ao Processo de Bolonha. Foram realizados também entrevistas com os principais atores sociais, tais como os docentes da Faculdade de Direito de Coimbra e o presidente do NED/AAC (Núcleo de Estudante de Direito da Associação Académica de Coimbra) a fim de perceber quais os impactos que a Reforma de Bolonha teve para estas categorias.

Este capítulo tem o intuito de perceber se a Faculdade de Direito de Coimbra tem acompanhado as mutações da educação jurídica estudadas no Capítulo 3 e, se este ensino se transformou, cabe perceber se o fez através de

---

<sup>366</sup> A Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 por 29 ministros da educação superior da União Europeia e marcou o Processo de Bolonha, conforme já mencionado no Capítulo 1.

<sup>367</sup> Esta análise pode ser observada no Capítulo 1 desta tese de doutoramento.

uma análise crítica da globalização ou se incorporou os preceitos hegemónicos deste fenómeno.

## **1 A expansão do ensino do direito em Portugal dos anos 90 ao século XXI**

No início dos anos 90 até meados desta década, o processo de expansão do ensino superior ocorreu em Portugal de modo mais intenso<sup>368</sup>, quando grande número de universidades privadas foram criadas no mercado nacional. Esta lógica se refletiu no ensino do direito no país pois é nos anos 90, que ocorre uma multiplicação das faculdades de direito no território nacional.

As universidades privadas com licenciatura em direito fundadas na década de 90 foram: Moderna (Lisboa, Setúbal e Beja), Autónoma (Caldas da Rainha), Lusíada (Porto), Independente (Lisboa), Lusófona (Lisboa) e Internacional (Figueira da Foz), totalizando vinte faculdades de direito no país. Como se observa no quadro seguinte, a maior parte das faculdades de direito portuguesas se concentraram em Lisboa ou no Porto.

Além da expansão do ensino privado, na década de 90 houve também um aumento de universidades públicas com curso de direito, como a Universidade do Minho, a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa<sup>369</sup>.

---

<sup>368</sup> O processo de expansão do ensino superior privado em Portugal teve início no final da década de 70 e início da década de 80, conforme já estudado no Capítulo 1 desta dissertação. As primeiras faculdades privadas de Portugal foram as Universidades Católicas de Lisboa e do Porto. Nos anos 80 novas universidades privadas surgiram. São elas: Universidade Lusíada (Lisboa), Universidade Autónoma (Lisboa), Universidade Internacional (Lisboa), Universidade Portucalense (Porto) e Universidade Moderna (Porto).

<sup>369</sup> As faculdades de direito da Universidade do Minho, do Porto e a Nova de Lisboa foram criadas em 1993, 1995 e 1997, respetivamente.

**Quadro nº 63 – Estabelecimentos de ensino que conferiam o grau de licenciado em direito durante a década de 1990**

Universidades	Regime	Ano de criação do curso <sup>370</sup>
Universidade de Coimbra	Pública	1837 <sup>371</sup>
Universidade de Lisboa	Pública	1913
Universidade Católica Portuguesa <sup>372</sup> (Lisboa)	Privada	1976
Universidade Católica Portuguesa (Porto)	Privada	1979
Universidade Lusíada (Lisboa)	Privada	1986
Universidade Autónoma (Lisboa)	Privada	1986
Universidade Internacional (Lisboa)	Privada	1986
Universidade Portucalense (Porto)	Privada	1986
Universidade Moderna (Porto)	Privada	1989
Universidade Moderna (Lisboa)	Privada	1990
Universidade Moderna (Setúbal)	Privada	1990
Universidade Autónoma (Caldas da Rainha)	Privada	1990
Universidade Moderna (Beja)	Privada	1991
Universidade Lusíada (Porto)	Privada	1991
Universidade do Minho (Braga)	Pública	1993
Universidade Independente (Lisboa)	Privada	1995
Universidade do Porto	Pública	1995
Universidade Lusófona (Lisboa)	Privada	1997
Universidade Internacional (Figueira da Foz)	Privada	1997
Universidade Nova de Lisboa	Pública	1997

Fonte: Oliveira, António Cândido (1998) “O ensino do direito em Portugal” *Scientia Iuridica - Revista de Direito Comparado Português e Brasileiro*. 271-273 (47), 146.

O fenómeno de expansão do ensino universitário na área jurídica não foi isolado, mas ocorreu em várias licenciaturas como Medicina, Gestão e Engenharia, e está dentro da perspetiva de massificação do ensino superior no país.

O aumento no número de faculdades de direito e alunos matriculados em relação aos anos 80, não se traduziu em um corpo docente suficientemente qualificado nas universidades privadas. Do total de 88 docentes doutorados em Portugal no ano letivo de 1997/1998, 78 lecionavam em universidades públicas, 5 eram provenientes das universidades católicas e 5 das universidades privadas. Com exceção da Universidade Lusíada de Lisboa e da Universidade Portucalense do Porto, nenhuma universidade privada possuía professor com título de doutor, como se observa no quadro abaixo.

<sup>370</sup> Os anos das universidades privadas é o da criação oficial, apesar de algumas terem iniciado o funcionamento em data anterior.

<sup>371</sup> Ano em que foi designada como Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

<sup>372</sup> As Universidades Católicas, apesar de serem consideradas privadas, possuem um regime jurídico diferenciado de outras universidades privadas *vide* Canotilho, José J. G.; Machado, Jonatas (2003) “O Estatuto Jurídico da Universidade Católica Portuguesa: para uma compreensão republicana do direito ao ensino” *in* Ferreira, Eduardo P. et al (eds.) *Francisco Salgado Zenha – Liber Amicorum*. Coimbra: Coimbra Editora, 369-444.

**Quadro nº 64 - Número de alunos por estabelecimento matriculados em direito no ano de 1997/1998**

<b>Universidades</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de professores doutorados</b>
Universidade de Coimbra	2.769	34
Universidade de Lisboa	3.908	41
Universidade do Minho	454	2
Universidade do Porto	314	0
Universidade Nova de Lisboa	108	1
<b>Total do ensino superior público universitário</b>	<b>7.553</b>	<b>78</b>
Universidade Católica Portuguesa (Lisboa)	960	3
Universidade Católica Portuguesa (Porto)	1.303	2
<b>Total da Universidade Católica Portuguesa</b>	<b>2.263</b>	<b>5</b>
Universidade Lusíada (Lisboa)	2.284	4
Universidade Autónoma (Lisboa)	1.795	0
Universidade Internacional (Lisboa)	1.083	0
Universidade Portucalense (Porto)	969	1
Universidade Moderna (Porto)	1.192	0
Universidade Lusíada (Porto)	1.663	0
Universidade Moderna (Lisboa)	1.064	0
Universidade Autónoma (Caldas da Rainha)	304	0
Universidade Moderna (Setúbal)	440	0
Universidade Moderna (Beja)	382	0
Universidade Independente (Lisboa)	250	0
Universidade Internacional (Figueira da Foz)	605	0
Universidade Lusófona (Lisboa)	89	0
<b>Total do ensino superior particular e cooperativo</b>	<b>12.120</b>	<b>5</b>
<b>Total geral</b>	<b>21.936</b>	<b>88</b>

Fonte: Oliveira, António Cândido (1998) "O ensino do direito em Portugal" *Scientia Iuridica – Revista de Direito Comparado Português e Brasileiro*. 271-273 (47), 147-148.

Em Portugal, na década de 90 havia apenas duas universidades formadoras de professores doutorados: a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, sendo as restantes universidades recetoras destes doutorados. Além disso, se observou que muitas das faculdades de direito privadas centravam suas atividades apenas no ensino tradicional e técnico, sem investimento na formação pedagógica dos docentes e sem implementar o "tripé" ensino, investigação e extensão (Santos, 2007: 72).

Nas universidades públicas e na Universidade Católica as carreiras docentes eram estruturadas nos anos 90 de modo que os graus mais elevados fossem alcançados após difíceis provas públicas. Deste modo, os docentes possuíam o título de doutor ou quando tal não era possível, o grau de mestre, sob a supervisão de professores doutores. Nas universidades privadas havia menos professores com doutoramento do que nas públicas e católicas, sendo que em

alguns casos estes docentes acumulavam funções em duas universidades privadas, além de serem juizes, advogados, políticos ou outras profissões. Neste contexto, a desvalorização do ensino universitário jurídico não foi decorrente da quantidade de cursos, mas da falta de qualidade de alguns deles e do estágio de pouco desenvolvimento económico de Portugal e por esta razão, o mercado de trabalho não teria absorvido parte dos licenciados em direito (Miranda, 2001: 219).

Em todas as áreas científicas, a partir de meados dos anos noventa, começou a estabilizar o crescimento no número de universidades particulares, quando não chegou a decrescer. A explicação para esta redução de cursos está relacionada à diminuição da procura de estudantes em relação ao número de vagas e à expansão do ensino público, já que nos anos 90 foram criadas três novas universidades.

No intervalo entre 1996/1997 e 2000/2001 as faculdades de direito das universidades públicas ganharam 190 alunos<sup>373</sup> ao passo que as faculdades de direito das universidades privadas tiveram uma redução de 54,7% de estudantes no mesmo período, passando de 2.921 alunos em 1996/1997 para 1.324 estudantes no ano letivo 200/2001, como se observa no quadro a seguir.

**Quadro nº 65 - Número de estudantes que ingressaram nas faculdades de direito entre 1996/1997 e 2000/2001**

<b>Universidades</b>	<b>1996/1997</b>	<b>1997/1998</b>	<b>1998/1999</b>	<b>1999/2000</b>	<b>2000/2001</b>
Coimbra	435	433	446	427	460
Lisboa	661	572	577	630	659
Nova de Lisboa	-	108	112	117	116
Minho	97	131	158	167	159
Porto	113	111	106	111	102
Católica	475	448	368	331	311
Autónoma	344	326	284	224	204
Independente	88	52	26	68	60
Internacional	258	204	157	110	83
Lusíada	852	632	591	397	254
Lusófona	-	10	74	85	95
Moderna	699	494	448	231	193
Portugalense	205	145	152	170	124
<b>Soma das Universidades Públicas</b>	<b>1306</b>	<b>1355</b>	<b>1399</b>	<b>1452</b>	<b>1496</b>
<b>Soma das Universidades Privadas</b>	<b>2921</b>	<b>2311</b>	<b>2100</b>	<b>1616</b>	<b>1324</b>

Fonte: Crespo, Vítor (2003) *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro*. O ensino superior no espaço europeu. Lisboa: Gradiva, 25, quadro 4.

<sup>373</sup> Cabe ressaltar que um dos motivos para o ligeiro aumento de alunos na licenciatura em direito nas faculdades públicas foi a criação de novos cursos jurídicos.

Não foi apenas nos cursos de direito que houve redução de estudantes no ensino superior, mas este decréscimo ocorreu no total de estudantes e foi observado em outras áreas como Arquitetura, Ciências Naturais, Economia, Engenharia, Gestão e Matemática entre os anos letivos 1996/1997 e 2000/2001 (Crespo, 2003: 26). Deste modo, houve uma crise quantitativa na procura pelo ensino superior e esta crise afetou diretamente às instituições privadas, sendo que algumas delas encerraram suas atividades nos anos seguintes.

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) ordenou em 2007, a reavaliação da autorização de funcionamento da Universidade Independente. Uma das razões referiu-se ao pequeno número de professores doutorados em regime integral. Os problemas institucionais agravaram ainda mais o estado desta universidade e contribuíram para o encerramento compulsivo no mesmo ano. A Universidade Internacional de Lisboa e a Universidade Internacional da Figueira da Foz também foram extintas por ordem do MCTES no ano de 2009. A Universidade Moderna de Lisboa e a Universidade Moderna do Porto tinham como entidade instituidora a cooperativa Dinensino, que foi autorizada a desenvolver atividades de ensino do direito em Beja e Setúbal. Em 2005, a Universidade Moderna do Porto foi transmitida à COFAC (Cooperativa de Formação e Animação Cultural), cooperativa titular da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e renomeada Universidade Lusófona do Porto. Por sua vez, a Universidade Moderna de Lisboa, bem como as atividades de ensino superior que a Dinensino desenvolvia em Beja e em Setúbal foram encerradas compulsivamente pelo MCTES em razão de ausência de viabilidade económico-financeira. Fecharam ainda os cursos jurídicos da: Lusófona de Lisboa, Bissaya Barreto e a Autónoma de Caldas de Rainha (Público, 2008; Diário de Notícias, 2012; Observador, 2016).

Em todas as universidades fechadas foi permitido aos alunos transferir o curso para outras instituições de ensino superior.

*[...] Fechou a Internacional, aquelas do Algarve, ok é possível que tenham fechado algumas. Mas eu participei em um grupo de trabalho que fez um relatório sobre o ensino privado em Portugal no final dos anos noventa e o panorama era bastante mal. [...] Por tudo, por todo o termo, todo termo. Qualidade, exigência, controlo, era uma coisa verdadeiramente vergonhosa (Professor 12, entrevista).*

Ainda assim, em 2001 se manteve o número de vinte faculdades de direito em Portugal: treze faculdades privadas, duas escolas de direito nas Universidade Católica e cinco universidades públicas com licenciatura em direito. Com 10 milhões de habitantes em Portugal, era como se houvesse uma faculdade de direito a cada 500 mil habitantes (Miranda, 2001: 219). No século XXI, as faculdades de direito de Portugal continuaram a concentrar o ensino em Lisboa e no Porto, acompanhando a densidade demográfica.

Em 2007, com a Lei nº 38, de 16 de agosto, foi criado um regime jurídico de avaliação do ensino superior que criou instrumentos de avaliação e acreditação de cursos de ensino superior. Estes novos instrumentos reduziram a liberdade docente, já que se obrigou a articulação dos planos de estudos com os currículos e destes com os objetivos das instituições. Passou-se a exigir também a definição entre a relação da missão e os objetivos da instituição e os objetivos pedagógicos de cada curso e os métodos usados, além de realizar uma autoavaliação (Melo, 2011: 1082).

A partir do início do século XXI outras faculdades passaram a formar doutorados em direito, especialmente as públicas como a Universidade do Porto, a Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Minho e as Católicas (Lisboa e Porto). Quase todas as faculdades de direito atualmente possuem mestrado, fruto do Processo de Bolonha que incentivou o segundo ciclo. E a maioria das faculdades de direito possuem também cursos de doutoramento, cenário muito diferente dos anos 90, onde se concentravam os doutoramentos apenas na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Em 2016, restaram cinco faculdades de direito públicas e dez privadas, totalizando quinze faculdades de direito<sup>374</sup>. Deste modo, permaneceram as universidades mais qualificadas e com melhor gestão no cenário nacional.

---

<sup>374</sup> Das 20 faculdades de direito portuguesas que funcionaram nos anos 90, sete encerram suas atividades. No entanto, surgiram duas novas faculdades de direito: Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (2007) e Universidade Europeia (2015).

**Quadro nº 66 – As Faculdades de Direito em funcionamento em Portugal em 2016**

Universidade	Regime	Possui Mestrado	Possui Doutoramento
Universidade de Coimbra	Pública	Sim	Sim
Universidade de Lisboa	Pública	Sim	Sim
Universidade do Minho	Pública	Sim	Sim
Universidade Nova de Lisboa	Pública	Sim	Sim
Universidade do Porto	Pública	Sim	Sim
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Privada	Não	Não
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Privada	Sim	Sim
Universidade Católica Portuguesa (Lisboa)	Privada	Sim	Sim
Universidade Católica Portuguesa (Porto)	Privada	Sim	Sim
Universidade Europeia	Privada	Não	Não
Universidade Lusíada	Privada	Sim	Sim
Universidade Lusíada do Porto	Privada	Sim	Sim
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa)	Privada	Sim	Não
Universidade Lusófona do Porto	Privada	Sim	Não
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Privada	Sim	Não

Fonte: Direção Geral do ensino Superior “Guias de Curso” <http://www.dges.mec.pt/guias/indcurso.asp?curso=9078> [6 de julho de 2016].

Além dos desafios de manutenção da qualidade e de uma boa gestão, o século XXI trouxe novos desafios ao ensino do direito, como o Processo de Bolonha, que será estudado neste capítulo. A expansão do ensino público e privado do direito trouxe novas experiências curriculares, pedagógicas e de avaliação que serão analisados a seguir.

## **2 As novas experiências do ensino do direito em Portugal: a licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa**

Após analisar a expansão do ensino do direito em Portugal, neste item estudarei os currículos, as pedagogias e as avaliações de duas licenciaturas em direito: a Universidade Nova de Lisboa (UNL) e a Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (UCP); com o objetivo de comparar com o ensino da FDUC ao fim do capítulo.

A maior parte das faculdades de direito portuguesas possuem a parte da prática jurídica pouco desenvolvida e a componente teórica bastante conformada (Ferreira *et al*, 2013: 26). No entanto, a UNL e a UCP de Lisboa possuem



experiências de cunho inovador no ensino do direito. Estas não são as únicas universidades portuguesas com práticas diferenciadas no ensino do direito ou relacionadas a ele, havendo também novas experiências na Universidade do Minho<sup>375</sup>, na Universidade do Porto<sup>376</sup> e na Universidade Católica do Porto<sup>377</sup> e na Universidade de Coimbra<sup>378</sup>.

Optei por analisar as duas faculdades (UNL e UCP-Lisboa) em razão de seus ensinamentos se confrontarem, pela diferença, mais diretamente com o ensino da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e, deste modo, permitirem uma maior possibilidade de comparação curricular, pedagógica e de avaliação. Além disso, as outras faculdades de direito em Portugal seguem o modelo clássico de ensino e seria relevante observar como se desenvolvem os modelos crítico e global, já estudados no Capítulo 3, em contexto português. Estas duas escolas de direito (UNL e UCP-Lisboa) possuem uma educação jurídica inovadora e este ensino não é resultado do impacto direto do Processo de Bolonha.

---

<sup>375</sup> Universidade do Minho possui uma licenciatura em criminologia e justiça criminal, com a duração de 6 semestres letivos. Esta licenciatura possui unidades curriculares tradicionais da licenciatura em direito, como Direito Penal e Direito Constitucional e outras unidades relacionadas à criminologia como: Introdução à Criminologia, Sociologia do Crime, Psicologia Criminal e do Ofensor, Criminologia Ambiental, Criminologia Crítica, Vitimologia, Psicopatologia, Dependências e Crime, entre outras. No entanto, a licenciatura em direito, não se aproxima da criminologia, com apenas uma cadeira da temática. Faculdade de Direito da Universidade do Minho “Licenciatura em Criminologia e Justiça Criminal” <https://www.direito.uminho.pt/pt/Ensino/Paginas/Licenciatura-em-Criminologia-e-Justi%C3%A7a-Criminal.aspx> [25 de junho de 2017].

<sup>376</sup> A Universidade do Porto tem o curso de licenciatura em criminologia na Faculdade de Direito, com a duração de 8 semestres. A licenciatura em criminologia possui disciplinas como: Ciências do Comportamento Desviante I, Criminologia Experimental, Sistemas de Controlo Social, Delinquência Juvenil e Justiça de Menores, Criminologia Clínica, Vitimologia, Políticas Criminais, Justiça e Direitos Fundamentais, etc. Apesar da existência da licenciatura em criminologia na Faculdade de Direito, não houve impacto direto no currículo da licenciatura em direito da Universidade do Porto, não havendo qualquer referência à criminologia neste ensino. Faculdade de Direito da Universidade do Porto “Criminologia” [https://sigarra.up.pt/fdup/pt/cur\\_geral.cur\\_view?pv\\_ano\\_lectivo=2016&pv\\_origem=CUR&pv\\_tipo\\_cur\\_sigla=L&pv\\_curso\\_id=574](https://sigarra.up.pt/fdup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2016&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=574) [25 de junho de 2017].

<sup>377</sup> Universidade Católica do Porto (UCP) possui um programa de dupla licenciatura em direito e em gestão, que permite obter em 5 anos dois graus de licenciatura. O plano de estudos contempla 55 disciplinas, que permitem completar uma licenciatura em direito (240 ECTS) e uma licenciatura em gestão (180 ECTS) simultaneamente. Faculdade de Direito da Universidade Católica do Porto “Direito e Gestão” <http://www.porto.ucp.pt/direitoegestao?msite=3> [25 de junho de 2017].

<sup>378</sup> A licenciatura da administração público-privada da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra possui duração de 3 anos e ênfase na formação para “o exercício de cargos superiores da administração pública central, regional e local, nas áreas administrativa, de recursos humanos, planeamento ou auditoria, bem como para o desempenho de funções no domínio do sector empresarial público e privado”. Apesar de estar inserida na Faculdade de Direito de Coimbra, adaptou o currículo de direito para a administração público-privada, não tendo grande impacto na licenciatura em direito da FDUC. Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em administração pública-privada” [https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic\\_app](https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic_app) [9 de julho de 2017].

Outro motivo da escolha destas instituições se deu pela boa qualificação, em razão da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa ocupar o terceiro lugar no *ranking* do Relatório Síntese-Global das Faculdades de Direito de 2004<sup>379</sup>, estando atrás apenas da Universidade de Coimbra e da Universidade de Lisboa. Neste mesmo *ranking*, a Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lisboa<sup>380</sup> encontra-se em quarto lugar, atrás apenas das universidades públicas: Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa. No *ranking* mundial QS de 2017<sup>381</sup>, a UNL e a UCP-Lisboa encontram-se abaixo das Universidades de Coimbra e Lisboa (posição 151-200), estando na mesma posição (251-300) que a Universidade do Porto (QS World University Rankings, 2017).

## **2.1 A licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL): um ensino do direito crítico**

A Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) foi criada para constituir um pólo inovador no desenvolvimento da ciência jurídica e no ensino do Direito em Portugal, mediante o progresso da investigação, a leccionação de novas disciplinas, o uso de novos métodos pedagógicos, e com o objectivo de dar resposta a novas exigências da formação profissional. A FDUNL considera também suas vocações a abertura à sociedade, aos novos ramos do Direito e às demais ciências sociais, sublinhando a sua especial atenção à evolução contemporânea da vida pública e dos seus novos problemas. Além das funções clássicas de investigação e ensino, a FDUNL prestará atenção à necessidade de desenvolver actividades de debate, colaboração e divulgação com outros sectores da sociedade. As relações estreitas com as mais modernas escolas de Direito da Europa e dos Estados Unidos serão uma prioridade. A FDUNL preocupa-se com o reforço da ideia de comunidade académica, estimando que a vocação profissional do ensino universitário do Direito deve desenvolver-se em equilíbrio com as outras funções essenciais, a cultural e a científica. Do ponto de vista pedagógico, a FDUNL tentará manter altos padrões de mérito e avaliação<sup>382</sup>.

A Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) foi fundada em 1996, sendo uma das mais novas faculdades de direito portuguesas.

---

<sup>379</sup> Este *ranking* foi apresentado no Capítulo 6 que apresenta a metodologia desta dissertação e a FDUNL obteve a seguinte pontuação: 5 notas A, 7 conceitos B e 2 avaliações C.

<sup>380</sup> A FDUCP de Lisboa obteve 4 notas A, 10 notas B, sendo a universidade privada melhor classificada no *ranking*.

<sup>381</sup> Este *ranking* foi apresentado no Capítulo 6 que analisa a metodologia desta dissertação.

<sup>382</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Vocação da FDUNL” <http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017]).

A sua criação decorreu da iniciativa do Professor Diogo Freitas do Amaral “preocupado com a obsolescência e o marasmo que o ensino do direito atravessava em Portugal” (FDUNL, 2017). A Comissão Instaladora da Faculdade de Direito na Universidade Nova de Lisboa foi composta por docentes de diferentes áreas: direito, economia e ciências sociais, refletindo o desejo de formar juristas “abertos ao mundo e à vida, cultos e humanistas, amantes da inovação e da qualidade, preparados para enfrentar os novos desafios do século XXI” (FDUNL, 2017).

A teoria no ensino das licenciaturas em direito deve ter destaque, promovendo a aquisição de maiores capacidades analíticas e a formação das problemáticas da atualidade aos estudantes (Sherr e Sugarman, 2000 apud Ferreira *et al*, 2013: 26). É o que pretende o ensino da Faculdade de Direito da UNL.

*[...] Mas se ver, por exemplo, a Universidade Nova de Lisboa, foi criada já no sistema diferente, mesmo antes de Bolonha, já era pré-Bolonha e foi feita exatamente sem assistentes só com professor doutorado e com um programa claro de doutoramento para doutorar rapidamente um corpo docente. Então aí o número de alunos era muito menor, e o número de alunos, o rácio estudantes/doutor era muito, muito, muito superior, que a Lisboa clássica, que sobretudo a Coimbra, onde o rácio foi sempre irracional (Professor 12, entrevista).*

O objetivo da licenciatura em direito da FDUNL é garantir aos estudantes uma sólida formação jurídica através das seguintes medidas:

- a) Proporcionando-lhes um conhecimento rigoroso e aprofundado dos conceitos fundamentais subjacentes às principais disciplinas jurídicas, nas suas diversas áreas, bem como uma introdução às grandes teorias do pensamento jurídico;
- b) Assegurando-lhes uma aproximação crítica e interdisciplinar ao direito, capaz de gerar uma compreensão dos fenómenos jurídicos nos diferentes contextos e nas suas múltiplas e complexas dimensões;
- c) Desenvolvendo neles a consciência da relatividade dos sistemas jurídicos e dos pressupostos - teóricos, culturais, temporais e até ideológicos - que lhes subjazem, quer através da comparação do sistema jurídico português com outros, europeus e não europeus, quer do conhecimento de sistemas jurídicos europeus de épocas passadas;
- d) Completando a sua formação por via de um conjunto de disciplinas vocacionadas para o desenvolvimento de competências associadas à leitura e à comunicação escrita e oral [...] (Artigo 1.º do Regulamento da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa).

## 2.1.1 O currículo da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa

O currículo da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa possui, além das unidades curriculares básicas, os "direitos emergentes" nas seguintes áreas: forense; administração pública; internacional; empresarial; social. Os temas de feitura das leis, análise económica do direito (*law and economics*) e estudos críticos do direito são privilegiados no ensino do direito da UNL<sup>383</sup>.

O plano de estudos da licenciatura em direito da FDUNL adota uma estrutura dividida em três grupos de disciplinas:

- a) Grupo introdutório - Incluirá disciplinas jurídicas de carácter propedêutico, bem como disciplinas não jurídicas indispensáveis à compreensão do mundo moderno;
- b) Grupo básico - Incluirá as principais disciplinas jurídicas tidas por imprescindíveis à formação comum a todos os juristas;
- c) Grupo complementar - Será constituído não só por disciplinas de "prática jurídica interdisciplinar", mas também por um vasto leque de disciplinas de opção, a escolher pelos alunos de acordo com as suas preferências pessoais e com o auxílio da orientação dos professores<sup>384</sup>.

Quanto à análise curricular, no primeiro ano da Faculdade de Direito a interdisciplinaridade se faz presente. No primeiro semestre são lecionadas obrigatoriamente as disciplinas: Direito Constitucional, Microeconomia e o Direito e o Pensamento Jurídico. Há também no primeiro semestre as disciplinas opcionais: *Political Science*, História das Ideias Políticas, *International Relations* e História do Estado. Do total de disciplinas optativas e obrigatórias do primeiro semestre, apenas uma – Direito Constitucional – pode ser considerada uma cadeira tradicional do curso de direito. No segundo semestre esta lógica se mantém, com somente Direito Constitucional Português como uma disciplina jurídica comum aos currículos das faculdades de direito. As outras cadeiras, todas

---

<sup>383</sup>Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa "Objectivos" <http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

<sup>384</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa "Plano de Estudos da Licenciatura" <http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

obrigatórias, são: História do Direito, Macroeconomia, Sistemas Jurídicos Comparados e Teoria da Norma Jurídica.

No segundo ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da UNL, as cadeiras do grupo básico começam a ter maior destaque como: Direito Administrativo, Direito Internacional Público e Teoria Geral do Direito Privado no terceiro semestre e Direito da União Europeia, Direito das obrigações e Direito das Pessoas e da Família no quarto semestre. No entanto, a interdisciplinaridade continuou no plano de estudos, através das disciplinas optativas: Informação e Documentação Jurídicas, Análise Económica do Direito, Economia Pública e *International Criminal Law (International Human Rights Law)* no terceiro semestre e Análise do Discurso Jurídico, *Legal Anthropology*, Sociologia Jurídica, *Social Equality Law e Fundamental Rights*, no quarto semestre da licenciatura.

**Quadro 67 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUNL do primeiro ao quarto semestre (ano letivo 2016/2017)**

1º ANO		2º ANO	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Direito Constitucional	Direito Constitucional Português	Direito Administrativo	Análise do Discurso Jurídico
Microeconomia	História do Direito	Direito Internacional Público	Direito da União Europeia
O Direito e o Pensamento Jurídico	Macroeconomia	Informação e Documentação Jurídicas	Direito das Obrigações
História das Ideias Políticas*	Sistemas Jurídicos Comparados	Teoria Geral do Direito Privado	Direito das Pessoas e da Família
História do Estado*	Teoria da Norma Jurídica	Análise Económica do Direito*	<i>Legal Anthropology</i> *
<i>International Relations</i> *		Economia Pública*	Sociologia Jurídica*
<i>Political Science</i> *		<i>International Criminal Law (International Human Rights Law)</i> *	<i>Social Equality Law</i> *
			<i>Fundamental Rights</i> *

\* Unidades curriculares optativas.

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.unl.pt/Anexos/10993.pdf> [15 de junho de 2017].

As unidades curriculares optativas têm grande espaço no currículo da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa, dando maior liberdade de escolha aos alunos, que podem montar seu próprio currículo, de acordo com suas necessidades e suas intenções de carreira profissional.

As cadeiras lecionadas em inglês também compõem o plano de estudos da Universidade Nova de Lisboa a fim de promover a internacionalização e atrair estudantes estrangeiros para fazerem mobilidade. São elas: *International Relations, Political Science, International Criminal Law (International Human Rights Law), Legal Anthropology, Social Equality Law, Fundamental Rights e Communication (and Drafting)Techniques*. Com a exceção da última cadeira todas as outras encontram-se nos primeiros quatro semestres do currículo da UNL.

A segunda metade (4 últimos semestres) da licenciatura em direito da Nova de Lisboa concentra quase exclusivamente cadeiras jurídicas, sendo cerca de um terço do total de disciplinas optativas. As disciplinas não jurídicas são: *Communication (and Drafting) Techniques* e o trabalho extra-curricular<sup>385</sup>. Além das tradicionais disciplinas jurídicas, a FDUNL inovou ao criar as unidades curriculares de Prática Jurídica Interdisciplinar<sup>386</sup> em parceria com sociedades de advogados.

**Quadro 68 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUNL do quinto ao oitavo semestre (ano letivo 2016-2017)**

3º ANO		4º ANO	
5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Direito dos Contratos	Responsabilidade Civil	Direito Processual Civil Declarativo	Direito das Sociedades
Direito Financeiro e Fiscal	Teoria do Crime	Direito Processual Penal	Direito Processual Administrativo
Direitos Reais	Teoria do Processo	<i>Communication (and Drafting)Techniques</i>	Direito Processual Civil Executivo
Teoria da Lei Penal	Contratos Cíveis e Comerciais*	Direito da Família*	Prática Jurídica Interdisciplinar - MLGTS (Soc. Adv.)
	Crimes em Especial*	Direito das Sucessões*	Prática Jurídica Interdisciplinar Cuatrecasas-Gonçalves Pereira (Soc. Adv.)
	Direito da Economia*	Direito do Trabalho*	Prática Jurídica Interdisciplinar PLMJ (Soc. Adv.)

<sup>385</sup> O trabalho extra-curricular terá seu estudo aprofundado mais à frente neste capítulo, no item seguinte que analisa a pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da UNL.

<sup>386</sup> A Prática Jurídica Interdisciplinar será objeto de análise posterior neste capítulo, no item seguinte que estuda a pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da UNL.

	Direito Fiscal*	Direito Administrativo Especial*	Prática Jurídica Interdisciplinar Gómez-Acebo & Pombo (Soc. Adv.)
		Direito Comunitário Especial (Espaço de Liberdade, Segurança e Justiça)*	Trabalho Extra-curricular
		Direito Internacional Privado*	

\* Disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.unl.pt/Anexos/10993.pdf> [15 de junho de 2017].

Como se pôde observar o currículo da Faculdade de Direito da UNL corresponde a um currículo de tipo integrado, com interdisciplinaridade, maioritariamente entre o Direito e as Ciências Sociais, em especial nas cadeiras optativas. Deste modo, o currículo da UNL, apesar de ter cadeiras clássicas em Direito, não apresenta um perfil clássico, se aproximando mais do modelo crítico, estudado no Capítulo 3.

### **2.1.2 A pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da Universidade Nova de Lisboa**

A Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) possui aulas teóricas, aulas práticas e aulas teórico-práticas. No entanto, a FDUNL busca promover um ensino dialogado e participado pelos estudantes, privilegiando as aulas teórico-práticas dialogados ao invés das aulas teóricas monologadas. Além das aulas participadas, a FDUNL propõe a utilização de novas tecnologias e os meios audiovisuais, como filmes forenses. A fim de garantir estas inovações pedagógica, a FDUNL prevê um programa de formação de pessoal docente, que tem por objetivo garantir a formação pedagógica e didática permanentemente (art. 9.º a art.13.º do Regulamento da licenciatura em direito da FDUNL).

A mobilidade é incentivada aos discentes e aos docentes e a UNL busca manter cooperação com outras faculdades de direito portuguesas, europeias, norte-americanas e de países de língua oficial portuguesa<sup>387</sup>.

A prática jurídica visa preparar o estudante para a vida profissional, em especial a advocacia e a magistratura. Neste contexto, a Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa incentiva as competições de *Moot Courts*<sup>388</sup>, que preparam os estudantes para a prática forense<sup>389</sup>.

Um grande diferencial na pedagogia do ensino do direito na UNL é a Prática Jurídica Interdisciplinar, que passou a integrar o plano de estudos do 1.º ciclo em 2009, na sequência da reestruturação do curso em razão do Processo de Bolonha. A Prática Jurídica Interdisciplinar funciona como uma disciplina, na qual os alunos aprendem a elaborar peças processuais de diversas áreas, como penal, civil e laboral. Esta cadeira integra conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas, adquiridos no decorrer da licenciatura. A avaliação da cadeira de Prática Jurídica Interdisciplinar é composta pelos trabalhos em grupo apresentados pelos alunos e um debate oral individual com o professor sobre o tema do trabalho. Se a nota for inferior a 10, o aluno poderá realizar um exame escrito no final do semestre. A participação dos alunos nas aulas também é considerada para fins de avaliação<sup>390</sup>.

A avaliação da FDUNL consiste em uma prova escrita e uma prova oral ou na avaliação contínua. A avaliação contínua é composta por testes escritos com calendário próprio. No entanto, o Conselho Científico poderá fixar outro método de avaliação, adequado à especificidade da cadeira, a pedido do professor regente<sup>391</sup>.

---

<sup>387</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Relações com outras Escolas de Direito” <http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

<sup>388</sup> As *Moot Courts* foram estudadas no Capítulo 4, que analisa o ensino do direito nos Estados Unidos da América e seus métodos pedagógicos.

<sup>389</sup> A partir do 2º semestre do ano letivo de 2015/2016, a Faculdade de Direito da Nova de Lisboa oferece a disciplina de *Moot Courts* no mestrado Forense e Arbitragem (FDUNL: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “*Moot Courts*” <http://www.fd.unl.pt/contеudos.asp?id=10402> [15 de junho de 2017]).

<sup>390</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Prática Jurídica Interdisciplinar” [http://www.unl.pt/guia/2015/fd/UNLGI\\_getUC?uc=LL147.B](http://www.unl.pt/guia/2015/fd/UNLGI_getUC?uc=LL147.B) [15 de junho de 2017].

<sup>391</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Exames e Testes” <http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017]).



A elaboração de um trabalho extracurricular é requisito para a obtenção da licenciatura em direito na Universidade Nova de Lisboa. Este trabalho tem como fim desenvolver a análise reflexiva da realidade cultural e social, em um contexto de ensino diferente do formal. A aprovação do trabalho extracurricular por um professor confere 4 unidades de crédito e depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos: trabalho do estudante correspondente ao mínimo de 112 horas; apresentação de um relatório com descrição da atividade; confirmação do trabalho pela entidade onde foi realizado. O trabalho não precisa ser obrigatoriamente jurídico, podendo ser reflexo das seguintes atividades a seguir:

- a) Participação activa em projecto de investigação científica, com ou sem natureza jurídica;
- b) Colaboração com autarquias locais, organizações não governamentais e associações sem fim lucrativo;
- c) Participação em iniciativas culturais;
- d) Ajuda humanitária;
- e) Estágio em actividade profissional, com ou sem natureza jurídica;
- f) Resolução de conflitos;
- g) Acções de formação e de apoio pedagógico;
- h) Curso de formação, que atribua diploma baseado em avaliação, salvo se incidir sobre matéria constante do programa de disciplina leccionada na licenciatura ou no mestrado<sup>392</sup>.

O método dialógico e o incentivo à avaliação contínua, cujo foco é no processo de aprendizagem e não no resultado final colocam a licenciatura em direito da UNL no perfil crítico debatido no Capítulo 3. A integração teórico-prática se dá através das aulas teórico-práticas, *moot courts*, prática jurídica interdisciplinar e o trabalho extracurricular interdisciplinar. Em conjunto com a análise curricular, é possível concluir que o ensino do direito da UNL se aproxima mais do ensino crítico descrito no Capítulo 3 do que o ensino clássico ou global.

## **2.2 A licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa: entre o ensino do direito crítico e o global**

Na Católica proporcionamos aos nossos alunos uma sólida formação jurídica e estimulamos as suas capacidades de aprendizagem e de comunicação oral e escrita. Os nossos alunos são, desde o início do

---

<sup>392</sup> Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Trabalho extra-curricular” [http://www.fd.unl.pt/Anexos/Conteudos/ Normas\\_FDUNL.pdf](http://www.fd.unl.pt/Anexos/Conteudos/ Normas_FDUNL.pdf) [15 de junho de 2017].

curso, preparados para resolver casos reais e incentivados a trabalhar em equipa. A Católica é também conhecida pelo seu excelente ambiente académico: uma escola que privilegia a proximidade entre professores, alunos e colaboradores. A Faculdade investe na formação e constituição de um corpo docente diversificado e de excelência: [...] professores estrangeiros de prestigiadas universidades americanas e europeias; professores de outras áreas científicas [...]. A internacionalização é uma prioridade. Preparamos os nossos alunos para o mundo global do Direito, não só através de disciplinas lecionadas por professores internacionais [...]. Os licenciados da Católica apresentam a mais elevada taxa de empregabilidade, comprovada por inquéritos rigorosos e independentes e pelas admissões à Ordem dos Advogados<sup>393</sup>.

A internacionalização constitui uma prioridade da Escola de Direito da Universidade Católica Portuguesa (UCP) de Lisboa.

Já existem faculdades de direito europeias a optar claramente pelo caminho da internacionalização.[...] A Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa está também a dar passos neste sentido, em particular com a criação de uma *Global School* (Maduro, 2011: 943).

A Católica Global School of Law (CGLS) fundou juntamente com outras escolas, a *Law Schools Global League*<sup>394</sup>, um projeto de âmbito mundial que pretende criar um ensino do direito que responda aos desafios impostos pela globalização económica e política. Além disso, esta liga tem a intenção de se inclinar sobre o papel do jurista no mundo global e as relações estabelecidas entre as faculdades de direito e o mercado.

## **2.2.1 O currículo da licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa**

A Universidade Católica de Lisboa enfatiza a internacionalização em seu currículo, tendo parte das disciplinas lecionadas por professores estrangeiros e incentivando os alunos e os docentes ao intercâmbio.

Nos primeiros quatro semestres do curso jurídico há poucas unidades curriculares não jurídicas, exceto: Cristianismo e Cultura, Organização

---

<sup>393</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Porquê Direito na Católica” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspageID=3215& lang=1> [15 de junho de 2017].

<sup>394</sup> A liga das escolas globais de direito foi abordada no Capítulo 3 desta dissertação.

Administrativa e Introdução à Economia. As restantes disciplinas são todas jurídicas, sendo que duas são lecionadas em inglês: *Public International Law* e *Law of the European Union*.

A Universidade Católica Portuguesa de Lisboa disponibiliza em cada semestre cerca de 40 ECTS em língua inglesa na licenciatura em direito, predominantemente com disciplinas e seminários em áreas internacionais ou transnacionais, a fim de atrair estudantes estrangeiros para fazerem mobilidade e promover um ensino do direito globalizado a seus estudantes. “O carácter internacional é visível em particular na adopção do inglês como a língua de ensino e na maior oferta de cadeiras de Direito Europeu” (Maduro, 2011: 944).

**Quadro 69 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa do primeiro ao quarto semestre (ano letivo 2016/2017)**

1º ANO		2º ANO	
1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
Introdução ao Estudo do Direito	Fundamentos de Direito Civil e Direito das Pessoas	Organização Administrativa	Direito Administrativo
Fundamentos de Direito Público	Direito Constitucional	<i>Public International Law</i>	Direito das Obrigações
Cristianismo e Cultura	Direito Romano	Teoria Geral do Negócio Jurídico	Finanças Públicas
Introdução ao Direito segundo o Método do Caso	Introdução à Economia	História do Direito Português	<i>Law of the European Union</i>

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspageID=3231&lang=1> [15 de junho de 2017].

Do 5º ao 8º semestre da licenciatura em direito da UCP de Lisboa, as cadeiras são todas de formação profissional<sup>395</sup>, com exceção da cadeira fundamental de Filosofia do Direito.

<sup>395</sup> Como em Portugal não há uma divisão das unidades curriculares em grupos, utilizo a definição brasileira da Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, do Ministério da Educação que dispõem de três eixos, definidos como: “I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais,

**Quadro 70 – Plano de estudos da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa do quinto ao oitavo semestre (ano letivo 2016/2017)**

3º ANO		4º ANO	
5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Cumprimento e Não Cumprimento das Obrigações	Teoria Geral do Crime e da Pena	Processo Civil: Parte Geral	Processo Civil: Marcha do Processo
Direitos Reais	Direito do Trabalho	Contencioso Administrativo	Processo Penal
Direito Penal - Introdução e Teoria da Lei Penal	Direitos Fundamentais e Justiça Constitucional	Filosofia do Direito	Direito Internacional Privado
Direito Fiscal	Direito da Família		Sociedades Comerciais

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspageID=3231&lang=1> [15 de junho de 2017].

Além das cadeiras mencionadas anteriormente, há também as optativas que podem ser escolhidas pelos alunos, conferindo liberdade académica aos estudantes. O quadro abaixo mostra a diversidade de disciplinas, em parte compostas pelos novíssimos direitos<sup>396</sup>.

**Quadro 71 – Plano de estudos das optativas da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa (ano letivo 2016/2017)**

1º semestre	2º semestre
Direito das Sucessões	História das Ideias Políticas
Inglês Jurídico	Contratos Cíveis
Exercício das Responsabilidades Parentais	Direito do Ambiente
Direito da Liberdade Religiosa	Inglês Jurídico
Contratos Cíveis	Justiça Restaurativa
Direito do Desporto	Direito da Saúde
Curso Breve de Arbitragem	Processo de Inventário
Direito de Autor	Direito e Voluntariado
Inglês I	Processo Executivo
Inglês III	Proteção de Dados Pessoais
	Inglês II
	Inglês IV

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspageID=3231&lang=1> [15 de junho de 2017].

incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares”.

<sup>396</sup> Os novíssimos direitos emergiram a partir dos anos 80 até a atualidade (Miranda, 2004: 528).

Além do currículo comum, a Escola de Direito da Católica de Lisboa possui o *Transnational Law Curriculum* (TLC). O TLC é composto por seminários em inglês, lecionados por professores de universidades estrangeiras, seguindo os conteúdos e os métodos de sua escola de origem. Os alunos que frequentam o TLC com um mínimo de 30 ECTS se beneficiam de um diploma. O objetivo do TLC é formar os estudantes para a prática jurídica transnacional e proporcionar a sua inserção no mercado de trabalho ou em programas internacionais avançados, como um LL.M. de outra instituição ou da FDUCP<sup>397</sup>.

**Quadro 72 – Plano de estudos do *Transnational Law Curriculum* da licenciatura em direito na FDUCP-Lisboa (ano letivo 2016/2017)**

1º semestre	2º semestre
<i>Human Rights</i>	<i>Introduction to Global Law</i>
<i>International Law of the Sea</i>	<i>Comparative Constitutional Law</i>
<i>Public International Law</i>	<i>Global Governance</i>
<i>Introduction to Anglo-American Law</i>	<i>Property</i>
<i>Introduction to Competition Law / Antitrust Law</i>	<i>Migration and refuge law</i>
<i>Introduction to EU Internal Market</i>	<i>International Criminal Law</i>
<i>Federalism and the European Union</i>	<i>Law of the European Union</i>
	<i>International Law in an Age of Globalisation</i>
	<i>Transnational Commercial Law and Arbitration</i>

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3231&lang=1> [15 de junho de 2017].

Muitas disciplinas da FDUCP-Lisboa abordam o direito por meio de uma análise global, em especial no TLC. Um exemplo desta abordagem é a disciplina de *Introduction to Global Law* que, “através de módulos interativos, ilustrará, a partir de exemplos concretos, o fenómeno da globalização do Direito”<sup>398</sup>.

O plano de estudos da UCP de Lisboa se divide em três partes: as unidades curriculares obrigatórias, as cadeiras optativas e o TLC. Apesar do

<sup>397</sup> A FDUCP possui os seguintes LL.Ms: Advanced LL.M. in International Business Law com diploma conjunto com a Católica-Lisbon School of Business and Economics; LL.M. Law in a European and Global Context; Advanced LL.M. International Business Law LL.M. e 4 Duplos LL.M.: Católica Global School of Law (CGSL)/King’s College London, The Dickson Poon School of Law; CGSL/Cornell University School of Law; CGSL/The University of Michigan Law School e CGSL/Boston University School of Law (Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Mestrados em Direito” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfachome.asp?sspaged=3141&lang=1> [23 de junho de 2017].

<sup>398</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Transnational Law Curriculum” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3237&lang=1> [25 de junho de 2017].

plano de estudos obrigatório ser clássico e algumas cadeiras optativas se aproximarem dos direitos sociais; o TLC se apresenta como um currículo global, com cadeiras maioritariamente voltadas para a área dos negócios, mas com cadeiras de cunho social como *Human Rights* e *Migration and Refugee Law*. Neste contexto, o currículo da FDUCP – Lisboa é misto, entre o ensino do direito global e o crítico, mas prevalece o ensino do direito global.

## **2.2.2 A pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa**

O ensino personalizado é privilegiado na UCP-Lisboa em oposição ao massificado e visa promover uma relação mais próxima entre docentes e discentes. A relação de proximidade entre professores e alunos, com pequeno número de alunos possibilita a avaliação contínua. O número de estudantes que frequentam o curso de direito da UCP de Lisboa, do primeiro ao quarto ano, alcança os 600 alunos, número inferior ao de outras escolas de direito<sup>399</sup>.

O ensino do direito na Universidade Católica de Lisboa é realizado em aulas teóricas, práticas e teórico-práticas. As aulas teóricas não seguem o modelo clássico, estimulando a participação de alunos. As aulas práticas são consideradas essenciais para a aplicação dos conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos nas aulas teóricas. Nestas aulas, os professores estimulam a participação discente no debate de temas relacionados à matéria, na resolução de casos e problemas jurídicos reais, na análise de decisões judiciais e, ainda na realização de julgamentos simulados. Os casos são valorizados até mesmo na aula teórica, tendo a UCP uma cadeira em seu primeiro semestre que aborda o método de caso: “Introdução ao Direito segundo o Método de Caso”<sup>400</sup>.

A Faculdade de Direito da Católica tem promovido a utilização das ferramentas de *e-learning*. Através do sítio da disciplina pode-se inserir: avisos;

---

<sup>399</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Qualidade e Exigência” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp? sspageID=3225&lang=1> [25 de junho de 2017].

<sup>400</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Qualidade e Exigência” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp? sspageID=3225&lang=1> [25 de junho de 2017].

currículos, sumários; lista de alunos inscritos; lista de docentes da disciplina; conteúdos para *download*; fórum de discussão; entregar/editar trabalho; *links* de interesse e *mailing list*<sup>401</sup>.

A FDUCP Lisboa possui programas de intercâmbio com diversas escolas de direito, permitindo a estadia dos estudantes durante um semestre em uma universidade dos seguintes países: Europa, Estados Unidos, China, Colômbia, Brasil e Israel; ou ainda, no *Centre for Transnational Legal Studies* (CTLIS), em que os alunos podem cursar um semestre de estudos em Londres e através do *Transnational Law Program* dos Estado Unidos da América, no qual os alunos podem realizar um semestre no 4.º ano da licenciatura ou de um LL.M. na Washington University em Saint Louis<sup>402</sup>.

Além das aulas, durante a licenciatura os estudantes têm ainda a possibilidade de participar em clínicas legais, estágios de verão, workshops e seminários, articulando a teoria com a prática profissional.

Seguindo o exemplo das universidades norte-americanas, a Universidade Católica de Lisboa introduziu o programa de clínicas legais em 2004. As clínicas legais asseguram uma formação baseada no "*learn by doing*", deste modo, sob a supervisão de professores ou de outros juristas de instituições parceiras<sup>403</sup>, os estudantes são estimulados a solucionar os conflitos reais. Além da melhoria no ensino dos estudantes, que podem pôr em prática os ensinamentos teóricos da licenciatura em direito, as clínicas legais promovem o acesso à justiça a aqueles que não teriam condições de suportar os custos da contratação de um advogado.

Os Estágios de Verão, assim como as clínicas legais, auxiliam a formação profissional. Eles ocorrem fora da faculdade no período de férias de verão do estudante.

---

<sup>401</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa "*E-learning*" <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3226&lang=1> [25 de junho de 2017]

<sup>402</sup> Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa "Internacionalização, uma Prioridade" <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3234&lang=1> [25 de junho de 2017].

<sup>403</sup> Atualmente, as instituições parceiras da Clínica Jurídica da UCP são: Abreu Advogados; DECO; KPMG; Pfizer; Vieira de Almeida & Associados (Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa "Clínicas Legais" <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3227&lang=1> [25 de junho de 2017]).

O ensino da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lisboa preza por um ensino dialógico, com uma relação aproximada entre aluno e professor. Neste contexto, as turmas menores facilitam a participação do estudante. A avaliação contínua, que é privilegiada, enfatiza o processo de aprendizagem ao invés do resultado final. Com este modelo de ensino, o poder e o controlo estão maioritariamente implícitos.

### **3 O Processo de Bolonha nas faculdades de direito em Portugal<sup>404</sup>**

Antes da implementação oficial do Processo de Bolonha em Portugal ser publicada (Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março), diversos órgãos já haviam se posicionado sobre as transformações no ensino superior. O Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) em reunião em 2001, reconheceu a necessidade da criação de um espaço europeu do ensino superior e reafirmou os objetivos propostos no Processo de Bolonha: mobilidade de estudantes e professores, empregabilidade e maior competitividade na União Europeia e em relação aos outros países. O CRUP propôs um quadro de referência sobre a necessidade de comparabilidade dos graus e a transformação do ensino superior em ciclos. Neste sentido, o CRUP apontou para a redução da licenciatura para quatro anos<sup>405</sup> e os graus de mestre em um ano e de doutor em três (Justo, 2003: 620-621).

O Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAES) emitiu em 2002 um parecer em que sugeria três ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento. O mestrado duraria um ano, caso a licenciatura perdurasse por quatro anos e o mestrado teria a duração dois anos, se a licenciatura durasse três anos, totalizando sempre cinco anos no total dos dois ciclos. Já o doutoramento seria em três anos. Além disso, o CNAES estabelecia que seria utilizado o sistema ECTS de créditos de modo que 60 créditos significassem o volume de

---

<sup>404</sup> Entre todos os pontos abordados no Processo de Bolonha, neste item irei discorrer apenas os mais relevantes à licenciatura em direito em Portugal.

<sup>405</sup> O CRUP indicava que excepcionalmente algumas licenciaturas poderiam durar cinco anos, como Engenharia, Medicina e Arquitetura.



trabalho de um ano e 30 créditos correspondessem a um semestre (Sindicato Nacional do Ensino Superior, 2008).

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2003 elaborou um relatório denominado “Um ensino superior de qualidade”, no qual afirmava ter como objetivo garantir aos estudantes uma educação de qualidade e adaptar o sistema de ensino à Declaração de Bolonha. Assim, pretendia-se licenciaturas de quatro anos, excepcionalmente podendo durar até mais dois anos, mestrados com vocação científica ou profissional com dois semestres e, por fim doutoramentos com a duração máxima de dois anos ou quatro semestres (Sindicato Nacional do Ensino Superior, 2008).

Em Portugal, a implementação oficial do Processo de Bolonha se deu com a publicação do Decreto-lei nº 74/2006<sup>406</sup>, de 24 de março. A transformação para o Processo de Bolonha foi coordenada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) e foi coadjuvado pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES), pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Gabinete de Relações Internacionais para a Ciência e o Ensino Superior (GRICES).

Os pontos mais destacados pelas normas jurídicas portuguesas sobre o Processo de Bolonha são a definição de conceitos para a organização curricular; a utilização de créditos; a demarcação dos limites mínimos e máximos do trabalho de um ano curricular; a delimitação de uma escala de classificação de créditos no país e uma metodologia de conversão para a escala europeia e a criação de instrumentos de mobilidade estudantil no EEES (Ferreira, 2007).

Assim que foi promulgado o Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, alguns cursos de ensino superior já estavam adaptados à Reforma de Bolonha. Em 2008, 98% das licenciaturas já se encontravam nos moldes de Bolonha, servindo o Decreto apenas para uma adequação formal e não uma transformação dos

---

<sup>406</sup> Havia legislações anteriores também relacionadas ao Processo de Bolonha, entre elas: Lei nº 1/2003, de 6 de janeiro, que trata da qualidade do ensino; Lei nº 37/2003, de 22 de agosto sobre financiamento; o Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro que regulamenta os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) e a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.

cursos, que em muitos casos já havia ocorrido (Direção Geral do Ensino Superior *apud* Sindicato Nacional do Ensino Superior, 2008).

#### Quadro nº 73 - Número de cursos adaptados ao Processo de Bolonha em 2008

1º Ciclo			Mestrados Integrados	2º Ciclo		3º Ciclo	
Subsistema	Universitário	Politécnico		Universitário	Universitário	Politécnico	Universitário
<b>Público</b>	528	478	87	1120	93	305	2611
<b>Privado</b>	563		24	248		26	861
<b>Total</b>	<b>1569</b>		<b>111</b>	<b>1461</b>		<b>331</b>	<b>3742</b>

Fonte: DGES, 2008 *apud* Parecer nº7/2008 Sobre as alterações introduzidas no Ensino Superior. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação *in* Revista do SNESup (Sindicato Nacional do Ensino Superior): Outubro-Dezembro de 2008, 2, tabela 1.

### 3.1 Os sistemas de crédito no ensino superior português

Em Portugal já havia um sistema de créditos vigorando desde os anos de 1980, através do Decreto-Lei nº 173, de 29 de maio. Neste sistema, uma unidade de crédito é atribuída a 15 horas de aulas teóricas ou 22 horas de aulas teórico-práticas ou ainda 30 horas de seminários ou 40 horas de aulas práticas. Ou seja, é um sistema baseado na presença dos estudantes em sala e sem qualquer relação com a carga total de trabalho do estudante ou com competências a serem adquiridas. A aplicação deste Decreto-Lei se deu no ensino universitário, mas sem obrigatoriedade.

A unidade de crédito na Reforma de Bolonha não conta apenas a carga letiva, mas o trabalho do aluno dentro e fora de aula. Cada semestre equivale a 30 créditos, sendo que cada crédito corresponde de 25 a 30 horas de estudos.

Na conceção do Processo de Bolonha, o aluno possui o papel central no processo de aprendizagem, seja na organização das unidades curriculares ou na avaliação e creditação, as quais passam a considerar a totalidade do trabalho de formação do estudante, incluindo as horas de contato, de projeto, de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação, incluindo, ainda, as atividades complementares com valor artístico, sociocultural ou desportivo (Ferreira, 2011: 12).

Artigo 3.º d) «Crédito» a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

Com a Reforma de Bolonha, diversas universidades organizaram tabelas de conversão dos antigos créditos para o sistema ECTS. No entanto, em muitos casos, foi uma transformação matemática, sem grandes alterações pedagógicas.

Nas universidades portuguesas, de um modo geral, mesmo após o Processo de Bolonha, o ensino continuou a estar centrado em unidades disciplinares rígidas, em que a aquisição de competências e créditos decorre do facto do estudante aprender determinado conteúdo da disciplina e ser aprovado na mesma, ou seja, do mesmo modo que era no período pré-Bolonha (Nunes, 2004).

### 3.2 A mobilidade no ensino superior português

A taxa média de estudantes portugueses que realiza mobilidade no estrangeiro é baixa, comparativamente a outros países da União Europeia. A Alemanha possui uma taxa de 107.2 estudantes realizando mobilidade a cada 1.000 em 2012, a Turquia possui 55.4, a França 55.1, a Itália 54.5, a Polónia 43.5, a Grécia 38.2, a Roménia 37.5 e a Eslováquia 35.4 (Eurostat, 2017). No entanto, em Portugal este número vem aumentando, conforme se observa no quadro abaixo.

**Quadro nº 74 - Portugal – Students studying in another EU-27, EEA or candidate country (1.000) – 2002/2012**

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
9.2	9.8	10.6	11.0	13.5	14.6	14.7	16.4	17.8	17.0	19.0

Eurostat. "Mobility of Students in Europe" <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00064&language=en> [10 de agosto de 2017].

O número de recebimento de estudantes em Portugal ainda é inferior a muitos países europeus, mas entre 2011 e 2012 quase dobrou. Contudo, a taxa alcançada por Portugal em 2012 ainda é muito inferior aos principais países que

recebem estudantes na Europa, como: Reino Unido (205.6), Alemanha (121.0), Áustria (59.2), França (50.3), Países Baixos (44.2), Bélgica (37.8), Espanha (30.5), Itália (19.4), Grécia (15.1) e Irlanda (12.7).

**Quadro nº 75 - Portugal – Inflow of students from EU-27, EEA or candidate country (1.000) – 2002/2012**

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
-	2.7	2.7	2.8	3.0	2.7	2.8	2.9	3.8	4.9	9.2

Eurostat. “Mobility of Students in Europe” <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00064&language=en> [10 de agosto de 2017].

Em Portugal, o número de inscritos em 2016/2017 em situação de mobilidade de crédito<sup>407</sup> é 10.402 alunos. Destes, 8.316 estão no ensino universitário, ao passo que o politécnico possui 2.086 estudantes nestas condições. O ensino público possui um total de 8.937 alunos em situação de mobilidade de crédito e o ensino privado 1.465. Neste sentido, é possível observar uma concentração de estudantes de mobilidade no ensino universitário público.

**Quadro nº 76 - Inscritos em situação de mobilidade de crédito, segundo as NUTS I e II, por subsistema de ensino, em 2016/17**

Nuts I e II Subsistema de ensino	Portugal
<b>TOTAL</b>	<b>10 402</b>
Universitário	8 316
Politécnico	2 086
<b>Público</b>	<b>8 937</b>
Universitário	7 082
Politécnico	1 855
<b>Privado</b>	<b>1 465</b>
Universitário	1 234
Politécnico	231

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência “Inscritos em situação de mobilidade de crédito” <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/> [6 de julho de 2017].

<sup>407</sup> Inscritos em mobilidade de crédito num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos posteriormente reconhecidos pela instituição estrangeira de origem a que pertencem (DGEEC, 2017).

Os inscritos em situação de mobilidade de créditos no ano de 2016/2017 possuem as seguintes nacionalidades: Espanha (2.023 estudantes), Brasil (1.378 estudantes), Itália (1.330 estudantes), Alemanha (832 estudantes), Polónia (798 estudantes), França (411 estudantes), Turquia (334 estudantes), Países Baixos (247 estudantes), República Checa (231 estudantes), Bélgica (224 estudantes), China (221 estudantes), entre outros (DGEEC, 2017).

A maior fonte de financiamento dos estudantes portugueses que realizam mobilidade são os financiamentos privados (35%) ou ainda os pais e a família disponibilizam o financiamento (21,2%). Alguns estudantes encontram trabalho no estrangeiro a fim de financiar sua estadia (10,6%). Os apoios públicos portugueses atingem apenas 10% dos estudantes que fazem a mobilidade, e destes, 8% são uma bolsa. Os países acolhedores financiaram quase o dobro do que foi financiado por Portugal (18,7%) (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2005). O pouco incentivo de financiamento público para a mobilidade pode ser uma das causas da pouca aderência de estudantes portugueses a programas de intercâmbio, comparativamente com outros países da Europa. Corroboram para esta tese a informação de que somente em 2012 mais de 700 estudantes desistiram do Programa Erasmus, em sua grande maioria alegando motivos financeiros (Público, 2012).

Jorge Miranda (2004: 535) traça algumas considerações sobre a mobilidade de estudantes de direito, tais como: a mobilidade deve ser ancorada na confiança entre as universidades e pode ser efetivada através de melhorias no Erasmus e nos sistemas de equivalência entre disciplinas. Além disso, para a mobilidade é irrelevante a duração da licenciatura, mas é fundamental a coerência na aprendizagem para que não haja estudos compartimentados por distintas faculdades. Há que se ressaltar que o campo jurídico possui particularidades distintas de outras áreas, pois apesar do direito português receber influência de direitos estrangeiros, o direito nacional é o que prevalecerá mais frequentemente na vida profissional do jurista português.

### 3.3 A participação no Processo de Bolonha

Quanto à participação de estudantes, de um modo geral, em Portugal os estudantes não participaram diretamente do Processo de Bolonha ou participaram em apenas um nível, como nas agências nacionais para assegurar a qualidade, como observadores externos ou na preparação de relatórios de autoavaliação (European Higher Education Area, 2012). O sindicato de docentes do ensino superior também reclamou da falta de participação de professores na implementação do Processo de Bolonha (Fernandes, 2009: 168).

Na Universidade de Coimbra, a Associação Académica de Coimbra (AAC) fez parte das reuniões que trabalharam as transformações necessárias ao Processo de Bolonha. No entanto, se posicionou contrariamente ao Processo de Bolonha por considerar que a Reforma abriria espaço à privatização do ensino superior, com o aumento de propinas no mestrado e a pouca formação na licenciatura.

Na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), o NED (Núcleo de Estudantes de direito da Universidade de Coimbra)<sup>408</sup> se posicionou contrariamente ao Processo de Bolonha, mas ainda assim participou das reuniões sobre sua implementação na FDUC a convite da direção da faculdade. *“Somos contra o processo de Bolonha e sua implementação. Somos vinculados à AAC e ela se posicionou deste modo”* (presidente do NED, entrevista).

### 3.4 O ensino superior em ciclos

A Reforma de Bolonha propõe a divisão do ensino em ciclos. O primeiro ciclo está destinado a um nível superior de conhecimento em determinada área científica e gera habilidades para o exercício de profissões qualificadas. Já o segundo ciclo proporciona um nível mais aprofundado em determinada área e tem como função criar capacidade para a investigação (mestrado científico) ou para o exercício de uma atividade profissional especialmente qualificada (mestrado

---

<sup>408</sup> Para maiores informações sobre o Núcleo de Estudantes de Direito consultar o sítio na internet: <http://www.nedaac.com> e no facebook: <https://www.facebook.com/#!/nedaac?fref=ts>.

profissionalizante). O terceiro ciclo conduz à atribuição do grau de doutor, sendo uma continuação do mestrado científico, que visa aprofundar uma investigação.

[...] De acordo com o novo art. 14.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, resultante da alteração de 2005, os graus académicos superiores são licenciado, mestre e doutor (n.º 1). O grau de licenciado pode ser conferido por ambos os subsistemas de ensino superior, universitário ou politécnico (n.º 2) e corresponde a uma duração compreendida entre seis e oito semestres (n.º 3). O grau de mestre é conferido também por qualquer dos subsistemas (n.º 4) e corresponde a um ciclo de estudos com uma duração entre três e quatro semestres (n.º 6, al. a), ou excepcionalmente dois semestres (n.º 6, al. b). (Ferreira, 2011: 25).

A estrutura da licenciatura em direito em Portugal se aproxima mais às características do primeiro ciclo do que do segundo, já que para os que pretendem ser juristas basta um nível superior de conhecimento para exercer uma profissão jurídica. Como as faculdades de direito não são escolas profissionalizantes, outras entidades (CEJ e OA) poderiam comprovar a existência dos conhecimentos e das competências para o ingresso na profissão. Além disso, um segundo ciclo oferece vantagens que não são obrigatórias para o exercício das profissões jurídicas, como a capacidade de investigação. Deste modo, a existência de dois ciclos em direito não se justifica (Miranda, 2004: 536).

*[...] Além disso, da maneira como as instituições, ou as universidades adoptaram ou encararam o processo de Bolonha, receio que na prática ele tenha implicado um maior tempo para as pessoas entrarem no mercado de trabalho, quer dizer em vez de diminuir, porque hoje pede-se pelo menos o curso de especialização, portanto o curso equivalente ao mestrado para a maior parte das coisas, e portanto pode... acabar por atrasar... A licenciatura em direito hoje praticamente não tem grande utilidade [...]* (Professor 14, entrevista).

*Mas tiramos sentido ao primeiro ciclo porque não lhe damos vida útil, e não só, não há saídas profissionais para o primeiro ciclo, como também sucede que outra vantagem do ciclo de Bolonha que é retirar o primeiro ciclo e ir para a vida profissional e poder voltar a faculdade para fazer o segundo ciclo já com uma experiência profissional, que em Direito não se aplica visto que não há saídas profissionais para o primeiro ciclo. Portanto há... digamos, penso que exploramos boa parte das potencialidades de Bolonha, mas de forma limitada, uma parte por culpa nossa, porque tentamos comprimir toda a antiga licenciatura do primeiro ciclo, quer por causa do legislador que não deu saídas profissionais dentro do primeiro ciclo* (Professor 12, entrevista).

O primeiro ciclo em Bolonha tornou-se apenas um requisito para o segundo ciclo, já que sem o mestrado é difícil os estudantes ingressarem nas principais profissões jurídicas, em que pese a resistência da Ordem dos Advogados e do Centro de Estudos Judiciários para as licenciaturas pós-Reforma de Bolonha. Em países como Portugal, a licenciatura deve ser valorizada, pois boa parte dos estudantes portugueses somente terá condições de aceder ao grau de licenciado. É fundamental, para que isso ocorra, que os licenciados possam acessar às profissões jurídicas, incluindo as tradicionais, como advocacia e a magistratura (Nunes, 2004). Atualmente o CEJ exige o mestrado para o ingresso pela via académica em seus quadros, exceto se o jurista for licenciado no período pré-Bolonha. No entanto, o mestrado não é exigido para o ingresso na Ordem dos Advogados<sup>409</sup> (CEJ, 2017 e Estatuto da Ordem dos Advogados, 2015). Apesar de não ser obrigatório é um consenso entre os professores entrevistados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra a necessidade do mestrado:

*“[...] Hoje é quase impensável um aluno começar uma carreira sem mestrado. [...]. É muito complicado, penso que na magistratura exigem mestrado... [Na advocacia] não exigem, mas acho que aconselho...”* (Professor 7, entrevista).

*“Pela ideia que eu tenho é que sim. Até porque muitas profissões, nomeadamente a advocacia, não faz depender, mas se as pessoas tiverem mestrado é mais fácil ingressarem na advocacia [...]”* (Professor 9, entrevista).

No acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, nomeou grupos de trabalho com um coordenador para cada área científica. No curso de direito, o coordenador foi o Professor Jorge Miranda que sugeriu um primeiro ciclo com a duração de quatro anos e meio ou cinco, um segundo ciclo com a duração de dois anos e um terceiro com a duração de três anos. Para as formações de natureza politécnica, tais como solicitadoria e técnicos superiores de justiça, Miranda

---

<sup>409</sup> Havia uma proposta de alteração do Estatuto da Ordem dos Advogados com a finalidade de exigir que somente se inscrevessem como advogados estagiários os detentores de licenciatura anterior ao Processo de Bolonha, ou sendo aquela posterior, os detentores de grau académico de mestre. No entanto, esta proposta foi reprovada e se manteve como requisito para advogado-estagiário, a licenciatura em direito, seja ela anterior ou posterior à Bolonha.



recomendou um primeiro ciclo de três anos (Sindicato Nacional de Ensino Superior, 2005).

De acordo com Gomes Canotilho (2006), com a Reforma de Bolonha corre-se o risco de se massificar os mestrados e doutoramentos, com grandes turmas, o que não tornaria os cursos qualificados. O pouco tempo destinado ao mestrado e ao doutoramento na Reforma de Bolonha também é objeto de crítica:

[...] Parece-nos muito duvidoso que a qualidade sucessivamente reafirmada possa ser atingida com Mestrados e Doutoramentos [...] há que frequentar uma parte escolar e elaborar uma dissertação e não vemos como poderá ser possível em tempo tão acanhado (Justo, 2003: 623).

No mesmo sentido, uma curta duração das licenciaturas em direito após o Processo de Bolonha é criticada por juristas. Em três anos não seria possível ter um enquadramento interdisciplinar no currículo das faculdades de direito com matérias indispensáveis para formar juristas plenos como História do Direito, Economia Política, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Metodologia, etc. Por outro lado, os oito semestres para a licenciatura em direito seriam tempo suficiente para o amadurecimento dos estudantes, o seu desenvolvimento cívico e sua adaptação curricular. Com quatro anos, o curso jurídico possuiria tempo suficiente para ter um conteúdo forte, densidade na teoria e um enquadramento interdisciplinar (Nunes, 2004: 50).

Segundo Miranda (2004: 526) um primeiro ciclo de quatro anos seria melhor do que o de três anos, porquanto permitiria um segundo ciclo, com relação com outras áreas do conhecimento, diversificando a formação dos estudantes que teriam acesso a um leque maior de profissões. Um ano a mais de estudo poderia possibilitar mais de uma experiência de mobilidade, seja no país ou no estrangeiro. Todavia, com a transformação da licenciatura em direito em quatro anos haveria alguns inconvenientes, entre os quais: o estudo em quatro anos seria fechado a disciplinas não tradicionais, sem disciplinas optativas e pouca interdisciplinaridade e um curso de direito reduzido requereria maior tempo de formação por instituições como a Ordem dos Advogados e o Centro de Estudos Judiciários. Além disso, a licenciatura em direito em dez semestres seria uma tradição nos outros países de língua portuguesa.

Uma licenciatura de oito semestres teria uma viabilidade prática, mas segundo Miranda (2004: 527) não seria mais satisfatória do que uma licenciatura de cinco anos ou dez semestres. Para o constitucionalista, primeiramente, em quatro ou três anos seria difícil lecionar as disciplinas culturais de base, as disciplinas jurídicas tradicionais<sup>410</sup>, as novas disciplinas do direito<sup>411</sup> vigentes desde a década de 70 e as novíssimas disciplinas<sup>412</sup> consideradas atualmente essenciais a uma formação jurídica completa. Além de novos direitos houve uma maior complexificação de áreas tradicionais do direito, com a internacionalização e a europeização dos direitos. Em segundo lugar, mesmo as disciplinas tradicionais do currículo jurídico necessitam de uma lenta e progressiva assimilação do conteúdo. Em terceiro, a maior inter-relação entre as matérias, como na articulação entre direito substantivo e processual, exigiria maior tempo de estudo. Em quarto lugar, haveria uma necessidade dos currículos das faculdades de direito conterem pré-especializações e disciplinas optativas para abarcar os novos e os novíssimos direitos. Por fim, o jurista necessitaria de estudos sobre interpretação e aplicação das normas, de uma formação de ampla cultura geral e de uma educação ética e social. Além disso, Portugal possui uma particularidade: o primeiro ano de licenciatura em direito funcionaria frequentemente como um primeiro ano propedêutico, em que se tenta suprimir as lacunas de um ensino secundário deficitário, principalmente em Português, História, Filosofia, além da ausência de uma reflexão crítica. Todavia, com o Processo de Bolonha prevaleceu a proposta 4+1+3, quatro anos de licenciatura, um de mestrado e três de doutoramento.

Argumenta-se que os cursos mais curtos oriundos do Processo de Bolonha poderiam contribuir para um maior acesso às classes menos favorecidas. O aluno que estudasse por três ou quatro anos entraria mais cedo no mercado de trabalho, mas nada obsta que um estudante que estude por mais tempo o alcance e o ultrapasse, principalmente se tiver uma formação mais sólida.

---

<sup>410</sup> As disciplinas tradicionais do Direito são: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Processual, Direito Internacional Privado, entre outras.

<sup>411</sup> Algumas das novas disciplinas jurídicas são Direito do Trabalho e Direito Comunitário.

<sup>412</sup> As novíssimas disciplinas do campo jurídico são: Direito Fundamentais, Contencioso Administrativo e Fiscal, Sociedades Comerciais, Contencioso Comunitário, Direito do Ambiente, Bioética, Direito e Informática, Direito do Consumidor e Direito Urbanístico.

O Processo de Bolonha reduz desnecessariamente a duração dos cursos, sendo que os cursos mais longos não impedem a mobilidade, nem prejudicam o mercado de trabalho, já que o maior tempo de formação fará surgir profissionais mais preparados (Justo, 2003: 625).

Uma redução da duração das licenciaturas em direito pode ter consequências graves na formação de estudantes, que requer não só o tempo de estudo das matérias, mas também um tempo de maturação e reflexão do conteúdo aprendido. E, também, a universidade implica em conhecimentos multidisciplinares e uma fundamentação cultural e social, que demandam tempo.

O ex-diretor da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Santos Justo (2003: 625) esclarece que a redução do tempo dos ciclos de estudo seria *contra naturam*, pois enquanto surgem cada vez mais novos saberes jurídicos que exigem mais tempo de estudo devido a sua complexidade, este tempo de estudo é reduzido, havendo um verdadeiro paradoxo: mais conhecimentos a serem estudados em menos tempo.

As Faculdades de Direito existem para formar juristas e a sua formação não se faz sem tempo; por isso, não cumprirão a sua função se abdicarem da excelência dos seus docentes e da qualidade do seu ensino. O jurista não pode ser um simples técnico-servidor de qualquer poder legislativo: é muito mais, porque lhe cabe a nobre função de servir a justiça sem a qual a sociedade será impossível (Justo, 2003: 625).

Parecem ser verdadeiras as afirmações de que o Processo de Bolonha tem fundamentação em motivos económicos, pois ao reduzir a licenciatura, diminui a responsabilidade do Estado e seu financiamento (Ferreira, 2007: 74). Contudo, apenas com o primeiro ciclo os estudantes de direito não alcançarão uma boa posição no mercado de trabalho e como somente quem tiver o mestrado conseguirá os melhores cargos, o curso jurídico afastará os estudantes que queiram seguir as profissões jurídicas, mas não têm condições financeiras de pagar os dois ciclos.

Mais importante, porém, é que parece terem fundamento as suspeitas de que a reforma tem sobretudo motivos financeiros, no sentido de diminuir a responsabilidade estadual, reduzindo-a ao primeiro ciclo de curta duração. As consequências para os estudantes de Direito que pretendam aceder às profissões jurídicas são evidentes, pelo que poderá

haver muitos que serão afastados por razões económico-financeiras. No nosso ponto de vista, este é o problema maior envolvido pela reforma e que tem de ser devidamente acautelado (Ferreira, 2011: 24-25).

De fato, tornou-se quase indispensável o segundo ciclo, de modo que 50 a 75% de estudantes portugueses que fizeram o primeiro ciclo, em todas as áreas científicas, continuaram o estudo em um segundo ciclo (European Higher Education Area, 2012).

Não basta transformar o ensino em ciclos, mas é preciso investir na estrutura das faculdades, nos discentes e nos docentes. O principal instrumento para se democratizar o ensino é a ação social. Esta deve-se dar não somente através do não pagamento das propinas, mas incluir outros custos do ensino como taxas, residência, transporte, alimentação e até mesmo um salário escolar para compensar os estudantes que tenham que deixar de trabalhar para prosseguir com os estudos (Miranda, 2004: 530).

Com a Reforma de Bolonha, as faculdades de direito precisam de mais salas, mais professores e com mais dedicação à universidade, de preferência integral. O ensino deve ser alimentado pela investigação realizada por docentes, discentes e investigadores, a fim de promover a junção ente ensino e investigação proposta pelo Processo de Bolonha.

#### **4 O Processo de Bolonha na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra**

O 1º ciclo de estudos em Direito (já adequado a Bolonha) visa proporcionar aos estudantes os conhecimentos jurídicos básicos – o conjunto das ferramentas que um jurista tem de conhecer, seja qual for a sua área de trabalho. Esta licenciatura transformar-te-á num jurista com uma formação global e integrada, seja no plano técnico-jurídico ou dogmático, seja na dimensão ética, seja no horizonte humanista e cultural. Dela sairás preparado para desempenhar com êxito um leque diversificado de profissões nos mais variados sectores da vida nacional. Desenvolverás ainda a capacidade crítica necessária para compreender o Direito, a sua função de regulação social e ainda o seu contributo para o bom “governo” da comunidade (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Objetivos” [https://www.uc.pt/fduc/cursos/ lic\\_direito](https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic_direito) [25 de junho de 2017]).

O Processo de Bolonha entrou oficialmente em vigor na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) em 30 de setembro de 2007, ou seja, no ano letivo 2007/2008, três anos antes do prazo final previsto para a transformação total do ensino superior em Portugal.

Após o Processo de Bolonha, o ensino do direito passou a ser dividido em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). O currículo foi dividido em unidades curriculares obrigatórias<sup>413</sup> e optativas<sup>414</sup> que correspondiam a um determinado número de créditos ECTS. No entanto, os pontos mais polémicos da implementação do Processo de Bolonha na licenciatura em direito foram a redução de um ano de curso e a semestralização das unidades curriculares.

A seguir iremos tratar da visão docente acerca da duração da licenciatura em direito da FDUC no período pós-Bolonha e sobre a semestralização para, a seguir, analisar as alterações curriculares, pedagógicas e de avaliação.

#### **4.1 A duração da licenciatura em direito na Faculdade de Direito na Universidade de Coimbra: o(s) posicionamento(s) dos professores**

Em termos curriculares, uma das maiores alterações provocadas pelo Processo de Bolonha foi no tempo de ensino. Em Portugal, nas licenciaturas em direito, os cursos tiveram um ano reduzido. Deste modo, a licenciatura em direito da FDUC passou de cinco para quatro anos.

Há duas visões docentes sobre a redução da licenciatura de cinco para quatro anos. A primeira posição considera que a redução de um ano de

---

<sup>413</sup> Unidades curriculares obrigatórias são as unidades curriculares incluídas no plano de estudos que o aluno está obrigado a frequentar e nas quais tem de obter aproveitamento, sem possibilidade de substituição por outras (art. 2.º, c do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

<sup>414</sup> Unidades curriculares optativas são as unidades curriculares que o aluno pode escolher de entre um elenco limitado (art. 2.º, d do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

licenciatura foi negativa para o curso, impactando diretamente na qualidade do ensino do direito na FDUC: “[...] Quando muito, a única coisa que eu poderia dizer é que preferia o sistema do curso com cinco anos, como é a realidade no Brasil, mas pronto. O esquema de Bolonha venceu, mas não me convenceu” (Professor 13, entrevista).

“Os pontos negativos na licenciatura resultam da reforma de Bolonha. A redução para quatro anos parece-me o ponto negativo mais marcante. Continuo a achar que os cinco anos seriam o ideal” (Professor 15, entrevista).

“Pois tiveram, significaram uma redução absurda do curso: 4 anos! Na prática desvalorizou a licenciatura, desvalorizou o mestrado e desvalorizou o doutoramento, ou seja, só teve pontos negativos neste aspeto [...]” (Professor 7, entrevista).

Para alguns docentes entrevistados, no entanto, a qualidade do ensino na FDUC não é muito inferior ao período pós-Bolonha, em razão do quinto ano pré-Bolonha ser uma sedimentação dos anos anteriores, funcionando como uma especialização.

“Talvez tenha diminuído ligeiramente a qualidade, um bocado da qualidade dos licenciados, por ser menos um ano, mas não muito. O quinto ano antes era um ano de sedimentação e isso acabou” (Professor 2, entrevista).

*Eu acho que há alguma mistificação em torno de Bolonha. Porque Bolonha, eu entendi Bolonha como uma ocasião para fazer uma revisão que já tínhamos que fazer e, portanto, independente Bolonha, havia alguns acertos. Claro que Bolonha trouxe... teve as suas consequências, por exemplo ao nível de... porque reduziu o curso de 5 para 4 anos, ao contrário de algumas pessoas, não me parece que seja trágico. Por quê? Porque ao 5º ano, na Faculdade de Direito [da Universidade de Coimbra] já assentava em áreas de especialização. Portanto, ou seja, a formação de base era dada, o tronco era ao fim dos 4 anos. Não me parece que tenha sido tão trágico [...]. Nós tínhamos quatro anos de tronco comum e o último ano é que era de especialização, já tínhamos variantes. Como mantivemos os quatro anos de tronco comum, inclusive umas pequenas opções, não me parece que isso tenha levantado grandes... grandes problemas (Professor 1, entrevista).*

## 4.2 A semestralização no ensino da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: o(s) posicionamento(s) dos professores

A semestralização no ensino da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra foi implementada após o Processo de Bolonha. Ela impactou o currículo, a pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito.

Para alguns docentes da FDUC, a semestralização apenas mudou o curso de anual para semestral: *“Não, manteve-se, manteve-se mais ou menos idêntico ao que acontecia, é que antigamente lecionava uma cadeira anual e agora leciono duas cadeiras semestrais”* (Professor 18, entrevista).

*“Bolonha semestralizou o ensino, uma das características de Bolonha foi semestralizar, porque antes havia disciplinas semestrais, mas a maior parte eram disciplinas anuais, que tinham avaliação no final do ano única”* (Professor 12, entrevista).

No entanto, para a maior parte dos docentes entrevistados, a semestralização não foi positiva, em razão de ter transformado artificialmente cadeiras anuais em semestrais: *“Ter reduzido para quatro anos. [...]. É negativo, ter reduzido para quatro anos... as cadeiras semestrais, não deviam... As cadeiras deveriam ser anuais, até porque em termos substantivos elas são anuais e não semestrais [...]”* (Professor 9, entrevista).

*[...] Leciono uma outra disciplina que é, uma outra matéria que está dividida em duas disciplinas semestrais, artificialmente, porque elas são uma só, e teve que se dividir para a semestralização. E enfim cria algumas, alguns estrangulamentos no modo como a matéria é dada, obriga a fazer uma separação estanque, e, portanto, é um aspeto menos bom, do currículo a que me diz respeito, a semestralização obrigatória para todas as disciplinas* (Professor 8, entrevista).

Além disso, outras queixas contra a semestralização se referem à compressão do conteúdo lecionado e ao aumento no número de exames, provocando uma sobrecarga discente e docente: *“O meu curso tinha 24 cadeiras, todas anuais. Nós hoje temos cerca de 10 cadeiras por ano para os alunos, todas semestrais [...]”* (Professor 16, entrevista).

*A redução de alguns programas letivos... porque cadeiras que eram anuais passaram a semestrais, isso obrigou necessariamente a uma compressão da matéria, uma exclusão de alguns temas, são esses os aspetos mais significativos (Professor 15, entrevista).*

*O impacto mais evidente além da diminuição das cadeiras, é a semestralização. [...] É negativo no contexto dos estudantes e dos professores, mas centrando sobretudo nos professores, eu acho, enfim, eu não tenho números concretos, mas eu diria que os resultados são menos duráveis. A semestralização conduziu a isto, conduziu a uma...a uma sobrecarga enorme, portanto é pelo menos, ou quase o dobro dos alunos com exames [...] (Professor 3, entrevista).*

### **4.3 Os currículos na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha**

Inicialmente, analisarei as transformações curriculares ocorridas com o Processo de Bolonha. Para tal, dividi esta análise em três períodos: pré-Bolonha (ano letivo 2004/2005), transição (ano letivo 2007/2008) e pós-Bolonha (ano letivo 2017/2018). A escolha ocorreu a fim de fazer uma comparação entre estes três períodos distintos.

O primeiro período (2004/2005) foi escolhido por ser anterior às transformações curriculares ocasionadas pela Reforma de Bolonha. O segundo momento estudado (2007/2008) corresponde ao instante seguinte à implantação de Bolonha na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Neste sentido, o objetivo foi entender as possíveis alterações curriculares neste período de transição ao Processo de Bolonha. Já o terceiro intervalo (2017/2018) foi analisado por ser o mais recente. Além disso, este intervalo de tempo permite observar se houve alterações no currículo da Escola de Direito de Coimbra após o período de transição ou ainda se foi mantido o currículo anterior ao Processo de Bolonha.



### 4.3.1 O currículo do primeiro ano (1º e 2º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha

Do ano letivo 2004/2005 até o ano em que houve a grande alteração curricular do Processo de Bolonha (2007/2008), ocorreram duas mudanças no plano de disciplinas. No período letivo 2006/2007 a Criminologia era uma disciplina anual optativa, assim como a Economia. Contudo, a Economia acaba por ser alterada em 2007/2008 para Economia Política, ao contrário de Criminologia, que deixou de ser lecionada.

As alterações ocorridas no período de transição e posterior ao Processo de Bolonha foram em primeiro lugar a alteração de disciplinas anuais para semestrais<sup>415</sup>. As principais alterações foram, portanto, o desdobramento de uma disciplina anual do período pré-Bolonha em duas semestrais no período de transição e pós-Bolonha, como ocorreu com a cadeira de Direito Romano e História do Direito Português e Introdução ao Direito.

*Há disciplinas em que a semestralização não traz nenhum ganho, e portanto... até do ponto de vista mais prático, não faz sentido nenhum que uma cadeira como a Introdução tenha uma avaliação em janeiro, porque a primeira parte da matéria só faz sentido no cômputo global, e portanto só faz sentido que o aluno seja avaliado no final (Professor 16, entrevista).*

*O impacto que teve nas minhas disciplinas, foi a transformação da disciplina de Introdução ao Direito como disciplina anual, para duas disciplinas semestrais. Introdução ao Direito I e Introdução ao Direito II [...]. Não teve impacto negativo, não me parece [...] (Professor 5, entrevista).*

Nos períodos de transição e pós-Bolonha, a matéria Direito Internacional Público I foi antecipada para o primeiro ano, porque antes da Reforma de Bolonha era lecionada no segundo ano.

No currículo de transição ocorreu a retirada da disciplina Ciência Política do currículo, que antes do Processo de Bolonha era ensinada junto com Direito Constitucional com a nomenclatura de “Direito Constitucional e Ciência Política”.

---

<sup>415</sup> A semestralização já foi estudada anteriormente neste Capítulo.

Esta disciplina no currículo de transição passou a ser denominada “Direito Constitucional I” e “Direito Constitucional II”. Esta alteração foi mantida até a presente grade curricular.

*“Também dei Direito Constitucional no primeiro ano, também se manteve no primeiro ano, e, portanto, também com cinco horas, também uma carga horária adequada”* (Professor 12, entrevista).

Outras alterações podem ser mencionadas como a inclusão de disciplinas optativas, tais como: Direito Financeiro (no currículo de Transição), Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo (no currículo de Transição e se manteve no pós-Bolonha), Direito Internacional Público II (no currículo pós-Bolonha desde 2011/2012), Inglês Jurídico (no currículo pós-Bolonha desde 2011/2012) e História do Direito Luso-Brasileiro (desde 2016/2017).

As cadeiras do primeiro ano do curso de direito pré-Bolonha, de um modo geral, se mantiveram no pós-Bolonha. Algumas cadeiras foram antecipadas a partir do ano letivo de 2007/2008. De qualquer modo, o primeiro ano continuou a ser composto por disciplina de direito público<sup>416</sup> e do eixo fundamental<sup>417</sup> (Economia, História e Pensamento Jurídico).

**Quadro 77<sup>418</sup> – 1º ano (1º e 2º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos Pré-Bolonha, Transição e Pós-Bolonha**

<b>Pré-Bolonha (2004/2005)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>
<b>Curso anual</b>	<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>	<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
Direito Constitucional e Ciência Política	Direito Constitucional I	Direito Constitucional II	Direito Constitucional I	Direito Constitucional II
Direito Romano e História do Direito Português	Direito Romano	História do Direito Português	Direito Romano	História do Direito Português

<sup>416</sup> Apesar da distinção entre direito público e privado ser frágil conforme aponta Miaille (2005) utilizo esta divisão por ser intrínseca ao ensino do direito.

<sup>417</sup> A Resolução CNE/CES nº 9 de 2004 do Ministério da Educação brasileiro considera que o Eixo de Formação Fundamental, “tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia”.

<sup>418</sup> No período posterior à Bolonha, o plano de curso está dividido por anos letivos a título indicativo, devendo o aluno obter no total 240 créditos ECTS: 216 ECTS em unidades curriculares obrigatórias e 24 ECTS em unidades curriculares optativas (art. 3.º, 2 do Regulamento da Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

Economia Política	Economia Política I	Economia Política II	Economia Política I	Economia Política II
Introdução ao Direito	Introdução ao Direito I	Introdução ao Direito II	Introdução ao Direito I	Introdução ao Direito II
	Direito Internacional Público I	Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo *	Direito Internacional Público I	Direito Internacional Público II *
	Direito Financeiro *			Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo *
				Inglês Jurídico I*
				História do Direito Luso-Brasileiro*

\* disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013] e Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em Direito 2017-2018” <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2017-2018> [18 de maio de 2017].

#### 4.3.2 O currículo do segundo ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha

O segundo ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra possui unidades curriculares maioritariamente de direito público.

*Os pontos positivos [de Bolonha], penso que a abrangência. Nos pontos negativos acho que há uma má repartição das cadeiras entre direito público e direito privado. [...]. Pôr o direito público todo nos primeiros anos praticamente e faria falta alguns desses direitos, algumas áreas desses direitos estar no 4º ano também. E algumas áreas do direito privado no início (Professor 11, entrevista).*

A matéria Direito do Trabalho I passou a ser lecionada no segundo ano de Faculdade de Direito após o Processo de Bolonha, pois antes de Bolonha era lecionada no terceiro ano. Este fato não agradou um dos professores da disciplina. Este mesmo docente também discorda de Direito do Trabalho II ter se tornado uma disciplina optativa após a Reforma de Bolonha. Sendo assim, antes de Bolonha havia um ano de Direito do Trabalho e no pós-Bolonha há apenas seis meses obrigatórios e seis meses de estudos opcionais.

*Um semestre é pouco para Direito do Trabalho e deveria ser mais tarde, que aparecesse depois da Teoria Geral do Direito Civil. Antes era no terceiro ano, mas vocês terão as duas matérias juntas [...] Com a necessidade de passar cinco anos em quatro, o Direito do Trabalho é lecionado no mesmo ano que Teoria Geral do Direito Civil (Docente 20, aula).*

As disciplinas optativas são as consideradas menos essenciais no currículo em relação ao conteúdo das cadeiras obrigatórias (Bernstein, 1975). Deste modo, a matéria de Direito do Trabalho perdeu importância no currículo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra com a Reforma de Bolonha. E dentro de Direito do Trabalho o conteúdo de Direito do Trabalho I é considerado mais importante do que o de Direito do Trabalho II. Assim, dentro do Direito do Trabalho privilegia-se o conteúdo do contrato individual em detrimento das negociações coletivas, que estão presentes no plano de estudos de Direito do Trabalho II.

Com o Processo de Bolonha, no segundo ano também houve a divisão de disciplinas anuais em semestrais, como Direito Administrativo e Teoria Geral do Direito Civil.

*A disciplina manteve-se, não mudou, manteve-se no segundo ano e penso que é o lugar adequado para o Direito Administrativo. A carga horária eram cinco horas, três horas letivas teóricas e práticas antes de Bolonha, era adequado, é uma cadeira estruturante, é uma cadeira importante [...]. Manteve [após Bolonha], já não tenho a memória exata, mas creio que se manteve (Professor 12, entrevista).*

Outras alterações podem ser observadas na transição para Bolonha, através da disciplina de Direito Internacional Público e Europeu para Direito Comunitário e a seguir para Direito da União Europeia.

*[...] Porque até Bolonha de facto o plano era fechado e era um plano muito tradicional que não dava grande abertura para novos temas, quer do Direito Europeu, havia só uma cadeira de Direito Internacional e Direito Europeu, como se as duas coisas fossem misturas, como se fossem a mesma coisa, como se fossem dadas num ano, o que é uma vergonha tendo em conta que Portugal é membro da União Europeia desde 1986. Há um claro desfasamento, portanto só Bolonha trouxe o Direito Europeu como cadeira de disciplina autónoma para o segundo ciclo [...] (Professor 12, entrevista).*

*Não, não, não teve impacto, foi só mudar do 5º ano para o 2º, mas de resto, a disciplina [Direito da União Europeia] que era anual, manteve-se anual, a disciplina continua a existir, não houve mudanças por aí. É verdade que houve disciplinas que passaram de anual para semestral,*

*houve várias mudanças, neste não [...]. Não me choca nada que seja no 2º, acho interessante até os alunos terem uma abertura e perceberem que isto não é só direito interno [...] portanto não é mal. Era melhor, para mim era mais fácil o estudante no 5º que já percebiam tudo melhor que no 2º, mas não é grave e pode ter vantagens por ser no 2º [...]* (Professor 04, entrevista).

A cadeira de Economia e Finanças Públicas foi dividida em Finanças Públicas I e Finanças Públicas II, sendo esta última disciplina criada no ano letivo de 2014/2015.

A matéria Direito Fiscal I, que aparece no segundo ano letivo dos currículos de transição e pós-Bolonha, é um desdobramento da disciplina pré-Bolonha Direito Administrativo e Fiscal, que era lecionada no terceiro ano.

*Direito Fiscal I é do 2º ano, e devia estar no 3º e Direito Fiscal II é no 3º e devia estar no 4º [...]. Foi alterado com Bolonha. Eu acho que poderia ser só um Direito Fiscal e anual. E obrigatório, pois os alunos podem fazer apenas 1 semestre de Direito Fiscal, o que é pouco [...]. A autonomização, que antes estava juntamente com o Processo Administrativo... Era uma disciplina única e foi autonomizada [...]. Foi melhor. Só foi pena terem ficado foi no 2º ano, deviam ter mantido no 3º. Seria melhor no 3º. Penso que deveria ser uma cadeira anual, ou duas cadeiras semestrais obrigatórias* (Professor 11, entrevista).

Outro diferencial foi a inclusão da disciplina Alemão Jurídico como optativa a partir do ano letivo 2008/2009. Já a disciplina Inglês Jurídico II é incluída somente no ano letivo 2012/2013, não havendo esta disciplina no ano letivo anterior.

*Não obstante, fizeram as experiências, que eu quando estava no diretivo, fui eu que tratei diretamente quer da criação de um programa de alemão jurídico, quer da criação de um programa de inglês jurídico, com dois professores... [...] não são cursos pagos, são cursos integrados no próprio currículo, são cadeiras opcionais [...] O alemão como digo, tem mais dificuldade em captação das pessoas. Ao nível de licenciatura o inglês foi, pelo que tenho sabido, tem sido um sucesso junto dos alunos [...]* (Professor 16, entrevista).

No quadro abaixo, está presente o plano de estudos da licenciatura em direito da FDUC no segundo ano.

**Quadro 78 – 2º ano (3º e 4º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos Pré-Bolonha, Transição e Pós-Bolonha**

<b>Pré-Bolonha (2004/2005)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>
<b>Curso anual</b>	<b>3º semestre</b>	<b>4º semestre</b>	<b>3º semestre</b>	<b>4º semestre</b>
Direito Administrativo	Direito Administrativo I	Direito Administrativo II	Direito Administrativo I	Direito Administrativo II
Direito Internacional Público e Europeu	Direito Comunitário I	Direito Comunitário II	Direito da União Europeia I	Direito da União Europeia II
Economia e Finanças Públicas	Direito do Trabalho I	Finanças Públicas I	Direito do Trabalho I	Direito do Trabalho II *
Teoria Geral do Direito Civil	Teoria Geral do Direito Civil I	Teoria Geral do Direito Civil II	Teoria Geral do Direito Civil I	Teoria Geral do Direito Civil II
		Direito Fiscal I	Finanças Públicas I	Direito Fiscal I
				Finanças Públicas II*
				Alemão Jurídico *
				Inglês Jurídico II *

\* disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013] e Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em Direito 2017-2018” <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2017-2018> [18 de maio de 2017].

### **4.3.3 O currículo do terceiro ano (5º e 6º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha**

No terceiro ano (5º e 6º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra começam a estar presentes as cadeiras processuais e há um maior equilíbrio entre as disciplinas de direito público e direito privado.

A disciplina Direito Administrativo e Fiscal foi dividida em Direito Administrativo III e Direito Fiscal I, que passou a ser lecionada no segundo ano da Faculdade de Direito.

Direito Penal, Direito das Obrigações, Direito Processual Civil foram repartidas em duas disciplinas semestrais e houve a inclusão da disciplina semestral Direitos das Coisas (Direitos Reais) após o Processo de Bolonha, sendo que antes era uma cadeira anual lecionada no quarto ano.

“[...] E apontaria também para aumentar a carga horária da cadeira de *Direitos Reais*. *Direitos Reais* hoje é só semestral e eu penso que faria falta uma segunda cadeira, ou uma cadeira anual de *Direitos Reais*”<sup>419</sup> (Professor 3, entrevista).

A matéria Direito da Família e dos Menores foi antecipada para o terceiro ano no ano letivo 2014/2015, pois no período pré-Bolonha (com a nomenclatura Direito da Família e Sucessões) e transição era lecionada no quarto ano. Por fim, Direito Fiscal II já se encontrava como cadeira optativa desde o ano letivo 2012/2013 e assim permaneceu.

**Quadro 79 – 3º ano (5º e 6º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos Pré-Bolonha, Transição e Pós-Bolonha**

<b>Pré-Bolonha (2004/2005)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>
<b>Curso anual</b>	<b>5º semestre</b>	<b>6º semestre</b>	<b>5º semestre</b>	<b>6º semestre</b>
Direito Administrativo e Fiscal	Direito Administrativo III	Contratos Cíveis	Direito Administrativo III	Direito das Coisas
Direito das Obrigações	Direito das Obrigações I	Direito das Obrigações II	Direito das Obrigações I	Direito das Obrigações II
Direito do Trabalho	Direito Penal I	Contratos Públicos	Direito da Família e dos Menores	Direito Fiscal II*
Direito Penal	Direito Processual Civil I	Direito Penal II	Direito Penal I	Direito Penal II
Direito Processual Civil		Direito Processual Civil II	Direito Processual Civil I	Direito Processual Civil II

\* disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013] e Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em Direito 2017-2018” <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2017-2018> [18 de maio de 2017].

#### **4.3.4 O currículo do quarto ano (7º e 8º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos pré-Bolonha, transição e pós-Bolonha**

No quarto ano pré-Bolonha ou 7º e 8º semestres pós-Bolonha do currículo da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra estão contidas a maior parte das cadeiras de direito privado e de direito processual do plano de estudos.

<sup>419</sup> Há uma cadeira optativa de Direito das Coisas II no 2º semestre do 4º ano.

No quarto ano da Faculdade de Direito de Coimbra observou-se que a disciplina pré-Bolonha Direito da Família e Sucessões foi dividida em dois semestres: Direito da Família e Menores<sup>420</sup> e Direito Patrimonial da Família e Sucessões, que manteve o ensino no quarto ano.

A disciplina Direito Processual Civil III que antes de 2007 pertencia ao quinto e último ano do curso de Direito, passou a integrar o quarto ano no pós-Bolonha. O mesmo ocorreu com Metodologia do Direito, todavia, esta disciplina perdeu a antiga denominação Metodologia do Direito e Filosofia do Direito, além de perder metade da carga horária, já que era disciplina anual e passou a ser semestral. Contudo, antes de Bolonha, a cadeira de Metodologia do Direito era optativa e no pós-Bolonha se tornou obrigatória. Assim, a Filosofia do Direito foi retirada do novo currículo e manteve-se a Metodologia do Direito, obrigatória em um semestre.

A cadeira obrigatória de Organização Judiciária foi inserida no currículo de 2007/2008 e permanece até hoje. Direito dos Registos e Notariados também foi criada no programa de 2007/2008 e se mantém na atualidade, todavia sempre como optativa no último ano do curso de direito pós-Bolonha.

*[...] Tenho a destacar o esforço que se tem realizado nos últimos anos de adequação do currículo às exigências da vida prática, caso da disciplina de Organização Judiciária. Penso que foi um grande passo em frente porque é uma matéria que é bastante complexa hoje em dia, com uma sucessão de leis que vão surgindo, com a manutenção de vários regimes jurídicos ao mesmo tempo em vigor (Professor 15, entrevista).*

*[...] São disciplinas [Direito dos Registos e Notariado e Organização Judiciária] com imenso interesse para a vida prática, fundamentais até, mas que depois, nas cadeiras, nas disciplinas onde poderiam encaixar-se, por exemplo Organização Judiciária poderia encaixar-se no Processo Civil, mas nunca havia tempo para dar essa matéria. Registo de Inventariado poderia perfeitamente relacionar-se com o Direito da Família, o Direito das Coisas, etc., mas também lá está por razões de economia de tempo não era dada com profundidade, portanto essas duas disciplinas parecem bastante importantes, isto na licenciatura (Professor 15, entrevista).*

A disciplina de Medicinal Legal, antes da Reforma de Bolonha na FDUC era anual e passou a ser semestral, perdendo a metade do tempo de ensino.

---

<sup>420</sup> A disciplina de Direito da Família e Menores passou a ser lecionada no 3º ano pós-Bolonha e será analisada como estudo de caso no capítulo seguinte.



Direito Internacional Privado passou a ser uma disciplina semestral autônoma e, posteriormente, Direito Internacional Privado II se tornou optativa.

*[...] Em Direito Internacional Privado, deixou de existir o Direito Internacional Privado II, ou seja, a parte especial. Só há tempo para dar a parte geral, ou seja, em termos de matéria, os alunos ficam com formação incompleta [...]. Creio que esse ano vá ser optativa pela primeira vez, mas até aqui não existia (Professor 9, entrevista).*

Outras disciplinas anuais apenas foram divididas em duas como Direito Comercial e Direito Processual Penal III. Esta última se tornou duas disciplinas semestrais: Direito Penal III e Direito Processual Penal.

*Direito Comercial não alterou muito porque Direito Comercial manteve uma carga horária ao longo do ano idêntica a que tinha. A semestralização só levou que ficasse dividida em Direito Comercial I e Direito Comercial II. Houve depois a necessidade de fazer ali algumas adaptações em termos da distribuição da matéria pra haver maior coerência, para aquilo que se tratava no primeiro semestre fosse relativamente harmónico com o que se tratava no segundo semestre, que não houvesse ali uma... podíamos gerir de outra maneira a distribuição da matéria ao longo do ano, quer dizer, não havia grande problema se terminássemos um capítulo um pouco depois do final do primeiro semestre, porque a matéria ia ser toda dada ao longo do ano. Agora como há necessidade de respeitar a semestralização, isso levou digamos a uma outra distribuição das matérias, apenas é isso (Professor 9, entrevista).*

No plano de estudos de 2014/2015 surgiram duas novas optativas: Direitos Reais II e Direito Internacional Privado II.

**Quadro 80 – 4º ano (7º e 8º semestres) da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra nos períodos Pré-Bolonha, Transição e Pós-Bolonha**

<b>Pré-Bolonha (2004/2005)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Transição (2007/2008)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>	<b>Pós-Bolonha (2017/2018)</b>
<b>Curso anual</b>	<b>7º semestre</b>	<b>8º semestre</b>	<b>7º semestre</b>	<b>8º semestre</b>
Medicina Legal	Medicina Legal	Direito Comercial II	Medicina Legal	Direito Comercial II
Direito Comercial	Direito Comercial I	Direito Patrimonial da Família e Sucessões	Direito Comercial I	Direito Patrimonial da Família e Sucessões
Direito das Famílias e Sucessões	Direito da Família e Menores	Direito Processual Penal	Direito Penal III	Direito Processual Penal
Direito das Coisas	Direito das Coisas	Direito Processual Civil III	Organização Judiciária	Direito Processual Civil III

Direito e Processo Penal	Direito Penal III	Direito dos Registos e Notariado *	Metodologia do Direito	Direito dos Registos e Notariado *
Direito Internacional Privado e Comunitário	Direito Internacional Privado		Direito Internacional Privado	Direito das Coisas II *
	Metodologia do Direito			Direito Internacional Privado II*
	Organização Judiciária			

\* disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013] e Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em Direito 2017-2018” <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2017-2018> [18 de maio de 2017].

Além das cadeiras opcionais já mencionadas, a partir do currículo de 2016/2017, foram criadas novas disciplinas optativas relacionando o direito português ao direito brasileiro e chinês (Direito luso-chinês, Direito Privado Luso-Brasileiro, Direito Público Luso-Brasileiro) e, ainda, o Direito da Informática.

As mudanças ocorridas em 2016/2017 no currículo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra incluem a inserção das disciplinas Contratos Públicos e Contratos Cíveis, enquanto disciplinas optativas, sem um período específico. Anteriormente, eram cadeiras optativas de 2º semestre do terceiro ano. “[...] *Eu curiosamente dou uma disciplina que calha bem ser semestral que é a de Direito dos Contratos Públicos, e calha bem ser semestral e ser opcional, porque ela é opcional também [...]*” (Professor 8, entrevista).

*[...] Faltam sobretudo disciplinas de Contratos, Direito dos Contratos, os Contratos em especial, eu falo sobretudo na área do Direito Privado, que eu conheço melhor... sobretudo eu apontaria para disciplinas de Contratos, sobretudo Contratos em especial* (Professor 3, entrevista).

#### **4.3.5 O currículo do quinto ano da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pré-Bolonha**

O quinto ano só existe no período pré-Bolonha, sendo que no período pós-Bolonha algumas matérias do último ano como Metodologia e Direito Processual Civil foram distribuídas pelos anos anteriores. As restantes disciplinas foram excluídas do currículo da FDUC.

**Quadro 81– 5º ano da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pré-Bolonha**

<b>Pré-Bolonha (2004/2005)</b>
<b>Curso anual</b>
Direito Administrativo
Direito Comercial
Direito Comunitário
Direito Constitucional
Direito das Empresas
Direito e Processo Civil
Direito Penal
Economia
Metodologia e Filosofia do Direito *
Teoria do Direito *

\* disciplina optativa

Fonte: Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013].

#### **4.4 As unidades curriculares optativas**

Antes da Reforma de Bolonha havia 2 optativas no currículo da licenciatura em direito da FDUC (2005/2005). Após Bolonha este número aumentou para 3 disciplinas opcionais a partir de 2007/2008, alcançando o número de 18 optativas em 2017/2018. *“Para além dessa semestralização houve alguma introdução de cadeiras opcionais, houve a introdução de outras disciplinas, isso”* (Professor 5, entrevista).

Não há um consenso no corpo docente da FDUC acerca da necessidade de um currículo flexível, em que o aluno possa moldá-lo conforme seus interesses, com maior número de optativas, como prevê o Processo de Bolonha.

*“Portanto não sou muito favorável a uma multiplicação de currículos dentro de currículos, se quiser, no plano global. Há quem defenda isso, eu entendo que é preferível haver aqui, admitindo uma pequena possibilidade, alguma margem de opção [...]”* (Professor 1, entrevista).

*[...] Isso, aliás, tem que ver também com uma questão que já foi ensaiada, é preciso ver que depois de Bolonha, nós fizemos um primeiro ensaio da modulação do curso, e tivemos depois de ir afinando a modificação que tínhamos feito porque de início, alinhados com o espírito que presidia a Bolonha, nós fornecemos mais do que hoje, possibilidades de frequentar cadeiras da opção, cadeiras da opção no quadro do curso. Ora o que acontece é que as escolhas dos alunos foram na medida irracionais, porque foram ditadas pelas razões mais*

*pragmáticas e não faziam sentido do ponto de vista curricular [...]. Há em certos meios universitários, de permitir que a composição do curso seja da iniciativa dos alunos. Na América, por exemplo, isso foi muito comum, mesmo em faculdades de direito que houvesse uma enorme participação do aluno, na definição do seu percurso acadêmico. Acontece que o direito na América é uma coisa muito diferente do direito continental. E que mesmo nas universidades de ponta americanas onde isso foi experimentado, ensaiado, há hoje um certo movimento de recuo para recuperar aquilo que chamam de troncalidade dos cursos. As instituições têm a responsabilidade de assumir que sabem o que é melhor, não podem eximir disso, porque acaba por ser muito confortável responsabilizar os alunos pela sua formação (Professor 16, entrevista).*

*Hum... a verdade é que nós reduzimos o segundo ciclo a um ano, quando a lógica inerente ao ciclo de Bolonha seria três mais dois. Ela permite outras variantes, e essa que nós adotamos não é ilícita, em todo o caso ela retira grande parte da contabilidade do ciclo de Bolonha que é justamente aumentar a flexibilidade das opções dos estudantes, a liberdade de escolha, procura aumentar a oferta e permitir que sejam os estudantes a formatar seu próprio curso (Professor 12, entrevista).*

## **4.5 As atividades complementares**

As atividades complementares são componentes enriquecedoras e complementares do currículo e possibilitam o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências do estudante, fora de sua faculdade ou mesmo do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais e interdisciplinares.

A conceção de currículo proposta pelo Processo de Bolonha inclui não somente créditos decorrentes das aulas, mas de atividades complementares como conferências, seminários, atividades culturais e artísticas, etc., conforme previsto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. O Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra segue a orientação proposta por Bolonha, reconhecendo em seu artigo 2.º, b, não apenas as atividades académicas relacionadas às aulas e às avaliações, apesar de destacar estas atividades: “Crédito - a unidade de medida do trabalho do aluno, sob todas as suas formas, designadamente a participação nas aulas, a orientação pessoal, o estudo e a avaliação”.

*O ensino universitário, a experiência universitária não é só isso. Não tem um tempo para fazerem teatro, irem em espetáculos, conversarem, para frequentarem outras vivências, quer dizer o mundo universitário também é isso, o enriquecimento passa também por aí... (Professor 15, entrevista).*

Na FDUC, apesar de inicialmente haver esta contabilização de créditos, posteriormente esta política foi alterada, impedindo o reconhecimento de atividades extra classe. *“Bolonha vem falar do reconhecimento às atividades complementares. Não acontece a lado nenhum”* (presidente do NED, entrevista).

*[...] Portanto essa transição tinha tudo para ter sido assim uma oportunidade, um salto qualitativo muito grande, nomeadamente no que eu acho muito importante, e que é a questão da atribuição de créditos pelo esforço desenvolvido pelos estudantes, esforço académico desenvolvido pelos estudantes, mas que não se manifesta em aulas formais ou em cursos e exames formais. Concretamente refiro-me à frequência de unidades curriculares fora, mas ainda há frequência de conferências e seminários, colóquios e workshops, e iniciativas deste género da faculdade (Professor 4, entrevista).*

*Exatamente, na altura o que foi decidido é que poderiam ser creditadas para o estudante as iniciativas as quais ele frequentasse e as quais pudessem ser atribuídos créditos. Isso seria feito mediante uma análise, caso a caso, portanto, se eu frequentasse uma conferência muito interessante, mas é engenharia, aquilo poderia contar para o meu currículo, e iria ser submetido a apreciação e ver qual era o contributo disso [...] pois era a dificuldade de avaliar caso a caso, de ver a carga em termos de horas de cada uma dessas iniciativas, depois confirmar se o aluno esteve presente ou se não, se houve exame se não houve, foram atribuídos aí alguns ECTS, há iniciativas como colóquios, congressos e etc., até porque se dizia que deveria ter um X horas, um X oradores pra poder ter algum ECTS; nem que seja um ECTS atribuído, mas depois as coisas começaram a se complicar mais, e portanto neste momento não há atribuição de ECTS nenhum. A minha experiência durante o período em que figurou este regime de reconhecimento de ECTS... [...] Não me lembro, 1 ano, 2 anos talvez, não tenho certeza [...] mas depois prevaleceu a ideia de que podia haver fraudes, de que podíamos estar aqui a dar créditos aos estudantes... [...] dava muito trabalho aos serviços estás a ver? O número de horas das conferências (Professor 4, entrevista).*

## **4.6 O ECTS e a Mobilidade estudantil**

A utilização do sistema ECTS na licenciatura em direito da FDUC possibilitou a comparabilidade de créditos entre países que participam do Processo de Bolonha, facilitando a mobilidade de estudantes. Neste sentido, o

aluno ao retornar à sua instituição de origem pode aproveitar os créditos adquiridos em outra universidade.

*“Mas, pronto, também admito que é possível trabalhar com esse sistema, que este sistema tem potencial de facilitar digamos a inteligibilidade dos vários sistemas europeus, porque essa também é uma mudança criteriosa [...]”* (professor 13, entrevista).

*[...] O nosso currículo de Direito cada vez mais é testado no confronto com outros currículos porque os sistemas de mobilidade dos estudantes estão aí e esta é uma realidade que mudou substancialmente o ensino do direito em todo o mundo [...]* (professor 13, entrevista).

No entanto, de acordo com o docente 12, se a FDUC tivesse optado pelo sistema 3+2, maioritariamente utilizado nos países participantes da Reforma de Bolonha, haveria maior possibilidade de mobilidade. *“[...] Por isso não fomos tão longe quanto teria sido possível se optássemos por um sistema de três mais dois em qualquer dos aspetos, quer no aspeto da flexibilidade, quer no aspeto da mobilidade [...]”* (professor 12, entrevista).

*A lógica [de Bolonha] só serve para os estudantes fazerem o primeiro ciclo numa faculdade e poderem mudar para outra para o segundo ciclo. Tornou mais fácil e, portanto, tornou mais fácil a mobilidade dentro da União [Europeia], uma vez que sendo o ciclo de Bolonha comum a toda a União [Europeia], portanto o fato de ter o primeiro grau, primeiro ciclo, permite uma portabilidade desse grau por toda a Europa e por todas as universidades e não só das universidades da União Europeia, uma vez que Bolonha é comum a todos os países da Europa mesmo que não pertençam a União [Europeia] [...]. Esse sistema se expandiu para fora da União [Europeia]. Então isso, claro essa flexibilidade, portabilidade e mobilidade, esses ganhos que estavam inerentes em Bolonha foram feitos* (professor 12, entrevista).

## **5 A pedagogia da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra após o Processo de Bolonha**

Além de examinar as mutações no currículo da licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), neste capítulo analisei também as transformações no âmbito da pedagogia na mesma instituição, após o Processo de Bolonha.

## 5.1 A divisão das aulas em teóricas, práticas e teórico-práticas na licenciatura em direito da FDUC

As aulas na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) se dividem em teóricas, práticas e teórico-práticas, conforme previsto no Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da FDUC, aprovado após o Processo de Bolonha.

### 5.1.1 As aulas teóricas

As aulas teóricas funcionam como as lições magistrais em França<sup>421</sup>, com o docente proferindo uma aula-palestra e dezenas de alunos anotando o conteúdo, sem que haja interlocuções.

*A matéria é a mesma [aulas teóricas e práticas]. No fundo a perspectiva de abordagem da matéria é que é diferente, nas aulas teóricas há, são aquilo que tradicionalmente são consideradas aulas magistrais, portanto, há uma exposição de um tema ou de uns vários temas, que integram a unidade curricular e depois nas aulas práticas no fundo como que se testa, aqueles conteúdos programáticos e invés de se partir da exposição do conteúdo programático, parte-se de um caso concreto, de um problema concreto [...] (professor 18, entrevista).*

*[...] No fundo, as aulas teóricas seriam mais para a exposição do direito vigente, para a análise crítica, para a apresentação das diferentes teorias e doutrinas, também para o teste e para a incubação de novas ideias, de novas doutrinas. No fundo, obviamente também sempre com enquadramento histórico, enquadramento cultural, digamos daquela análise das fontes, a sistematização da matéria e a síntese da matéria e, também obviamente, digamos, portanto, no fundo, uma certa... digamos, uma certa investigação dos valores, dos princípios, dos direitos etc.. Depois obviamente também, no fundo, chamando a atenção sempre para as relações entre o direito nacional e o direito internacional, não é? O direito público e o direito privado, o direito substantivo e o direito processual, as dimensões europeias, as dimensões internacionais, europeias e locais [...] (professor,13).*

A maioria dos professores da FDUC mantiveram as aulas teóricas do mesmo modo que funcionavam antes de Bolonha.

---

<sup>421</sup> Esta descrição foi realizada no Capítulo 4 desta dissertação.

*[...] E eu tenho ideia de que embora as coisas não caminhem nesse sentido, é fundamental continuar a apostar na importância das lições magistrais teóricas aqui na faculdade [...]. E isso eu acho que é uma coisa que tem que ser vincada junto dos alunos, que embora lhes custe, embora eles tenham cada vez menos vocação para estar 45 minutos a ouvir uma pessoa a falar, essas lições magistrais, são a essência da universidade [...]. Há outros mais expositivos, mas o princípio é o mesmo e aí... aqui na Casa, sempre foi a de que o professor, fazia essa apresentação em que o nível, a qualidade, a exigência, oratória de reflexão etc., são superiores e os assistentes serviam de mediadores (professor 16, entrevista).*

De um modo geral, o ensino tradicional das faculdades de direito portuguesas baseia-se em estudiosos do campo jurídico que desenvolvem uma carreira académica dentro de uma área jurídica específica. Estes agentes fazem mestrado e doutoramento em seu ramo de formação, passam a ocupar as cátedras respetivas e a lecionar as aulas teóricas das faculdades de direito, sem uma formação pedagógica (Melo, 2011: 1075).

As aulas teóricas, no entanto, têm sido criticadas por alguns docentes que entendem que este não é o melhor formato de aula, em razão do pouco diálogo com os estudantes.

*As aulas teóricas não permitem nenhuma aproximação, é uma pura relação unívoca entre o professor que ministra a aula e os alunos que ouvem, quando muito podem fazer perguntas. Raramente isso ocorre, não se estabelece nenhuma interlocução [...] Durante a maior parte do tempo antes de Bolonha e mesmo depois de Bolonha, no primeiro ciclo eu só dava aulas teóricas, portanto o meu contato com os alunos era muito reduzido, eu não conhecia noventa por cento dos meus alunos (professor 12, entrevista).*

Como as aulas teóricas se centram no professor, diferem da proposta da Reforma de Bolonha, que é o estudante no foco do processo educativo.

### **5.1.2 As aulas práticas**

As aulas práticas são distintas das aulas teóricas. As cadeiras práticas possuem menor número de estudantes que as teóricas e normalmente são aulas mais participativas.

*As aulas práticas são completamente diferentes, onde as novas aulas de figurino único de Bolonha... aí as turmas são pequenas, mesmo dadas no mesmo espaço. Desde que o professor saia da Cátedra e se mova*



*entre os estudantes, é possível estabelecer essa relação de interlocução e de participação (professor 12, entrevista).*

As aulas práticas apoiam as aulas teóricas, seja por meio de revisão da parte teórica ou através de conteúdo complementar, como exercícios e casos práticos.

*“Normalmente as aulas práticas são uma nova abordagem e primeiro uma espécie de resumo, transmitir as ideias que foram abordadas nas aulas teóricas e dar um enquadramento prático, ou seja, com casos. Será essa a função” (professor 9, entrevista).*

*[...] Mas por regras as aulas práticas tem dois modelos. Ou são práticas no sentido de resolução de hipóteses concretas práticas aquilo a que nós chamamos de casos práticos, que aplicam a matéria dada nas aulas teóricas, ou são explicações, revisitações de pontos da matéria teórica mais difíceis, mais complexos. São esses dois modelos (professor 3, entrevista).*

Cada regente de cadeira teórica possui um ou mais professores assistentes que lecionam as aulas práticas, onde aplicam os conhecimentos teóricos em casos concretos inventados pelo docente assistente ou resultado de jurisprudências (Melo, 2011: 1075-1076).

*[...] O assistente nas aulas práticas, o que tem justamente é de conciliar e ajudar o aluno a usar aqueles materiais. Sendo que isto é fundamental, porque também não pode haver, a meu ver, um programa demasiado apertado sobre como é que se utilizam aqueles materiais para a formação individual [...] também se pressupõe algum grau de autonomia. E, portanto, nós temos de permanentemente capacitar aquele aluno, dar-lhe instrumentos, explicar-lhe o que é que são as aulas, explicar o que é que são os materiais, explicar e dar-lhes exemplos da vida real, caso e etc., mas deixar que no final a gestão de todos aqueles elementos, a fusão deles acabe por ser pessoal, porque isso é o que vai garantir que cada um dos alunos forme o seu próprio mundo mental nas questões jurídicas [...] (professor 16, entrevista).*

Mesmo após o Processo de Bolonha, a maior parte dos docentes entrevistados e sete das oito disciplinas que assisti, seguiram com o modelo de aulas teóricas e práticas separadas<sup>422</sup>.

---

<sup>422</sup> Esta análise será apresentada em um quadro mais à frente neste capítulo.

*“[...] Não, eu também já entrei com Bolonha implementando, mas tenho ideia de que não há diferenças” (professor 09, entrevista).*

*“Nas minhas disciplinas, como foram mantidas a estrutura de diferenciação entre aulas teóricas e aulas práticas, as diferenças não são tão notórias quanto se tivessem formato teórico-práticas” (professor 05, entrevista).*

### **5.1.3 As aulas teórico-práticas**

Apesar das transformações previstas no Processo de Bolonha, quanto à pedagogia não houve muitas alterações na FDUC decorrentes diretamente da Reforma. No entanto, logo após Bolonha, houve alguns professores que mudaram a pedagogia das aulas através da junção das aulas teóricas e práticas em teórico-práticas.

*[Bolonha] Implicou, creio que pela primeira vez na faculdade, aulas teórico-práticas, que era uma coisa que não havia. Havia aulas teóricas e aulas práticas [...]. Portanto isso implicou, eu pelo menos me esforcei, por isso, em mudar um pouco o método das aulas, menos expositivas, e mais a partir do caso (professor 14, entrevista).*

*Eu tenho leccionado as aulas teóricas, [...] enfim em alguma medida são sempre também um pouco teórico-práticas, porque a cadeira em si é esse tipo de ensino. Direito [...] obriga analisar a jurisprudência, as polémicas doutrinárias, haver um ou outro exemplo de contrato... (professor 15, entrevista).*

Por diversos motivos, entre eles o grande número de alunos e o reduzido corpo docente, parte dos professores que aderiu às aulas teórico-práticas retornou ao modelo de aulas teóricas e práticas separadas.

*“[...] Em alguns casos e eu fiz isso durante uns anos, trouxe coisas boas, como seja, uma mudança na própria metodologia, começamos a dar mais aulas teórico-práticas e não só a divisão entre teóricas e práticas [...]” (professor 06, entrevista).*

*[Teórico-práticas] também já tiveram e já deixaram de ter, porque no início da aplicação do regime de Bolonha, eu estava a trabalhar com vários colegas, pessoas muito dinâmicas, muito trabalhadoras e achamos que podíamos fazer uma divisão das aulas em teórico-práticas, e portanto nós tínhamos avaliação contínua em todas as turmas e distribuimos entre nós os temas em que íamos trabalhar com os estudantes, cada um claro na sua área de especialização [...]. Entretanto eles [colegas assistentes] tiveram dispensa para doutoramento, e, portanto, eu fiquei quase sozinha com os colegas*

*jovens e com outro mais experiente, mas só os dois não conseguíamos assegurar a avaliação contínua, não conseguíamos [...]. Muitos estudantes sim, era impossível, tínhamos que ser uma equipa mesmo muito a trabalhar. E, portanto, como esses colegas mais novos não tinham capacidade, nem sequer interesse. Um disse-me que como só estava com contrato a meio tempo que não ia estar a fazer o esforço, fazer assim uma grande preparação de umas aulas práticas, não é? Portanto acabamos com isso e atualmente estamos em teóricas e práticas à moda antiga (professor 04, entrevista).*

No quadro a seguir, realizado de acordo com as entrevistas, é possível perceber se o docente leciona aulas teórico-práticas, ou se já as lecionou.

**Quadro 82 – Professores entrevistados da licenciatura em direito da FDUC que lecionam ou já lecionaram aulas teórico-práticas**

Professor	Hoje leciona teórico-prática	Já lecionou teórico-prática	Observação
Docente 1	X	X	Assisti às aulas
Docente 2			Assisti às aulas
Docente 3			
Docente 4		X	
Docente 5			
Docente 6		X	
Docente 7			
Docente 8			
Docente 9			
Docente 10			
Docente 11		X	
Docente 12			Atualmente não leciona na licenciatura
Docente 13			
Docente 14		X	Atualmente não leciona na licenciatura
Docente 15			
Docente 16			
Docente 17			
Docente 18			
Docente 19			Assisti às aulas

**Quadro 83 – Aulas assistidas divididas em teóricas e práticas separadas e aulas teórico-práticas**

Unidades Curriculares	Aulas teóricas e práticas	Aulas teórico-práticas
Introdução ao Direito	X	
Direito Constitucional I		X
Direito Penal I	X	
Direito do Trabalho I	X	
Direito das Coisas I	X	
Direito da Família e Menores	X	
Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo		X
Metodologia do Direito	X	

Nos quadros acima, se observa que a maior parte dos docentes pesquisados não lecionaram teórico-práticas e parte dos que o fizeram retornaram às aulas teóricas e práticas separadas.

“A prática, para ser racional, crítica e reflexiva e não um amontoado de dados sem sistematização, exige um sólido conhecimento dogmático. A dogmática, sem uma ligação prática transforma-se a breve trecho em especulação” (Ferreira, 2011: 11).

## **5.2 O modo de dar aulas após o Processo de Bolonha**

O Processo de Bolonha alterou o modo de dar aulas na licenciatura em direito da FDUC sob alguns aspetos como a relação entre o tempo e o conteúdo lecionado. No entanto, a pouca participação dos estudantes nas aulas e o grande número de estudantes por turma permaneceram, assim como os docentes continuam a lecionar sem uma formação ou atualização pedagógica.

### **5.2.1 O conteúdo lecionado e o tempo**

Uma das principais características da pedagogia é que em um determinado período de tempo, certa quantidade de conhecimento é ensinada.

Com a semestralização do ensino proposta pela Reforma de Bolonha, o número de aulas lecionadas diminuiu, em razão do aumento do período de exames, que era anual e passou a ser semestral. Este fator associado a um conteúdo crescente oriundo de uma inflação legislativa e a complexificação dos direitos tornaram as aulas mais propícias a uma transmissão do conhecimento jurídico semelhante ao “ensino bancário”<sup>423</sup>, sem espaço para reflexão e maturação do conteúdo aprendido.

O estudo sobre os currículos da FDUC apontou para uma sobrecarga de trabalho dos docentes e de estudantes no pós-Bolonha, pois o currículo de cinco anos foi distribuído em quatro anos, com a exclusão de poucas cadeiras e a

---

<sup>423</sup> O ensino bancário foi conceituado no Capítulo 2.

inclusão de novas disciplinas. Deste modo, não houve uma redução proporcional do conteúdo lecionado após a Reforma de Bolonha, o que ocasionou maior conteúdo de estudo em menor tempo.

*Não tenho o hábito de começar na primeira semana, mas com Bolonha tudo é muito rápido, não posso dispensar esta aula [...]. Temos três meses de aula. De meados de setembro a meados de dezembro para dar a cadeira [janeiro é exame] (Docente 20, aula).*

*Pontos negativos. Eu acho que as alterações que se vivem pós-Bolonha, faz com que os alunos tenham muitas vezes falta de tempo para estudar. Nós, neste momento, ao invés de cadeiras anuais, temos cadeiras semestrais, o que significa que, a meio do ano, ao final do primeiro semestre que é o período que estamos agora a viver, os alunos têm que ser submetidos não só a exames escritos, mas também a exames orais, isso num período de um mês e meio, dois meses no máximo [...]. Quando o regime de Bolonha foi aprovado, não tiveram em conta as especificidades do mundo jurídico e designadamente, a quantidade de alunos com que nós lidamos, porque se calhar toda essa realidade é facilmente concretizada numa área de Ciências cujos cursos tem 20 alunos. Em cadeiras que têm inscritos 220 alunos e que tenha às vezes dois docentes responsáveis por essa unidade curricular, torna-se muitas vezes impossível gerir de outra forma o tempo e os próprios alunos veem-se mergulhados nessa imensidão de trabalho em pouco tempo. Portanto, eu acho que isso acaba por ser prejudicial para... para a formação deles. Antigamente eles tinham um período mais dilatado de tempo nos exames o que naturalmente garantia uma maior reflexão, uma maior maturação dos conteúdos programáticos, etc. [...] (professor 18, entrevista).*

Segundo o presidente do NED, a adaptação à Reforma de Bolonha trouxe muitos problemas aos estudantes, como a falta de tempo para estudar. Segundo ele, antes de Bolonha, havia um período maior de tempo para se raciocinar:

*Depois de Bolonha só há a segunda fase que é enfiar tudo na cabeça para decorar. Depois dos exames, os alunos esquecem tudo o que foi decorado. Consequência: em menos tempo tem que se fazer o que se fazia antes. [...] Não consigo acompanhar o ritmo de Bolonha” (presidente do NED, entrevista).*

O estudante trabalhador é a categoria de estudante mais prejudicada com a Reforma de Bolonha, pois possui menos tempo para dedicar-se à Faculdade de Direito e com o ritmo de Bolonha, com mais exames e aulas em menos tempo, teve a vida académica dificultada.

## 5.2.2 A participação dos alunos nas aulas

O Processo de Bolonha propõe um ensino centrado no estudante. Neste contexto, a aula em que o aluno assiste passivamente, sem participar, diverge do modelo de educação proposto por Bolonha.

Na licenciatura em direito da FDUC, os estudantes participam pouco das aulas, como sugere a menor nota da gestão da qualidade pedagógica (3.7 de um total de 5)<sup>424</sup> sobre a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

**Quadro 84 - Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)**

Indicadores	1º semestre	2º semestre
Perceção dos estudantes sobre a sua participação ativa nos processos de aprendizagem	3.7	3.7

Fonte: Universidade de Coimbra (2013) *Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Na investigação de campo notou-se que a participação discente é maior nas aulas práticas e nas teórico-práticas do que nas aulas teóricas.

*Acho que houve algumas alterações [após Bolonha] porque, o espírito do estudante agora também é um bocadinho diferente, são menos... há menos passividade dos estudantes, e isso naturalmente, exige...uma interação maior do docente. Há mais troca, não é troca... há mais diálogo, acaba por ser um ensino mais dialogado (professor 10, entrevista).*

*[...] Portanto, na aula teórica são muitos alunos na sala de aula, são muitos alunos e é inibidor. Só dou aulas teóricas não dou aulas práticas. A aula teórica não é propriamente uma aula que se preste a ser muito interactiva, não é uma aula mais dialogada, é uma aula mais unilateral neste sentido, quer dizer, quando digo que os alunos não participam, não é nenhuma crítica aos alunos, nenhuma passividade, simplesmente a aula não está organizada para os alunos participarem (professor 8, entrevista).*

Um dos fatores que tem dificultado a participação dos estudantes nas aulas é a quantidade excessiva de alunos por turma. Neste sentido, quando

---

<sup>424</sup> As restantes notas variaram entre 3.8 e 39.

muitos alunos participam, o conteúdo e o ritmo das aulas podem ficar prejudicados.

*Eu confesso, que eu por mim, gostava sempre que eles participassem mais. Admito que se calhar, não tenho o talento para os incentivar a participar mais. Não sei se é das disciplinas que leciono que criam expectativas diferentes nos alunos, não sei se aquilo se impõe na prática. A verdade é esta, com a medida que os anos vão passando, a diferença de idades também é maior e, portanto, eu admito que haja uma inibição maior, mas reconheço que apesar de eu fazer alguns esforços, é claro que a minha preocupação também é dar a matéria, como é evidente, cumprir, explicar as coisas fundamentais. Mas apesar de fazer alguns esforços para os incentivar, confesso que seria uma mentira dizer que as minhas aulas são aulas muito participadas, porque não são. Eu tenho ideia do que os alunos estão sim, atentos [...]. Reconheço que todos nós temos um certo dilema aqui na faculdade, mesmo nas aulas práticas. É que... às vezes quando as aulas correm muito bem dessa perspetiva, correm muito mal do ponto de vista do cumprimento do programa, porque nós temos muitas coisas para dizer, e ficamos às vezes satisfeitos porque estivemos numa aula, e vai ter uma questão interessantíssima [...] mas entretanto, ficamos muito atrasados em relação às coisas que estão a ser discutidas nas aulas teóricas e que nós não íamos ter tratados aqui [...]. Eu pergunto aos alunos... dou-lhes a oportunidade de querendo, participarem. Mas não faço questão de que a aula se transforme num espaço em que nós estamos a debater (professor 16, entrevista).*

### **5.2.3 A adequação do número de estudantes por turmas**

O Processo de Bolonha pretendia um ensino mais personalizado e baseado em competências. No entanto, a FDUC possui um excesso de alunos que é anterior à Reforma de Bolonha.

*O espaço é suficiente. Não tenho neste momento estudantes sentados no chão, como já tive antes de Bolonha. Isso acontecia no início do ano, eram tantos estudantes. Não havia espaço, sentavam-se no chão. Neste momento, o espaço é suficiente, é adequado [...] (professor 04, entrevista).*

Este cenário de superlotação não foi alterado totalmente. Mesmo com o Processo de Bolonha continua a haver um excesso de alunos, em especial nas aulas teóricas e teórico-práticas: *“Há turmas com 800 alunos. Não vão todos às aulas! [...] é um dever sem sanção. Não há hábito de ir às aulas. Por ano temos 350 novos alunos [...]”* (presidente do NED, entrevista).

No relatório de gestão de qualidade pedagógica (2011/2012), a FDUC no item sobre adequação do número de estudantes por turma obteve a média 3.7, cuja nota máxima é 5.

**Quadro 85 - Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)**

Indicadores	1º semestre	2º semestre
Adequação do número de estudantes por turma	3.7	3.7

Fonte: Universidade de Coimbra (2013) *Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Além do grande número de alunos, o número de docentes não aumentou suficientemente para dar conta das novas demandas oriundas do Processo de Bolonha.

[Quantidade de alunos] *Francoamente exagerada, sempre no primeiro ciclo. No sistema tradicional de Bolonha, ainda foi Bolonha no primeiro ciclo devido a falta de pessoal docente suficiente para partir as turmas, fragmentar as turmas, fracionar as turmas* (professor 12, entrevista).

## 5.2.4 Formação pedagógica docente

Com a implementação do Processo de Bolonha era necessário que os professores alterassem sua forma de dar aulas, investindo em inovações pedagógicas. No entanto, os docentes da licenciatura em direito da FDUC não possuem qualquer formação pedagógica<sup>425</sup>. Normalmente, os estudantes que desejam ser professores concluem a licenciatura em direito e ingressam nos mestrados ou doutoramentos e a seguir começam a lecionar, com grande conhecimento acerca do direito, mas pouco ou nenhum saber pedagógico. As aulas se dão por testes ou inspiração e repetição de aulas já assistidas, sem que haja, portanto, uma renovação pedagógica.

“O ensino superior, nomeadamente do Direito, não pode ficar dependente do talento inato” (Ferreira, 2011: 13). As universidades e as faculdades de direito precisam investir na formação pedagógica de seus professores, por meio de

---

<sup>425</sup> Esta informação foi obtida por meio das entrevistas. Os 19 docentes afirmaram nunca ter feito um curso relacionado à educação ou pedagogia.



cursos de formação e de atualização. “Se as Universidades ministram formação pedagógica para os futuros docentes do ensino secundário, com certeza também a poderiam fornecer aos docentes ou futuros docentes do ensino superior [...]” (Ferreira, 2011: 13).

*[...] Eu cheguei a propor isso já não me lembro onde, mas acho que foi nas discussões do contexto de Bolonha... que se houvesse uma iniciativa de criar uns cursos de formação pedagógica. Eu estava disposta a frequentar porque tinha imenso interesse em melhorar as competências pedagógicas e tenho um certo interesse em comunicação interpessoal. Portanto, falei disso na altura e é óbvio que a questão não se pôs [...]* (professor 04, entrevista).

### **5.3 Fatores que alteraram a pedagogia, independentemente da Reforma de Bolonha**

Há uma série de fatores que alteraram a pedagogia das aulas de direito, independentemente do Processo de Bolonha, tais como: as inovações tecnológicas e uma visão prática do direito.

Um fator de alteração no ensino do direito foram as inovações tecnológicas citadas por dois professores:

*Não, como eu dou aula no 2º e 3º ano, não é no final, não senti muita diferença. Quer dizer eu sinto que no geral, talvez haja uma diminuição no nível dos alunos em geral, mas assim no espaço de 10-15 anos em umas coisas, outras não. A maior proficiência das tecnologias, claro tudo isso, mas noutras coisas plano cultural, estudar pelo livro, talvez as pessoas tenham menos paciência para estar ali a ler e a estudar [...]* Não, não, penso que é um movimento independente, Bolonha não favoreceu digamos assim... (professor 2).

*Eu acho que não, eu acho que se manteve [o modo de dar aulas], porque apesar de Bolonha introduzir uma série de conceitos e perspectivas novas eu acho que muitas destas perspectivas já estavam a ser incrementadas [...] e, portanto, já havia muitas vezes contra aquilo que é a ideia e a percepção das pessoas que estão lá fora têm, já havia uma interação entre professores e alunos, troca de ideias, que se mantém. O que é diferente de fato é talvez, mas isso não é Bolonha que impõe, são as tecnologias de informação que permitem um contato em tempo real, não é? [...] Mas isso não é Bolonha que impõe, no fundo é o avanço tecnológico que permite que essas barreiras se vão dissipando um pouco* (professor 18, entrevista).

A busca por uma visão mais pragmática do direito pelos estudantes também influenciou a educação jurídica, de acordo com o docente 08:

*Eu não sei se é a alteração de Bolonha ou é a alteração dos tempos. Há muitas alterações, sendo que o ensino está a mudar muito e a relação, digamos docente-aluno, docência está a mudar muito, provavelmente não é só por causa de Bolonha, provavelmente se não houvesse Bolonha também muita coisa já teria mudado. Bolonha acelerou, Bolonha definiu um marco, transição, não é? Mas quer dizer, há aqui um processo de transformação grande no ensino do direito e no modo como os alunos querem hoje perceber o direito, ou estão dispostos a perceber, uma forma muito mais prática, muito menos cientificamente elaborada, muito como menos [...] científica, uma vertente mais pragmática [...] (professor 08, entrevista).*

## **6 As avaliações da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra após o Processo de Bolonha**

As avaliações previstas no Regulamento do Curso de licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra são o exame final (escrito e oral), a avaliação contínua e a avaliação repartida.

*“[Bolonha] trouxe regime de avaliação repartida ou contínua, que é muito melhor em termos quer de ensino, quer de aprendizagem [...]” (professor 11, entrevista).*

Em quaisquer das avaliações, o aluno para ser aprovado na unidade curricular precisa obter a classificação final entre 10 e 20 valores.

Artigo 43.º Escala de classificação final

A classificação final da Licenciatura em Direito é expressa em valores, no intervalo de 10 a 20 da escala numérica inteira de 0 a 20, bem como no seu equivalente na escala europeia de comparabilidade de classificações, e é determinada de acordo com os artigos seguintes (Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

As épocas normais de exame são em janeiro e fevereiro e em junho e julho. Nos meses de janeiro e fevereiro são efetuadas as provas das unidades curriculares do 1.º semestre e em junho e julho os exames das disciplinas do 2.º semestre. As épocas de recurso são em fevereiro e em julho e destinam-se à

realização de provas de exame final pelos alunos que não tenham obtido aprovação na avaliação contínua ou na avaliação repartida, bem como aos que não tenham comparecido ou não tenham sido aprovados nas épocas normais de exame (art. 34.º e 35.º do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

*“Os outros estudantes [que não fizeram avaliação contínua ou repartida] fazem o exame normal, sempre tem uma época normal e depois uma época de recurso”* (professor 15, entrevista).

O quadro seguinte, que trata da gestão da qualidade pedagógica no ano de 2011/2012, demonstra que, de um modo geral, os alunos estão satisfeitos com os critérios de avaliação, assim como a clareza dos programas e os objetivos pedagógicos. Entre 0, a nota mínima e 5, a nota máxima, a média ficou em 3.9. Em relação à clareza dos métodos e critérios de avaliação a média foi de 3.8.

**Quadro 86 - Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)**

<b>Indicadores</b>	<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
Clareza dos Programas, objetivos pedagógicos e critérios de avaliação	3.9	3.9
Clareza e adequação dos métodos e critérios de avaliação	3.8	3.8

Fonte: Universidade de Coimbra (2013) *Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

*Quer dizer, nós avaliamos, avaliamos...Exames escritos e orais principalmente de subida de nota [...]. Eu acho que, de um modo geral, os alunos estão satisfeitos com o tipo de trabalho que nós fazemos e com o tipo de avaliação que nós fazemos, eles estudam e procuram preparar-se e sente-se isso* (professor 13, entrevista).

## **6.1 Os exames finais da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

O regime normal de avaliação de conhecimentos da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra é a avaliação por exame final (artigo 12.º do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra). A avaliação por exame final é composta pelo exame escrito e pelo exame oral, com maior ou menor solenidade e formalismo, onde se

pretende que os alunos demonstrem o conhecimento que foi transmitido nas aulas pelo professor da disciplina (Ferreira, 2011: 13).

### **6.1.1 Os exames escritos da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

Os exames escritos são feitos sob a responsabilidade do regente da unidade curricular e possuem a duração de duas horas, não havendo limite quanto à extensão das respostas dadas pelos estudantes. Além disso, as provas escritas de exame final só podem tratar de matéria lecionada até oito dias úteis anteriormente à sua realização (artigo 15.º, 16.º e 21.º do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

*“O sistema é clássico aqui na faculdade. Nós não temos avaliação contínua. Eu faço um exame escrito ou uma prova de frequência escrita e depois alguns deles vão à oral”* (professor 2, entrevista).

*[...] Eu não lastimo nada, simplesmente a faculdade com este regime que eu acho que tem um lado vantajoso, que é assumir que a avaliação é um ato cultural e portanto, a avaliação não pode ser substituída por sucedâneos em que há um computador a verificar se as pessoas puseram a cruzinha no sítio certo. A avaliação implica um contato direto do docente, como uma prova escrita por um aluno, e na medida do possível um contato depois do docente com o aluno numa avaliação oral, e portanto... só que isto, como digo, implica... uma vez que são tantos alunos, implica muito tempo* (professor 16, entrevista).

Quanto às correções, os docentes costumam fazer grelhas e um trabalho coletivo entre o professor da cadeira teórica e o docente da prática. Em alguns casos, apenas os professores das disciplinas práticas realizam as correções.

*E que, portanto, nós perdemos muitas horas em salas como esta, muitas horas a discutir se as notas... se... porque nós, obviamente fazemos um exame, fazemos uma grelha que é discutida, atribuímos pontuações. Mas a verdade é que por muito que não se deva transigir com a realidade, nós próprios temos de assumir a humildade... humildemente que às vezes nos enganamos [...] o que significa que quando uma avaliação é errada, mesmo que tenha sido eu a corrigir a prova, aquela nota é uma nota que resulta de uma avaliação que foi a seção que fez. E nós distribuimos o trabalho, mas a nota não é só uma nota minha, obviamente respondo por ela, mas a nota não é só uma nota minha, é*

*uma nota que foi dada sob supervisão do professor, e portanto, qualquer um de nós está em condições de se o aluno quiser saber por que é que a nota é a que é, e qualquer de nós está em condições de justificar perante a grade, obviamente e de acordo com as ponderações [...] Obviamente, que estas ponderações são feitas em favor dos alunos. Nunca são feitas em detrimento, nós não nos juntamos para decidir que vamos baixar as notas às pessoas, é exatamente o contrário. [...] E na medida do possível, sem querer nunca aspirar a uma objetividade completa, é uma preocupação para nós que na medida do humano, as notas sejam justas, de facto (professor 16, entrevista).*

### **6.1.2 Os exames orais da licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

Os exames orais, assim como os escritos, compõem os exames finais. No entanto, ao contrário dos exames escritos, nem todos os estudantes realizam o exame oral.

Os alunos que obtiverem classificação igual ou superior a 10 valores na avaliação escrita, contínua ou repartida ficam dispensados da prova oral e os estudantes que tiverem nota de 8 ou 9 pontos são admitidos à prova oral (Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

*“Avalio por exame escrito, e os alunos que pretendam ou que tenham necessidade para passar, para terem sucesso na cadeira, para passarem ou para terem melhoria de nota tenho prova oral” (professor 8, entrevista).*

*“Faço a oral ou delego aos assistentes para fazer... ultimamente tenho delegado os exames orais aos assistentes” (professor 2, entrevista).*

É possível também fazer o exame oral com a finalidade de melhoria de classificação. O estudante, em qualquer unidade curricular, pode melhorar a nota obtida em ano anterior ou mediante creditação, devendo se inscrever novamente na referida unidade curricular, estando apenas sujeito ao número máximo de ECTS em que possa inscrever-se (Artigo 28.º, 1 do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

*“[Avalio por] exame e eu incentivo sempre ir a oral, acredito que a oral é um excelente método de avaliação [...]. Para chegar à nota ou melhoria”* (professor 11, entrevista).

*Eu tenho feito bastantes orais aos alunos, e muitos deles alunos de Erasmus e muitos deles do primeiro ciclo [...]. E, de um modo geral, o feedback que eu tenho é um feedback positivo, eles procuram fazer o seu trabalho, nós fazemos uma avaliação razoável, não é digamos uma avaliação que tenha em conta as possibilidades e as capacidades dos alunos, também o nível em que eles se encontram, etc. Acho que de um modo geral funciona bem, não temos queixas dos alunos, pelo contrário, acho que os alunos veem seriedade naquilo que nós fazemos* (professor 13, entrevista).

A avaliação do exame oral inclui o conteúdo, mas também a capacidade de exposição deste conteúdo, conforme ressaltam os docentes abaixo:

*[...] Em princípio [avalio] pelo conteúdo, naturalmente que se for um aluno com uma cadência, uma capacidade argumentativa melhor, provavelmente convencerá... provavelmente convencer-nos-á melhor que, que sabe, não é? Mas é pelo conteúdo* (professor 6, entrevista).

*[...] A minha ideia apesar de tudo, é de que num exame oral, eu tenho de percorrer a matéria toda que foi lecionada. Bom, plantar tudo, obviamente mexe com os núcleos temáticos fundamentais e eu faço questão de os interrogar [...]. Um aluno que não domina alguns dos elementos que são essenciais, obviamente não pode ser aprovado [...]. Até costumo permitir que o aluno escolha a primeira matéria de que quer tratar no oral. [...] Por exemplo, uma coisa para mim é essencial, não me interessa só responder, é essencial, como se responde. [...] Há pessoas que até são mais metódicas, usam grelhas, eu não tento também, que não seja demasiado parametrizados, porque depois as pessoas também caem fora das grelhas, e o exame escrito já é um lugar para se ser mais escrupuloso nessa matéria. Eu acho que o exame oral tem que ser mais plástico e também deixar que o aluno tenha alguma possibilidade de encadear coisas suas, maneiras suas de pensar e de falar, etc. Para mim, o essencial, no entanto é isso, é saber que ele à sua maneira foi ao encontro do que nós esperávamos nos diferentes núcleos problemáticos [...]* (professor 16, entrevista).

## **6.2 Os exames finais após o Processo de Bolonha na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

Com o Processo de Bolonha, a licenciatura em direito que era um curso anual, passou a ser semestral. Esta alteração na licenciatura gerou um impacto nos regimes de avaliação, que passaram a ser semestrais.

*“A grande diferença [Processo de Bolonha] é a presença de um momento de avaliação incisivo, no meio do ano letivo. Essa foi a grande diferença”* (professor 5, entrevista).

Com a Reforma de Bolonha, o número de exames aumentou, assim como aumentou o número de cadeiras. Como uma cadeira se subdividiu em duas, o mesmo ocorreu com os exames, que também dobraram, reduzindo o número de aulas e crescendo o período de avaliação.

*“[...] [Bolonha] trouxe-nos um problema que é ter excessivos períodos de avaliação... antes consumia-se mais tempos a dar aulas, hoje consome-se mais tempo em avaliação [...]”* (professor 6, entrevista).

*E o único resultado palpável disso foi um acréscimo de exames, portanto passou haver muitos mais exames do que havia, não é? O que já tira tempo para as aulas* (professor 14, entrevista).

O aumento no número de exames gerou uma sobrecarga docente na elaboração e correção de exames, que dobraram com o Processo de Bolonha. No entanto, não houve crescimento proporcional no corpo docente.

*E eu não tenho nenhum desfavor relativamente ao fato de termos salas cheias, de termos muitos alunos, a verdade é que depois pesa na gestão do nosso tempo. Só para lhe dar uma ideia, eu cheguei a ser assistente de uma turma... em que eu era o único assistente e havia 500 e tal alunos. E essa era uma das cadeiras que eu dava, tinha outras. O que significa que quando chegava à altura de fazer exames orais, e nós tínhamos 200 a 250 pessoas a fazer exames orais, isso demora muitos... muitos dias, muitas semanas. Corrigir 500 provas ao longo do ano, às vezes mais que uma vez, porque há os que não são aprovados todos à primeira. Tudo isso demora muito tempo [...]* (professor 16, entrevista).

Além do excesso de trabalho docente, há também uma sobrecarga discente, porque os alunos têm que aprender o mesmo conteúdo de antes do Processo de Bolonha em menor número de aulas, logo em menor tempo e realizar o dobro do número de exames realizados antes da Reforma. *“[...] E os períodos de exames são muito exigentes para os alunos [...] em termos de prazos, tudo muito em cima. Acabam por ter uma carga de exames e não têm tempo para se prepararem... pronto, para as matérias”* (professor 9, entrevista).

*Depois a semestralização associada à essa reforma de Bolonha, a semestralização acarretou também uma multiplicação de momentos de avaliação. E nós verificamos que no final do segundo semestre os alunos estão completamente exaustos (professor 15, entrevista).*

*O impacto é que nós estamos a avaliar no semestre. Ou seja, quando eu fiz o curso, nós tínhamos tempo ao longo do ano para trabalharmos a intensidade do estudo, hoje o aluno não tem tempo para pensar. Eles entram em setembro e em dezembro já estão a fazer exames, quer dizer as aulas começam em outubro e em dezembro ele já estão a fazer exames. Ou seja, foi uma mudança de paradigma muito grande, e nós não estávamos preparados para isso... (professor 7, entrevista).*

De acordo com o docente 3, o grande número de exames, gerado pela Reforma de Bolonha, ocasionou a medianização das notas dos exames, já que em razão do excesso de provas, os alunos estariam evitando fazer exames de melhoria de nota.

*Isto é, os alunos que até Bolonha tinham apenas uma época de exames, em junho/julho, agora tem duas épocas de exames em janeiro/fevereiro e junho/julho. Significa o quê? [...] Sendo certo que com o sistema de classificações da faculdade, o que que acontece... os alunos que não têm positiva, ou os alunos que não têm a nota elevada, têm necessariamente que fazer a prova oral. O que significa, portanto o quê? Que os alunos menos bons, e os alunos bons ou muito bons no... no período de 1 mês, mês e meio, fazem qualquer coisa como 12 exames, são submetidos a 12 exames... o que leva a meu ver enfim, repito não tenho dados estatísticos, tenho apenas a percepção da realidade, leva a medianização. Isto é, ao invés de estarmos, invés de subirmos as notas, que é um objetivo que a Faculdade deveria ter, nós estamos a ter notas cada vez mais medianas. Porque esse sistema potencializa, o aluno que tem 10,11,12 fique satisfeito para não ter que fazer mais provas. Basicamente, acho que essa é a grande consequência [...] Além de ter esse efeito, que já era relativamente clássico nos cursos de direito, que é os estudantes estudarem para aquele objetivo, para aquele momento, sabem a matéria naquele dia, isto é, decoram basicamente, porque depois têm 7,8,10,11 exames para fazer a seguir. Portanto como a capacidade de assimilação é limitada, o sistema parece ser este. Portanto este me parece ser o grande vício (professor 3, entrevista).*

### **6.3 A avaliação contínua na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

Além da avaliação por exame final, o Regulamento da Licenciatura em Direito da Universidade de Coimbra prevê a possibilidade de avaliação contínua.

Artigo 12.º, 2 Mediante comunicação ao Conselho Científico efectuada pelo regente da respectiva unidade curricular, podem ser adoptados os regimes de avaliação contínua ou avaliação repartida (Regulamento do



A assiduidade do estudante às aulas é um requisito essencial na avaliação contínua, assim uma componente escrita de carácter individual, sendo constituída, obrigatoriamente, por um teste escrito (artigo 10.º, 1 e art. 38º, 4 do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da FDUC).

Além da assiduidade e do teste escrito, existem outros elementos previstos na avaliação contínua, tais como: participação nas aulas; apresentação e discussão de trabalhos; exercícios de argumentação (Artigo 38.º, 1 do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da FDUC).

A avaliação contínua possui uma forma mais livre do que os exames, podendo variar de docente para docente e havendo testes, trabalhos escritos individuais ou em grupo, seminários, etc.

*[...] O aluno num regime de avaliação contínua depois vai ter que fazer um estudo desde o primeiro dia, porque depois vai preparar trabalho que vai ter que apresentar, tem que preparar temas, tem que discutir os temas que os colegas trazem às aulas para a discussão, tem que fazer testes intermédios. Há pequenos testes intermédios que têm que ser analisados, isso é exigência do regulamento, têm que estudar desde o início, isso afasta um pouco aquele estudante que tenha outras atividades [...] (professor 15, entrevista).*

*A avaliação contínua tem por um lado dois testes escritos ao longo do semestre, tem apresentação e elaboração de um trabalho escrito, tem que o escrever e depois tem que o apresentar [...]. Um trabalho individual, sim, trabalho individual. E depois a discussão de temas do âmbito da disciplina (professor 15, entrevista).*

*Quando era avaliação teórico-prática, quando eram teóricos-práticas, tínhamos uma lista com participação, trabalho e avaliação final. Tudo isso contava. Quando são os exames, é só avaliação final [...] (professor 6, entrevista).*

Alguns professores adotaram o regime da avaliação contínua após a implantação do Processo de Bolonha: “[Bolonha] sobretudo obrigou a uma alteração significativa nas aulas práticas que estão em regime de avaliação contínua. Temos tido essa preocupação com o Direito [...]” (professor 15, entrevista).

Como há turmas com grande quantidade de estudantes na licenciatura em direito da FDUC, a avaliação contínua se torna inviável para todos os estudantes nestes locais. Neste contexto, quando há mais estudantes interessados na avaliação contínua do que vagas, são criados critérios de seleção.

*[...] Eu gostava do método de avaliação contínua, mas como deve saber aqui na faculdade, como temos muitos estudantes, a avaliação contínua não se pode aplicar a todos, então tem havido aí polémica com a forma de selecionar os alunos para a avaliação contínua [...]. No nosso caso, nós fazíamos a coisa de tal maneira que nunca tínhamos excesso de estudantes para a avaliação contínua. No início nós assustávamos e dizíamos: olha, quem entrar na avaliação contínua, isto é para levar muito a sério, pode haver testes surpresa, todos os dias vai haver perguntas, todos os dias vão ser avaliados, vão ter um trabalho horrível pois vão ter que fazer trabalho escrito [...]. E, portanto, só os muito bons é que ficavam, nós tínhamos notas muito boas na avaliação contínua (professor 4, entrevista).*

*[Os alunos] escolhem, exactamente. Nós temos depois um número clausus para o regime de avaliação contínua, porque somos poucos, não é? Porque depois há todo um trabalho a realizar e o trabalho de avaliação contínua é muito mais exigente. Nós temos definido até este ano um número clausus que tem rodado os cinquenta alunos para o regime de avaliação contínua, mas fica sempre alguém. No primeiro ano, não ficou ninguém, no primeiro ano tive que fazer uma seleção, nós estamos a falar de uma coisa que já está a ser levada a cabo já talvez aí há cinco anos, a volta disso (professor 15, entrevista).*

Há poucos professores que utilizam a avaliação contínua, por diferentes motivos: uns por não acharem um bom método de avaliação, outros por acreditarem não ter condições de implementá-la. Mesmo os que adotam a avaliação contínua põe um limite a ela, por meio de um *numerus clausus*. “[Avaliação contínua] é boa, mas dá muito trabalho” [risos] [...] (professor 6, entrevista).

*[...] Eu já fiz, noutra cadeira quando era assistente, tínhamos avaliação contínua, mas são sempre números muito grande [de alunos] aqui em direito para a avaliação contínua propriamente dita” (professor 11, entrevista).*

*E assim haja capacidades humanas, porque nós, às vezes queremos dar um passo maior do que a perna, já tive essa experiência, dizer aos alunos, “vamos fazer uns trabalhos”, depois começamos a pensar, bem, “mas essa turma tem 250 pessoas, fazem 250 trabalhos e eu não faço mais nada senão corrigir os trabalhos”. Não quer dizer que não gostasse, gostava muito, mas temos que ser realistas [...] (professor 16, entrevista).*

*Dependendo de como é conduzida [a avaliação contínua], parece-me que é, positiva, conduzida de ambas as partes, quer das partes dos docentes quer dos senhores estudantes. Da forma como encaram, não é? Parece-me positiva o que implicaria que eventualmente que ainda em algumas disciplinas houvesse turmas mais pequenas. A questão é... se a turma é de 30 é porque as presenças não são obrigatórias.[...] (professor 5, entrevista).*

Além do excesso de alunos a recusa à avaliação contínua é justificada pelo corpo docente restrito: *“Quer dizer algumas disciplinas fazem [avaliação contínua], mas de um modo geral nós não temos capacidade para fazer isso, exatamente pelo reduzido número de assistentes que dispomos para acompanhar mesmo todos os alunos”* (professor 13, entrevista).

Alguns dos professores entrevistados, contudo, acreditam que a avaliação contínua não é um bom método de avaliação em razão de não ser um método adequado para o ensino universitário, aproximando este ensino do ensino secundário e retirando a responsabilidade e a autonomia dos estudantes de direito. *“[...] Acho que o exame final pode ter algumas vantagens em termos de consolidação do conhecimento e da responsabilização do aluno pelo trabalho, isto! Acho que o método de avaliação não tem que ser idêntico ao do secundário”* (professor 10, entrevista).

*[Sobre a avaliação contínua] Eu acho que seria, seria para os alunos e para os professores em termos de uma iniciativa mais dinâmica, mas também depois há o risco de tornar isso numa espécie de ensino secundário. Mas quem fez avaliação contínua tem dito que tem tido boa experiências, mas eu não, nunca fiz cá [...] (professor 9, entrevista).*

*[...] Mas a avaliação contínua supõe o quê? Supõe um trabalho cotidiano de relação de contacto entre o professor e o aluno. Basicamente eu diria assim. O trabalho, a avaliação contínua supõe professores profissionais. O que eu quero dizer com profissionais? Que dedicam o seu tempo de trabalho no essencial ao contato com os alunos, às aulas, portanto, e estudantes profissionais. O que eu quero dizer? Estudantes que dedicam seus dias às aulas e ao estudo. Porque nenhuma dessas condições se verifica aqui, nenhuma delas, salvo casos marginalíssimos, não é? Isto por quê? Primeiro porque na universidade pública, as condições que são oferecidas aos professores por regra, por regra não são suficientes [...]. Portanto a resposta a sua pergunta, a avaliação continua é desejável? É. É realizável? Neste... nesta escola, neste país? Não! (professor 3, entrevista).*

A avaliação contínua, que está prevista na Reforma de Bolonha, ocorre em poucas turmas, pois estas encontram-se com muitos estudantes e o corpo

docente é limitado. Vale ressaltar que mesmo antes de Bolonha já havia superlotação das turmas, como visto anteriormente.

#### **6.4 A avaliação repartida na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra**

O regime de avaliação repartida possui ao menos dois testes escritos e pode exigir um número mínimo de presenças nas aulas, sejam elas teóricas, práticas ou teórico-práticas (art. 10.º e 38.º do Regulamento da Licenciatura em Direito da FDUC).

A diferença em relação à avaliação contínua é que, ao passo que esta possui diversas formas de avaliação, seja trabalho, teste ou seminários, realizados continuamente durante o semestre; a avaliação repartida é semelhante ao exame final, mas ao invés de haver um único momento de exames, este período é dividido em dois ou mais testes escritos, além da obrigatoriedade da presença, que não é exigida no exame final.

*“Depois há a avaliação repartida que é, num mesmo semestre haver duas avaliações escritas e não só uma [...]”* (professor 6, entrevista).

*“Mesmo esse ano, temos mantido, o que significa que os alunos têm de ter um conjunto... estão obrigados há um controlo de faltas, e depois fazem dois, dois testes mais curtos, na base de 1 hora com 15 minutos de tolerância [...]”* (professor 1, entrevista).

A maior parte das unidades curriculares realizam os exames finais. No entanto, algumas estabelecem as avaliações repartidas.

*“[...] O que nós temos aqui, normalmente a faculdade não oferece, é a chamada avaliação compartida. Isto é, normalmente os alunos aqui fazem o exame final, mas eu tenho oferecido, não sou o único, mas... pioneiro”* (professor 1, entrevista).

*Tivemos avaliação repartida, no 2º semestre do ano letivo retrasado. Portanto os senhores estudantes fizeram duas provas escritas [...]. Admito que tenha sido para os tais senhores que acompanham a matéria, mais fácil ter uma nota, uma melhor nota digamos assim.*

*Admito que sim, por haver menos matéria, mas só por isso, mas não me parece absolutamente decisivo (professor 5, entrevista).*

A avaliação repartida surge no contexto pós-Bolonha como resultado da impossibilidade da avaliação contínua, em razão da grande quantidade de alunos na FDUC e, proporcionalmente, do escasso número de docentes. “*Nós fazemos avaliação repartida, mas avaliação contínua com esses números [de alunos] não é possível [...]*” (professor 11, entrevista).

*O que pode haver é uma espécie de avaliação repartida, avaliação como nós chamávamos antigamente de frequência, que é uma simulação, que é uma simulação muito tênue da avaliação contínua, é aquilo, quer dizer, é aquilo que é possível fazer se houver algum, se houver mais, mais, professores [...] Avaliação semi-contínua se quiser dizer assim, periódica, frequência, repartida, é desejável? É! Até porque este tipo de avaliação, de algum modo permite aos estudantes se concentrar à época dos exames. Isto é, há sempre algumas disciplinas que eles sempre podem fazer, que eles podem fazer sem sobrecarregar aquele período em que há muitos... [exames] (professor 3, entrevista).*

*Primeiro começamos com uma solução [...] de avaliação contínua, mas isso tinha um grande inconveniente, porque só permitia mesmo, dividia todo o 1º ano em 4 turmas, só permitia um máximo de 30 alunos por turma e já era difícil, não é? Com apresentações de trabalhos... O que significava... acabava... nós estamos a falar, repare... é... de na altura mais de 800 alunos [...]. Embora fôssemos 2 docentes, mas considerando uma base de 400, eu só podia ter na minha, 60 alunos. Isso acabava por excluir uma série de alunos e evoluímos para uma outra solução. E nessa primeira solução, a avaliação compartida [...] (professor 1, entrevista).*

Assim como na avaliação contínua da FDUC, em algumas turmas há mais procura de estudantes do que oferta de vagas para este tipo de avaliação, na avaliação repartida este mesmo fenómeno se repete.

*Este ano tivemos um problema porque, nós este ano estamos a oferecer, estávamos a oferecer 200 lugares para [...] turma teórica e só consegui...inscreveram-se mais, pela 1º vez, inscreveram-se um número significativamente... já tínhamos tido caso em que se inscreviam mais meia dúzia de alunos, mas conseguíamos absorver, não é? Este ano... eu não tenho aqui os números exatos. Mas sei que acabamos por ficar com 220 alunos e acabamos por recusar alguns alunos (professor 1, entrevista).*

Apesar de haver menos críticas à avaliação repartida do que à avaliação contínua, aquela não é isenta de críticas:

*E o sistema de avaliação que existe, que é avaliação, não é bem contínua, é aquela avaliação, que são duas provas escritas... avaliação repartida. Acho isso uma desgraça [...] porque a repartida leva... se todas as cadeiras forem avaliadas por avaliação repartida as pessoas faltam às aulas, porque reparem, se você tiver em outubro, no final de outubro uma semana de exames uma pessoa não vai às aulas, então os alunos tendem a estender a época de avaliação repartida, o que significa que os alunos têm picos de irem às aulas e picos de não irem às aulas (professor 7, entrevista).*

## 6.5 A avaliação na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra no período pós-Bolonha

Após o Processo de Bolonha, o modo de avaliar dos docentes da FDUC não se alterou profundamente. Apesar de alguns professores fazerem avaliação contínua, a maioria dos docentes não o faz. Do total de 19 professores entrevistados, 1 afirmou fazer avaliação contínua e 05 já fizeram este tipo de avaliação. Entre os 19 docentes, 02 utilizam a avaliação repartida e 03 já a utilizaram em algum momento. Como se observa no quadro abaixo, a grande maioria dos docentes entrevistados empregam somente os exames finais (escritos e orais).

**Quadro 87 – Tipo de avaliação utilizado pelos professores entrevistados da FDUC**

Prof.	Avaliação Contínua	Avaliação Repartida	Exames (escritos e orais)	Já utilizou avaliação contínua	Já utilizou avaliação repartida	Assisti às aulas
Prof. 1		X	X	X		X
Prof. 2			X			X
Prof. 3			X			
Prof. 4			X	X		
Prof. 5			X		X	
Prof. 6			X	X	X	
Prof. 7			X		X	
Prof. 8			X			
Prof. 9			X			
Prof. 10			X			
Prof. 11		X	X	X		
Prof. 12			X	X		
Prof. 13			X			
Prof. 14			X			
Prof. 15	X		X			
Prof. 16			X			
Prof. 17			X			
Prof. 18			X			
Prof. 19			X			X

De todas as disciplinas em que efetuei observação participante (Direitos Reais I, Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo, Introdução ao Direito I, Direito Constitucional I, Direito do Trabalho I, Direito da Família e Menores, Direito Penal I e Metodologia do Direito) somente Direito Constitucional I e Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo possuíam avaliação repartida. Em nenhuma das cadeiras assistidas, a avaliação contínua esteve presente. Novamente, a maior parte das unidades curriculares assistidas utilizavam os exames finais (escrito e oral) como método de avaliação.

**Quadro 88 – Regime de avaliação utilizado pelos professores das aulas assistidas na FDUC**

Unidades curriculares (2011/2012)	Avaliação Contínua	Avaliação Repartida	Exames Finais (escritos e orais)
Introdução ao Direito			X
Direito Constitucional I		X	X
Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo		X	X
Direito Penal I			X
Direito do Trabalho I			X
Direitos Reais			X
Direito da Família e Menores			X
Metodologia do Direito			X

Após dez anos da implementação do Processo de Bolonha na FDUC, já se nota pelos docentes um retorno ao regime de avaliação por exames. “[...] *Agora temos o regime outra vez antigo e não acho melhor possível, mas é o que é viável*” (professor 4, entrevista).

*[...] começamos a ter aulas mais interativas, com avaliação contínua, só que isto também está dependente dos professores, do que os professores querem a cada ano. Noto que há uma regressão nessa tendência de termos aulas com avaliação contínua e de aula teórico-prática. [Uma regressão] desde o início de processo de Bolonha até agora. Antes não havia [avaliação contínua e aula teórico-prática], com Bolonha, depois começou-se a introduzir, depois chegou a conclusão, ou afirmou-se que quase não era necessário que o processo de Bolonha acarretasse a essa avaliação contínua ou as teórico-práticas [...]* (professor 6, entrevista).

## Considerações finais

Dos anos de 1990 à atualidade, a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) tem enfrentado grandes desafios, entre eles o aumento no número de escolas de direito privadas e a criação de novas universidades públicas com cursos de direito. Algumas destas novas faculdades de direito trouxeram mudanças inovadoras para o ensino do direito em Portugal, como a Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) e a Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (FDUCP), também chamada de Católica Global Law School (CGLS).

A Universidade de Nova de Lisboa, através de seu curso de licenciatura em direito tem se mostrado aberta a outras áreas do conhecimento, investindo em uma formação humanística crítica e na interdisciplinaridade. A grade curricular da Universidade Nova de Lisboa distingue-se de outras faculdades de direito portuguesas, em especial da FDUC, pela quantidade de matérias que normalmente não ocupam um espaço na grade de direito, como os direitos emergentes e as cadeiras relacionadas à Economia e às Ciências Sociais. Além disso, a exigência de um trabalho extra-curricular e a prática jurídica interdisciplinar constituem um diferencial no ensino, proporcionando maior contato com a realidade social e com o mercado de trabalho. A integração teórico-prática ocorre também nos *moot courts* e nas aulas teórico-práticas. O incentivo à avaliação contínua promove o foco no processo de aprendizagem. Deste modo, o ensino da FDUNL se aproxima mais do modelo de ensino crítico/pós-crítico estudado no Capítulo 3 do que dos modelos clássico e global.

A licenciatura em direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa possui um ensino do direito internacionalizado com parte das disciplinas lecionadas em inglês e corpo docente com professores estrangeiros. Além disso, seu currículo contém cadeiras compostas pelos novos e novíssimos direitos e a CGLS possui também o *Transnational Law Curriculum*, com todas as disciplinas ensinadas em inglês e com ênfase no direito global. Apesar de majoritariamente ser um currículo global, a FDUCP possui diversas cadeiras fundamentais, tais como: *Migration and refuge law*, *Human Rights*, História das Ideias Políticas,



Exercício das Responsabilidades Parentais, Direito do Ambiente, Direito da Liberdade Religiosa, Justiça Restaurativa, Direito da Saúde, Direito e Voluntariado. A pedagogia da Católica se baseia em aulas com pequeno número de estudantes e ênfase nos casos, mesmo nas aulas teóricas. A mobilidade é incentivada, assim como o ingresso em um LL.M. A componente prática também está presente nas clínicas legais e nos estágios de verão. O ensino personalizado, com poucos estudantes, propicia uma avaliação continuada, valorizando o processo de aprendizagem, ao invés do resultado final. Neste sentido, o ensino na CGLS se encontra entre o crítico e o global, predominando este último.

Outro desafio enfrentado pela FDUC foi o Processo de Bolonha, que alterou, em parte, o currículo, a pedagogia e a avaliação da licenciatura em direito da FDUC.

As principais mudanças no ensino da licenciatura em direito em Portugal foram: a utilização de créditos, o ensino em ciclos, a redução de um ano de curso e sua semestralização. Estas mudanças afetaram diretamente o currículo da licenciatura em direito (1º ciclo) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, que teve que se adaptar a um novo paradigma de ensino. Neste contexto, algumas cadeiras foram inseridas e valorizadas, enquanto outras foram retiradas ou perderam carga horária.

A seguir um quadro-resumo com as principais alterações curriculares no 1º ciclo da licenciatura em direito da FDUC.

**Quadro 89– Principais alterações curriculares na licenciatura em direito da FDUC no pós-Bolonha**

Unidades Curriculares	Optativa ou Obrigatória	Ano letivo da alteração	Alterações no currículo da licenciatura em direito da FDUC
Criminologia	Optativa	2007/2008	Foi retirada
Ciência Política	Obrigatória	2007/2008	Foi retirada
Filosofia do Direito	Optativa	2007/2008	Foi retirada
Teoria do Direito	Optativa	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito Administrativo	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito Constitucional	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito Penal	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Economia	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito Comercial	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito das Empresas	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 2 semestres
Direito das Coisas	Obrigatória	2007/2008	Perdeu 1 semestre
Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo	Optativa	2007/2008	Foi inserida
Direito Financeiro	Optativa	2007/2008	Foi inserida
Organização Judiciária	Obrigatória	2007/2008	Foi inserida
Direito dos Registos e Notariado	Optativa	2007/2008	Foi inserida
Contratos Públicos	Optativa	2007/2008	Foi inserida como obrigatória
Contratos Cíveis	Optativa	2007/2008	Foi inserida como obrigatória
Metodologia do Direito	Obrigatória	2007/2008	Era optativa e se tornou obrigatória
Alemão Jurídico	Optativa	2008/2009	Foi inserida
Inglês Jurídico I	Optativa	2011/2012	Foi inserida
Direito Internacional Público II	Optativa	2011/2012	Foi inserida
Inglês Jurídico II	Optativa	2012/2013	Foi inserida
Direito Fiscal II	Optativa	2012/2013	Teve 1 semestre acrescentado
Medicina Legal	Obrigatória	2012/2013	Perdeu 1 semestre
Direito Comunitário	Obrigatória	2012/2013	Perdeu 1 semestre
Direito do Trabalho II	Optativa	2014/2015	Era obrigatória e se tornou optativa
Finanças Públicas II	Optativa	2014/2015	Teve 1 semestre acrescentado
Direitos das Coisas II	Optativa	2014/2015	Foi inserida
Direito Internacional Privado	Optativa	2014/2015	Foi inserida
História do Direito Luso-Brasileiro	Optativa	2016/2017	Foi inserida
Direito Luso-Chinês	Optativa	2016/2017	Foi inserida
Direito Privado Luso-Brasileiro	Optativa	2016/2017	Foi inserida
Direito Público Luso-Brasileiro	Optativa	2016/2017	Foi inserida
Direito da Informática	Optativa	2016/2017	Foi inserida

As unidades curriculares de direito público como Direito Constitucional, Direito Penal, Direito do Trabalho<sup>426</sup> e Direito Administrativo tiveram sua carga horária reduzida no novo currículo pós-Bolonha. As cadeiras fundamentais, que já haviam sido reduzidas no fim da década de 1980 e no início dos anos de 1990, sofreram outra perda no contexto de Bolonha com a exclusão de Teoria do Direito, Ciência Política, Filosofia do Direito e Criminologia. No entanto, Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo foi acrescentada como optativa no plano

<sup>426</sup> Apesar de divergências doutrinárias, entendo o Direito do Trabalho enquanto direito público por se tratar de um direito social.

de estudos em 2007/2008 e a cadeira de Metodologia do Direito se tornou obrigatória.

As disciplinas de Contratos (Civis e Públicos)<sup>427</sup> foram inseridas no currículo pós-Bolonha da FDUC, assim como as disciplinas de Organização Judiciária e Direito dos Registos e Notariado. Outras cadeiras destacadas na ótica de Bolonha foram: Inglês Jurídico I e II, Alemão Jurídico e Direito Internacional Público e Privado. Por fim, foram privilegiadas as áreas de: Direito Financeiro, Finanças Públicas e Direito Fiscal, em detrimento de Economia, Direito Comercial, Direito de Empresas e Direito das Coisas.

Mais recentemente, no ano letivo 2016/2017 quatro optativas relacionadas ao direito internacional, sendo três relacionadas ao direito brasileiro e uma ao direito chinês, foram inseridas como no plano de estudos do 1º ciclo da FDUC. Apesar da inclusão destas cadeiras e da maior ênfase no direito internacional, não se pode afirmar que o direito da FDUC tenha um currículo com perfil global. Não há cadeiras jurídicas lecionadas em língua estrangeira e mesmo a cadeira de Direito Comunitário, que posteriormente se tornou Direito da União Europeia, perdeu espaço no currículo pós-Bolonha. Neste contexto, a inclusão de cadeiras próximas ao direito brasileiro e ao direito chinês parece ter mais uma perspectiva de promoção da mobilidade de estudantes destes países do que promover um ensino do direito global.

Quanto aos novos direitos, a cadeira de Direito da Informática foi acrescentada ao currículo da FDUC em 2016/2017. Apesar da inclusão desta unidade curricular, permanece a ausência de novos direitos, assim como de disciplinas fundamentais, que faz com que o currículo da licenciatura em direito se mantenha mais próximo de uma perspectiva clássica. *“O curso geral manteve uma afeição muito tradicionalista, portanto Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Penal”* (Professor 12, entrevista).

[...] E aí sim introduziria novas unidades curriculares no 4º ano, novas unidades curriculares que atualmente são oferecidas como pós-graduação, mas que ficavam bem na licenciatura e não era demais, por exemplo estou a pensar em Direito Bancário, em Direito do Seguro,

---

<sup>427</sup> As cadeiras de Contratos Civis e Contratos Públicos ao ingressarem no plano de estudos eram obrigatórias e se tornaram optativas posteriormente.

*algumas cadeiras só pra dar um cheirinho das coisas assim mais atuais, para os alunos já irem assim mais preparados até para a advocacia, para a vida prática [...]. Há certas disciplinas que poderiam ser repensadas, talvez, algumas temáticas talvez não tão atuais, que pudessem ser...talvez reduzidas, não digo eliminadas totalmente, mas talvez reduzidas, concentradas para permitirem a entrada dessas outras disciplinas (Professor 4, entrevista).*

As faculdades de direito têm-se renovado a nível de pós-graduação. No entanto, esta alteração não atinge os alunos de direito que frequentam apenas a licenciatura e mesmo os que são admitidos no segundo ciclo, já chegam formados, sendo o segundo ciclo impotente para reverter os anos de deformação jurídica (Santos, 2007: 60-61).

Os estudos interdisciplinares que a Reforma de Bolonha tentou instituir, na Faculdade de Direito de Coimbra não resultou, porque o curso jurídico continua permeado por uma visão dominante clássica, dando pouco espaço a outras ciências, nomeadamente às ciências sociais.

*El reconocimiento del carácter histórico, político e social de todo fenómeno jurídico y de la función ideológica del derecho y su estrecha relación com el poder, tengan poca o ninguna cabida en el discurso pedagógico hegemónico o sean marginales en el curriculum de las carreras de abogacía (Lista e Brígido: 2002, p.12).*

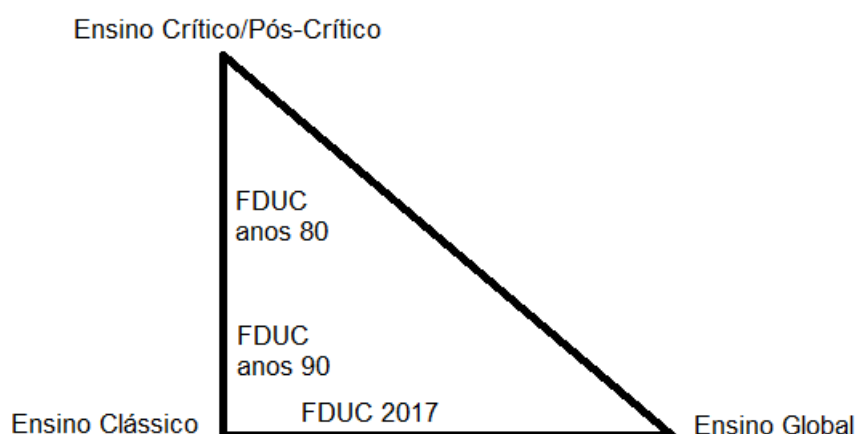
Em termos curriculares, o uso de créditos ECTS na FDUC continua muito vinculado à carga horária letiva e não ao trabalho de estudantes ou às competências adquiridas. “[...] os planos de estudos tradicionais apresentam-se demasiado rígidos, e, por outro lado, a carga lectiva é demasiada. Os alunos passam demasiado tempo em aulas (no sentido mais tradicional) e pouco tempo a estudar” (Ferreira, 2011: 8).

O sistema de créditos ECTS foi adotado na FDUC desde o ano letivo de 2007/2008 como forma de incentivar a mobilidade dos estudantes europeus. O incentivo à mobilidade, todavia, não foi acompanhado suficientemente do número de bolsas.

Após a Revolução dos Cravos, a FDUC possuía um ensino entre o clássico e o crítico, mas mais próximo do crítico. Nos anos 90 houve uma aproximação maior com o ensino clássico. Após o Processo de Bolonha, o ensino

da licenciatura em direito da FDUC se aproximou de um ensino global, com a inclusão de algumas disciplinas (Direito Privado Luso-Brasileiro, Direito Público Luso-Brasileiro, Direito Luso-Chinês, Inglês Jurídico I e II, Alemão Jurídico I e II, etc.); ainda assim, o ensino da FDUC permaneceu predominantemente clássico.

**Figura 14 – Triângulo dos modelos educacionais da FDUC: anos 80 ao período pós-Bolonha**



A pedagogia da FDUC também foi alterada, em alguns aspetos, com a Reforma de Bolonha. Cabe ressaltar que o Processo de Bolonha está inserido em um contexto de mudanças do ensino em geral<sup>428</sup>, e já havia fatores anteriores que pressionavam por uma transformação da educação, como as inovações tecnológicas de informação e comunicação.

Em relação à Bolonha na FDUC, a divisão das aulas em teóricas e práticas para a maioria dos docentes não mudou, já que a divisão entre elas permaneceu na maior parte das disciplinas analisadas e professores entrevistados. Com a semestralização, o modo de dar aulas mudou em razão da relação entre o tempo lecionado e o conteúdo, pois aumentou o número de exames e o tempo de aulas foi reduzido e, ainda, o número de unidades curriculares aumentou, assim, passou a haver maior quantidade de conteúdo lecionado em menor tempo.

<sup>428</sup> Esta análise foi feita no Capítulo 1.

A participação dos alunos não foi alterada após a reforma de Bolonha, já que o formato das aulas não mudou e a grande quantidade de alunos permaneceram, favorecendo o modelo pedagógico do ensino bancário. Os professores da FDUC, assim como a maioria dos docentes de direito, continuaram sem uma formação pedagógica.

O quadro abaixo mostra a opinião dos estudantes da FDUC sobre a gestão da qualidade pedagógica. As notas, entre 0 e 5, variaram entre 3.7 (participação ativa dos estudantes e Adequação do número de estudantes por turma) e 3.9 (Apreciação média global da qualidade das aprendizagens e Clareza dos Programas, objetivos pedagógicos e critérios de avaliação).

**Quadro 90 - Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)**

<b>Indicadores</b>	<b>1º semestre</b>	<b>2º semestre</b>
Número de respostas usados nos cálculos	9.964	9.482
Taxa de resposta do inquérito aos estudantes da unidade curricular	71%	68%
Adequação e disponibilidade da bibliografia e outros elementos de apoio à aprendizagem	3.8	3.8
Apreciação média global da qualidade das aprendizagens	3.9	3.9
Percepção dos estudantes sobre os resultados da aprendizagem que conseguiram alcançar	3.8	3.8
Percepção dos estudantes sobre a sua participação ativa nos processos de aprendizagem	3.7	3.7
Adequação do número de estudantes por turma	3.7	3.7
Não sobreposição de conteúdos com outras unidades curriculares	3.8	3.8
Boa articulação entre matérias teóricas e práticas	3.8	3.8
Percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências de análise e reflexão crítica	3.8	3.8
Apreciação Global dos estudantes sobre a sua própria prestação	3.8	3.8
Clareza dos Programas, objetivos pedagógicos e critérios de avaliação	3.9	3.9
Clareza e adequação dos métodos e critérios de avaliação	3.8	3.8

Fonte: Universidade de Coimbra (2013) *Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

O Processo de Bolonha não alterou o sistema avaliativo na FDUC, pois a maior parte dos professores não alteraram a forma de avaliar, deste modo o exame final continua a prevalecer sobre outras formas de avaliação. É recorrente nas entrevistas a dificuldade apontada de se fazer avaliação repartida e, principalmente, avaliação contínua. O grande número de alunos e o corpo docente restrito impossibilitam uma avaliação continuada. Os exames finais com o Processo de Bolonha foram dobrados com a semestralização. Com a avaliação repartida, aumenta o trabalho docente com mais avaliações durante o semestre.

E na avaliação contínua, além de controlar e calcular as presenças dos estudantes, os professores corrigem testes e trabalhos e como não há vagas para todos na avaliação contínua, o regime de exames permanece, com exames escritos e orais a serem elaborados e avaliados.

De um modo geral, se percebe três momentos após a transformação educacional oriunda do Processo de Bolonha. O primeiro período, com início no ano letivo 2007/2008, assim que o novo currículo foi implementado, quando houve a redução de algumas disciplinas jurídicas e a abertura a unidades curriculares e atividades complementares de fora da FDUC. Neste período, alguns professores passaram a dar aulas teórico-práticas e a utilizar a avaliação contínua.

Em um segundo momento, a partir de 2011/2012, há um recuo, retornando algumas cadeiras jurídicas que haviam perdido carga horária, na forma de optativas e impossibilitando a realização de créditos ECTS fora da FDUC, seja por meio de optativas ou de atividades extra-classe. *“E depois há uma coisa que não percebo, é que houve um retrocesso do início da execução do nosso processo de Bolonha [...]”* (Professor 4, entrevista). Neste segundo momento, parte dos professores que haviam aderido às aulas teórico-práticas regressaram ao modelo de aulas separadas e ao regime de avaliação por exame ou aderiram à avaliação repartida.

O terceiro momento, a partir de 2016/2017, promoveu um ensino mais internacionalizado, com a inclusão de cadeiras de direito comparado (Brasil e China) e um novo direito (Direito da Informática). Contudo, mesmo com as alterações curriculares estas são pontuais em algumas áreas do direito, mas não alteraram o paradigma clássico dominante no ensino do direito na FDUC.

*[...] Continua-se a se fazer o mesmo que se fazia antes com outras vestes ou seja... No currículo, ou seja, nas questões que tratamos não tiveram muitas [alterações], talvez na divisão de temas, algum encurtamento em algumas questões, alguns professores aproveitaram para atualizar os currículos das cadeiras, penso haver mais mudanças a nível das metodologias, elas acabaram por ser introduzidas, do que ao nível do currículo. [...] Eu acho o ponto positivo de Bolonha não contando com as questões da... de uma certa comparabilidade no plano internacional, focando só aqui na faculdade e no que ele trouxe de novo para faculdade, acho que podemos repensar o modelo de como a faculdade estava a funcionar [...]* (Professor 6, entrevista).

Abaixo um quadro com a principais características dos modelos de ensino da FDUC, CGLS e FDUNL. E, a seguir, o triângulo dos modelos educacionais destas faculdades de direito.

**Quadro 91 – Características dos Modelos de Ensino Jurídico (FDUC, FDUNL, CGLS)**

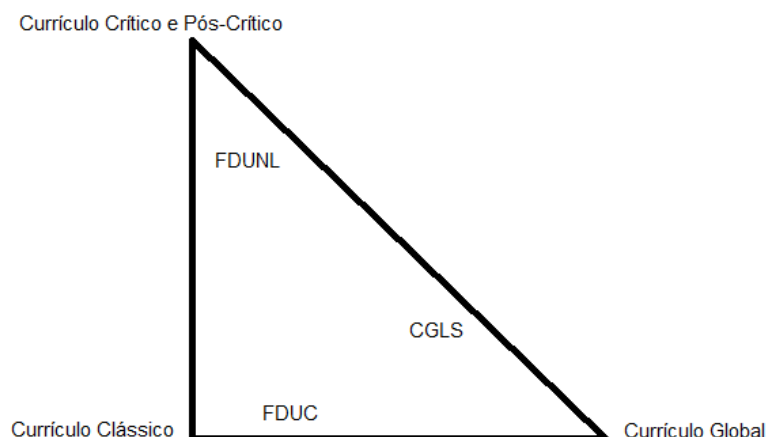
<b>Características/ Modelos de ensino</b>	<b>FDUC</b>	<b>CGLS</b>	<b>FDUNL</b>
<b>Método de ensino</b>	Bancário (aula teórica) Socrático (aula prática)	Dialógico	Dialógico
<b>Participação do aluno em sala</b>	Não (aula teórica) Sim (aluno responde questões na aula prática)	Sim (aluno participativo: responde e coloca questões, debate, etc)	Sim (aluno participativo: responde e coloca questões, debate, etc)
<b>Interdisciplinaridade no currículo</b>	Pouca	Sim (foco central na área de negócios)	Sim (foco central nas áreas sociais)
<b>Área jurídica dominante</b>	Direito civil/Direito penal	Direito económico/ empresarial	Direitos humanos/ Direitos sociais
<b>Tipo de Currículo<sup>429</sup></b>	Coleção	Integrado	Integrado
<b>Internacionalização no currículo</b>	Sim (Direito da UE, Brasil e China)	Sim	Sim
<b>Teoria e prática</b>	Separadas	Unidade	Unidade
<b>Avaliação</b>	Foco no resultado final	Foco no processo de aprendizagem	Foco no processo de aprendizagem
<b>Poder e controlo (Classificação e Enquadramento)<sup>430</sup></b>	Explícito	Implícito	Implícito
<b>Profissionalização</b>	Profissões jurídicas clássicas	Profissões relacionadas ao mercado/atividade empresarial	Profissões ligadas ao exercício da cidadania/profissões jurídicas clássicas

<sup>429</sup> Os tipos de currículo foram estudados no Capítulo 2.

<sup>430</sup> O poder e o controlo foram analisados no Capítulo 2.



**Figura 15 – Triângulo dos modelos curriculares: FDUC, FDUNL e CGLS**



Abaixo um quadro que relaciona as faculdades de direito estudadas no capítulo com o fenómeno da globalização.

**Quadro 92 – As faculdades de direito e a globalização (FDUC, FDUNL, CGLS)**

<b>Tipos/ dimensões de análise</b>	<b>CGLS</b>	<b>FDUNL</b>	<b>FDUC</b>
<b>Tipos de globalização dominante</b>	Globalização hegemónica	Globalização contra-hegemónica	Globalização hegemónica
<b>Práticas</b>	Capitalistas globais	Sociais e culturais transnacionais	Inter-estatais
<b>Critérios de hierarquização</b>	Global, local	Global, local	Centro, periferia, centro
<b>Principais áreas de controvérsia</b>	Integração europeia; Transnacionalização educativa; Estímulo à mobilidade.	Integração europeia; Educação cosmopolita; Educação inter-multicultural crítica; Estímulo à mobilidade	Integração europeia Estímulo à mobilidade
<b>Áreas de direito relacionadas à globalização</b>	Introdução ao Direito Global, Direito Internacional em Tempos de Globalização, Direitos Humanos, Migrações e Direito dos Refugiados, Direito Comparado Constitucional, Governança Global, Direito Internacional Marítimo, Direito Comercial	Direitos humanos, Direitos Fundamentais, Relações Internacionais, Sistemas Jurídicos Comparados, Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Direito da União Europeia, Direito Comunitário Especial (Espaço de Liberdade,	Direito da União Europeia, Direito Financeiro, Direito Internacional Público e Privado, História do Direito Luso-Brasileiro, Direito Privado Luso-Brasileiro, Direito público Luso-Brasileiro, Direito Chinês, Direito da

	Transnacional e Arbitragem, Lei Antitruste, Introdução ao Direito Anglo-americano, Direito Criminal Internacional, Direito da União Europeia, Federalismo e União Europeia, Introdução ao Mercado Interno Europeu, Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Inglês Jurídico, Inglês I a IV	Segurança e Justiça)	Informática, Inglês Jurídico, Alemão Jurídico.
--	---	----------------------	---

Fonte: Quadro adaptado de Stoer e Cortesão, 2001: 385 e Santos, 2002: 58.

Como vimos, mesmo com o Processo de Bolonha a FDUC se manteve com um ensino clássico e de massas.

O Processo de Bolonha tem aumentado a hierarquização social entre os estudantes. No caso do curso de direito, um curso tradicionalmente elitizado, a reforma de Bolonha aumentou ainda mais a distinção entre os estudantes. Há, portanto, dois tipos de alunos: um com currículo básico e outro com maior formação e experiência internacional. O mercado, cada vez mais competitivo, privilegiará o segundo modelo de estudante. Quem tiver capital para investir em sua educação, terá melhores condições de integração no mercado de trabalho, reproduzindo a lógica de distribuição da riqueza.

Com a Reforma de Bolonha, temos uma penalização do aluno menos favorecido economicamente e uma sobrevalorização dos que já teriam condições de obter um currículo melhor, com a diferença de que Bolonha e o mercado de trabalho cobram de todos da mesma forma, ainda que sejam desiguais na origem.

A mobilidade académica que é incentivada por Bolonha, não vem acompanhada de bolsas para todos, gerando uma hierarquização entre os estudantes.

O mestrado, normalmente mais caro que a licenciatura passou a ser exigido pelo Centro de Estudos Judiciários<sup>431</sup> (órgão responsável pelo ingresso na magistratura: juízes e procuradores), gerando uma imposição onerosa aos estudantes. Já a Ordem dos Advogados apesar de atualmente não exigir o mestrado, já mostrou que tem interesse em futuramente impor a obrigatoriedade do mestrado aos candidatos a advogados no país.

A visão economicista de Bolonha acentua a desigualdade social entre os estudantes e dificulta o acesso a todos a um ensino superior de qualidade. Neste sentido, os efeitos do processo de Bolonha na FDUC começam a se sentir e os questionamentos estão longe de acabar.

---

<sup>431</sup> Os candidatos ao CEJ têm, atualmente, duas formas de admissão: por meio acadêmico, que exige o mestrado em Direito ou a licenciatura antes do processo de Bolonha e através da experiência profissional, exigindo cinco anos de experiência na área forense.

## CAPÍTULO IX

### **O ensino do Direito da Família e Menores na licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012): o currículo, a pedagogia e a avaliação – sociologia das presenças e ausências**

#### **Introdução**

Nesta tese de doutoramento estudei a mudança das universidades, as questões curriculares, pedagógicas e de avaliação através da perspetiva da reprodução social, examinei os diferentes modelos de faculdades de direito, analisei as mudanças das famílias na sociedade e na legislação portuguesa do pós-25 de abril, observei as alterações curriculares na FDUC da Reforma Pombalina ao Processo de Bolonha e neste nono capítulo apresentarei meu trabalho de campo na cadeira de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no ano letivo 2011/2012.

As famílias portuguesas, conforme escrevi no Capítulo 5, têm sofrido significativas alterações nos séculos XX e XXI e a legislação, ainda que a passo mais lentos, como salientam Pedroso e Branco (2008), tem acompanhado estas transformações. Neste Capítulo 9 desenvolvo o trabalho de campo através do estudo dos conteúdos curriculares do ensino do Direito da Família e Menores<sup>432</sup> 2011/2012<sup>433</sup>, a pedagogia das aulas teóricas e práticas e suas avaliações. A sociologia das ausências, base deste estudo, está descrita abaixo:

---

<sup>432</sup> Inicialmente, o objetivo não era realizar uma análise dos conteúdos curriculares lecionados, mas apenas a pedagogia e as avaliações. No entanto, as aulas foram se mostrando ricas em informação e optei por inserir este conteúdo.

<sup>433</sup> A pesquisa de campo na disciplina de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) começou em agosto de 2011 e realizou-se até fevereiro de 2012 (fim do semestre letivo). Iniciou-se com a solicitação por correio eletrónico para assistir as aulas que compõem a investigação. Como o docente da cadeira teórica não respondeu até o início das aulas e o professor que constava como assistente na página eletrónica da FDUC me informou que seria outro assistente a lecionar, fui ao primeiro dia de aula e fiz contato pessoalmente, quando obtive a autorização dos docentes presentes.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe [...]. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (Santos, 2002c: 246).

## **1 O currículo e os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Neste item serão estudados a denominação da cadeira de Direito da Família e Menores, sua localização e tempo de lecionação. Serão também analisados os conteúdos curriculares do programa, da bibliografia, das aulas de Direito da Família e Menores, incluindo o debate sobre o conceito de famílias, além dos conteúdos ausentes ou escassos das aulas.

### **1.1 A denominação de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

A cadeira de Direito da Família na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) é lecionada sob a nomenclatura “Direito da Família e Menores”. Este nome foi adquirido no ano letivo 2007/2008, com a implementação do Processo de Bolonha na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

A nomenclatura “Direito da Família e Menores” reflete uma tensão entre duas visões de direito: uma visão civilista do direito de família, relacionada a um modelo clássico de ensino já referido no Capítulo 3 e uma visão de direitos humanos ligada ao modelo de ensino crítico, em que se usaria o termo “crianças” ao invés de “menores”, como já se utiliza nos documentos internacionais, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>434</sup>. Mesmo uma visão das *global law schools* sobre o tema abordaria a expressão “crianças”, porque este tipo de ensino privilegia a internacionalização. Cabe ressaltar que conforme demonstrado no segundo capítulo desta tese, a visão de direito preponderante no

---

<sup>434</sup> Esta Convenção foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

ensino do Direito da Família servirá para manter o *status quo* dominante e impor uma visão de mundo sobre determinado grupo social.

A terminologia jurídica «menores» reflete o espírito de uma época, que não limitava o poder paternal nem o seu exercício e tampouco considerava os menores sujeitos de direito. Este termo hoje possui uma carga simbólica de inferioridade por perceber as crianças e os jovens como indivíduos tutelados pela família e não como portadores de uma cidadania.

[...] os veículos privilegiados da alteração dos comportamentos judiciais, habituados até então a lidarem com estas questões da MENORIDADE com o olhar de alguma pressa e facilitismo, proporcionais a um Direito tido como de segunda categoria, como se as causas se medissem aos palmos. O papel principal agora é outro, a peça que vai à cena tem outros protagonistas – não os pais que os criam, mas os filhos que são criados e exigem o melhor tratamento possível, pois toda a criança é rei, pois todo o cuidado é pouco para quem tão facilmente se pode ferir ou quebrar (Guerra, 2001: 1).

## **1.2 A localização e o tempo de lecionação de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

A disciplina de Direito de Família e Menores é lecionada no primeiro semestre do terceiro ano da Faculdade de Direito, que possui após a Reforma de Bolonha quatro anos. Logo, esta cadeira é ensinada no penúltimo ano do curso jurídico.

*“[A localização da disciplina no 3º ano] não é desadequada. Os alunos no quarto ano percebem melhor. Os alunos no quarto ano têm mais maturidade... Seria melhor no quarto ano”* (docente 19, entrevista).

Antes do Processo de Bolonha<sup>435</sup>, Direito da Família era uma disciplina anual denominada Direito das Famílias e Sucessões e lecionada no 4º ano, do total de cinco anos. Após a Reforma de Bolonha, a cadeira anual foi dividida em

---

<sup>435</sup> O Processo de Bolonha na FDUC foi analisado no Capítulo 8 desta dissertação.

duas semestrais: Direito da Família e Menores e Direito Patrimonial da Família e Sucessões<sup>436</sup>.

Quanto à carga horária da cadeira de Direito da Família e Menores, esta possui três horas semanais para as aulas teóricas e duas horas para as aulas práticas, como já era antes da Reforma de Bolonha.

Apesar de não ter perdido tempo de lecionação em Bolonha, a disciplina de Direito da Família e Menores teve seu tempo reduzido em razão do aumento no número de exames que eram anuais e passaram a ser semestrais.

Parece ser consenso entre os professores de Direito da Família que não é possível um ensino aprofundado de todo o conteúdo da cadeira em um único semestre.

Confinada assim a um semestre lectivo esta área de tão especial relevância na actualidade, resta sublinhar a evidência de que não é possível um tratamento aprofundado e completo de todas as matérias que hoje fazem parte do Direito da Família (Xavier, 2008b: 21).

Jorge Pinheiro (2008: 214) menciona que historicamente na Faculdade de Direito de Coimbra já havia uma limitação de tempo de lecionação de Direito da Família em um semestre, que fazia com que o direito matrimonial fosse ensinado em alternância com o direito da filiação. Com o ensino alternado, as questões relacionadas ao casamento prevaleciam sobre a filiação.

O Relatório traduz o drama sentido pelos professores que se vêem forçados a leccionar o Direito da Família em apenas um semestre lectivo, respondendo aos constrangimentos temporais com a solução tradicional da Escola de Coimbra, que consiste em ensinar desenvolvidamente as matérias de somente um dos dois grandes sectores; clássicos da disciplina, o Direito Matrimonial e o Direito da Filiação. Na lecionação de Pereira Coelho, o sector que acaba por ser sacrificado é o Direito da Filiação. Contudo, o percurso de Guilherme de Oliveira prévio à apresentação do Relatório colide com uma opção que, pura e simplesmente, subalternize ou esqueça, de modo definitivo, o Direito da Filiação. Assim sendo, o ilustre professor propõe que se leccione alternadamente o Direito Matrimonial e o Direito de Filiação, justificando a alternância com o interesse de alargar o ensino do Direito da Família para além do domínio do Direito Matrimonial e de favorecer a redacção de um texto lectivo sobre o Direito de Filiação. No entanto, mesmo no regime de alternância, é privilegiada a área que Pereira Coelho elegeu

---

<sup>436</sup> A parte patrimonial do Direito da Família e Sucessões, que é ensinada atualmente no segundo semestre do quarto ano, não compõe esta investigação.

como prioritária nas suas aulas. Segundo o relatório de Guilherme de Oliveira, o Direito Matrimonial dominaria o programa de Direito da Família durante quatro anos consecutivos, enquanto o predomínio do Direito da Filiação não excederia dois anos (Pinheiro, 2008: 215).

### **1.3 Os conteúdos curriculares do Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Neste item estudarei os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da FDUC presentes no programa, na bibliografia, nas aulas, inclusive o conceito de família para os docentes, discentes e na bibliografia do curso e, ainda, quais os conteúdos estão ausentes ou são pouco explorados nas aulas.

#### **1.3.1 O Programa de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

A cadeira de Direito da Família e Menores possui dois programas, um para cada cadeira teórica. Inicialmente eu iria assistir aulas na turma 1<sup>437</sup> que apresentava o seguinte conteúdo programático:

INTRODUÇÃO 1. Breve evolução da sociedade familiar. Fins actuais 2. Noção jurídica da família 3. A taxatividade das fontes das relações jurídicas familiares e a união de facto (noção e efeitos) 4. O casamento heterossexual e o casamento homossexual 5. Parentesco 6. Afinidade 7. Princípios constitucionais e gerais do Direito da Família 8. Fontes do Direito da Família DIREITO MATRIMONIAL TITULO I O casamento como acto Capítulo I Generalidades Capítulo II O casamento civil Secção I Requisitos de fundo Secção II Requisitos de forma Secção III – Invalidades do casamento civil Capítulo III – O casamento católico TITULO II Efeitos do casamento. O casamento como estado Capítulo I Caracteres do casamento como estado Capítulo II Efeitos Pessoais Capítulo III Efeitos patrimoniais do casamento TITULO III A modificação da relação matrimonial TITULO IV – Extinção da relação matrimonial DIREITO DOS MENORES TITULO I O sistema de promoção e protecção de crianças e jovens em perigo TITULO II Delinquência dos Menores.

---

<sup>437</sup> Assisti apenas a primeira aula da turma 1, que foi a única lecionada, sendo a turma 1 a seguir unificada com a turma 2.



Neste primeiro programa é possível observar uma divisão entre três partes: Introdução, Direito Matrimonial e Direito dos Menores. A introdução é extensa, contendo oito pontos que vão desde uma “breve evolução da sociedade familiar” às “fontes do Direito da Família”. A maior parte do programa se dedica ao Direito Matrimonial: o casamento como ato, seus requisitos, invalidades, efeitos, extinção, etc. O Direito dos Menores ocupa a menor parte do programa de Direito da Família e Menores de Coimbra, com apenas dois temas: o sistema de promoção e proteção de crianças e jovens em perigo e a delinquência dos menores.

Com a junção da turma 1 com a turma 2, em razão de licença do professor da turma 1, o programa passou a ser o da turma 2:

Noção jurídica de família. Fontes das relações jurídicas familiares. Evolução sociológica e evolução jurídica da família. Relações “parafamiliares”: a união de facto e outras “parcerias”. Princípios constitucionais do direito da família. Caracteres gerais do direito da família e dos direitos familiares. Direito Matrimonial A. O casamento como ato B. O casamento como estado C. Modificação da relação matrimonial D. Extinção da relação matrimonial Direito de Filiação A. Estabelecimento da filiação B. Efeitos da filiação. Menoridade e responsabilidades parentais. Adopção e apadrinhamento civil. Sistema de proteção de crianças e jovens em perigo.

O programa da turma 2 se divide de modo semelhante ao programa da turma 1, em três grandes partes: Introdução ao Direito da Família, Direito Matrimonial e Direito de Filiação. A parte introdutória é a mais ampla do programa e contém temas como: a noção jurídica de família, as fontes, evolução sociológica e evolução jurídica da família, relações “parafamiliares”, os princípios constitucionais do Direito da Família e caracteres gerais do Direito da Família.

Do mesmo modo que no programa da turma 2 de Direito da Família e Menores, há uma introdução extensa no livro Curso de Direito da Família, que inclui um olhar sobre a realidade social e histórica, seguida de uma abordagem da família como instituição. O programa da Faculdade de Direito de Coimbra segue a

ordem didática do livro de Direito da Família de Francisco Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira: Introdução, Direito Matrimonial e Direito de Filiação<sup>438</sup>.

No programa da turma teórica 2, a despeito do Direito Matrimonial parecer menos desenvolvido do que no Programa da turma 1, na realidade ele possui a mesma extensão, abrangendo o casamento como ato e estado, a modificação e sua extinção. No entanto, ao contrário do programa da turma 1, o programa da turma 2 de Direito da Família e Menores teórica não menciona explicitamente o casamento homossexual.

No programa de Direito da Família e Menores da turma 2 da Universidade de Coimbra, na parte da filiação são tratados os temas de: estabelecimento e efeitos da filiação, menoridade e responsabilidades parentais, adoção e apadrinhamento civil e sistema de proteção de crianças e jovens em perigo. No programa da primeira turma, a parte dos menores possui apenas dois itens, excluindo temas como as responsabilidades parentais e a filiação.

### **1.3.2 A bibliografia de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Em relação a bibliografia da turma 1, foram adotados seis livros de doutrina, sendo dois livros de Direito de Família, 1 relatório sobre o ensino da disciplina e três artigos sobre a mesma temática, além da Constituição da República Portuguesa e do Código Civil. Das seis bibliografias recomendadas, cinco são de professores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e uma obra de uma professora da Faculdade Católica do Porto<sup>439</sup>. Os materiais bibliográficos recomendados pelo docente da turma 1 de Direito da Família e Menores da FDUC são:

---

<sup>438</sup> Em contraposição, o manual “O Direito da Família Contemporânea” escrito por Jorge Pinheiro Duarte, possui a seguinte ordem: Introdução, Direito da Filiação, Direito Matrimonial e Direito Convivencial.

<sup>439</sup> Rita Lobo Xavier teve a seguinte formação: Licenciatura em Direito na Faculdade de Direito de Coimbra, Mestrado e Doutoramento em Direito pela mesma instituição, o que mostra que a única autora de fora de Coimbra, na realidade tem pensamentos próximos à sua Escola de origem.

Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira. Curso de Direito de Família. Vol. 1 Introdução Direito Matrimonial; Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira. Curso de Direito de Família. Vol. 2 Estabelecimento da filiação; Capelo Sousa, Relatório de Direito de Família “Direito das pessoas: relatório sobre o programa, o conteúdo e os métodos de ensino de tal disciplina” Coimbra: Coimbra Editora, 2005; Capelo Sousa, “As partes especiais dos direitos da família e das sucessões, a parte geral e as outras partes especiais no código civil”, Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da reforma de 1977. Coimbra: Coimbra Editora, 2004; Capelo Sousa, Os direitos sucessórios do cônjuge sobrevivente: do direito romano à atualidade, Estudos de homenagem à Estudos em homenagem ao Prof. Doutor Manuel Henrique Mesquita, Vol. 2. – 2009; Xavier, Rita Lobo, Recentes alterações ao regime jurídico do divórcio e das responsabilidades parentais: Lei n.º 61/2008, de 31 de Outubro. Coimbra: Coimbra Editora, 2009. Outras fontes: Constituição da República Portuguesa de 1976 e Código Civil.

A turma 2 adotou três livros de Direito de Família, sendo dois escritos por professores da Faculdade de Direito de Coimbra e um escrito pela professora Rita Lobo Xavier.

FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, Curso de Direito da Família, Vols. I (4ª ed. - 2008) e II (Tomo I - 2006), Coimbra. RITA LOBO XAVIER, Recentes alterações ao regime jurídico do divórcio e das responsabilidades parentais, Coimbra, 2009. ROSA MARTINS, Menoridade, (in)capacidade e cuidado parental, Coimbra, 2008.

Tanto na turma 1 quanto na turma 2 a bibliografia principal<sup>440</sup> é o Curso de Direito da Família, volumes I e II, de autoria de Francisco Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira. Pelo índice percebemos uma distribuição mais igualitária do que os programas da FDUC entre três grandes partes: Introdução, Direito Matrimonial e Direito da Filiação. Destaca-se, nesta obra, a abertura à interdisciplinaridade de Pereira Coelho e Oliveira na Introdução, em especial no Capítulo IV com a Sociologia e a relação do Direito de Família com outros ramos do Direito (Constitucional, Penal, Trabalho, Fiscal e Segurança Social) nos Capítulos V e VI.

VOLUME I  
INTRODUÇÃO  
Capítulo I - Noções Fundamentais  
Capítulo II - Relações Familiares distintas da relação matrimonial

---

<sup>440</sup> Esta bibliografia é considerada a principal, pois é a primeira a aparecer nos dois programas (t1 e t2) e é a mais citada nas aulas teóricas. Além disso, é a única obra de Direito da Família e Menores que contém toda a temática de Direito da Família.

Capítulo III - Relações Parafamiliares  
Capítulo IV - Aspectos Sociológicos  
Capítulo V - Princípios Constitucionais do direito da família  
Capítulo VI - Direito não civil da família  
Capítulo VII - Caracteres do direito da família  
Capítulo VIII - Caracteres dos direitos familiares  
DIREITO MATRIMONIAL  
Capítulo I - Constituição da relação matrimonial: o casamento como acto  
Capítulo II - Efeitos do casamento: O casamento como estado  
Capítulo III - Modificação da relação matrimonial  
Capítulo IV - Extinção da relação matrimonial  
Capítulo V - Limites à aplicação das regras de direito português: a recepção do direito internacional convencional e a aplicação do direito estrangeiro e do direito comunitário

## VOLUME II

Capítulo I - Introdução  
Divisão I - Nascimento, maternidade e paternidade  
Divisão II - A concepção  
Divisão III - Aspectos gerais sobre exames científicos de filiação  
Divisão IV - Princípios Fundamentais do Estabelecimento da Filiação  
Capítulo II - Estabelecimento da filiação  
Divisão I - Estabelecimento da maternidade  
Divisão II - Estabelecimento da paternidade  
Capítulo III - Adopção  
Capítulo IV - O estabelecimento da filiação e a adopção em Direito Internacional Privado

Na análise bibliográfica de Direito da Família na FDUC nota-se uma tendência à reprodução do pensamento dos autores da Escola de Direito de Coimbra nas bibliografias das turmas 1 e 2. Ainda que seja mencionada uma autora da Faculdade de Direito Católica do Porto na bibliografia, esta possui influência da Faculdade de Direito de Coimbra em razão de sua formação.

A título de comparação cito abaixo o índice do livro de Jorge Pinheiro Duarte, intitulado: O direito da família contemporâneo<sup>441</sup>:

### INTRODUÇÃO

- 1 Noção e objeto do Direito da Família
- 2 O Direito da Família enquanto ramo do Direito Civil
- 3 Plano, fontes e bibliografia
- 4 A demanda do critério de relação jurídica familiar
- 5 O parentesco
- 6 A afinidade
- 7 A hipótese de relações jurídicas familiares inominadas
- 8 A obrigação de alimentos enquanto efeito das relações familiares e parafamiliares
- 9 Características do Direito da Família

---

<sup>441</sup> O manual de Pinheiro Duarte não é usado na bibliografia de Direito da Família e menores da FDUC. Aqui é utilizado apenas como contraponto a fim de comparar com o manual de Francisco Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira.

10 Características das situações jurídicas familiares  
11 O regime constitucional das matérias que são objetos do Direito da Família  
12 O Direito Europeu da Família  
PARTE I - DIREITO DA FILIAÇÃO  
Capítulo I - Constituição do vínculo de filiação  
Capítulo II - Efeitos da filiação  
Capítulo III - Extinção do vínculo de filiação  
PARTE II - DIREITO TUTELAR  
Capítulo I - Protecção de crianças e jovens em perigo  
Capítulo II - O apadrinhamento civil  
Capítulo III - Protecção dos idosos  
PARTE III - DIREITO MATRIMONIAL  
Capítulo I - Constituição do vínculo matrimonial  
Capítulo II - Efeitos do casamento  
Capítulo III - Extinção do vínculo matrimonial  
PARTE IV - DIREITO CONVIVENCIAL  
Capítulo I - Constituição da união de facto  
Capítulo II - Efeitos da união de facto  
Capítulo III - Cessação da união de facto  
Capítulo IV - A convivência em economia comum  
Capítulo V - Natureza jurídica da união de facto e da convivência em economia comum  
Capítulo VI - União sem comunhão de habitação

### **1.3.3 Os sumários das aulas teóricas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)<sup>442</sup>**

Os docentes da Faculdade de Direito de Coimbra têm por obrigação elaborar um sumário da matéria lecionada e publicizá-lo para consulta dos alunos na plataforma digital em até 5 dias úteis após cada aula (artigo 11.º do Regulamento do Curso e Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

Ao analisar os sumários da disciplina teórica de Direito da Família e Menores<sup>443</sup>, nota-se que esta foi composta por 26 aulas no ano letivo 2011/2012, excluindo os exames destas aulas. As aulas teóricas possuíam a duração de uma

---

<sup>442</sup> Como somente ocorreram as aulas teóricas da turma 2, somente os sumários destas aulas serão analisados.

<sup>443</sup> Aqui optamos por analisar o sumário das aulas teóricas, pois as aulas práticas atuam com o mesmo conteúdo das aulas teóricas, contudo, resolvendo casos práticos. Se um determinado conteúdo é lecionado em uma aula teórica, nas aulas práticas subsequentes serão realizados exercícios sobre este conteúdo. Além disso, em um caso prático é possível conter distintos conteúdos, se tornando complexa a análise de conteúdo por aula.

ou duas horas, totalizando três horas semanais. Nesta cadeira pretende-se desenvolver as seguintes competências:

*Desenvolvimento das capacidades de diagnóstico e de adequada resolução de problemas práticos, de ponderação crítica das soluções legais, e de determinação e avaliação dos interesses em jogo no quadro dos diversos problemas aqui estudados (WOC/FDUC).*

A matéria de Direito da Família e Menores possui como objetivos:

*Aquisição, pelos alunos, de conhecimentos relativos ao direito da família em geral (noção, fontes e princípios gerais), ao casamento como acto (modalidades, requisitos e invalidade), ao casamento como estado (efeitos pessoais do casamento), à modificação e à extinção da relação matrimonial (evolução do regime do divórcio, seu procedimento e efeitos), ao estabelecimento da filiação (da maternidade e da paternidade), aos efeitos da filiação (fundamentalmente, as responsabilidades parentais), e ao direito dos menores (ideias gerais sobre a menoridade e responsabilidades parentais, adopção e apadrinhamento civil, sistema de proteção de crianças e jovens em perigo) (WOC/FDUC).*

Abaixo, uma breve descrição dos sumários desenvolvidos em sala. Nele podemos perceber que assim como nos programas de Direito da Família e Menores da FDUC, os sumários estão divididos em três partes: Introdução, Filiação e Matrimónio. Na parte introdutória foram lecionadas 7 aulas em 11 horas. O Matrimónio é estudado na FDUC em 12 aulas que totalizam 18 horas. Por fim, a Filiação foi ensinada em 6 aulas com a duração de 10 horas.

**Quadro 93 – Conteúdo das aulas, número de aulas, horas e percentagem (%)**

<b>Conteúdo</b>	<b>Número de aulas</b>	<b>Número de horas</b>	<b>Porcentagem de horas (%)</b>
Introdução	7	11	28,20
Matrimónio	12	18	46,15
Filiação	6	10	25,64

**Quadro 94 - Sumário resumido<sup>444</sup> das aulas com a respetiva carga horária**

<b>Aulas</b>	<b>Sumário</b>	<b>Carga Horária</b>
Aula 1, 2 e 3	INTRODUÇÃO A. Noção jurídica de família B. Evolução sociológica e evolução jurídica da família.	2h,1h,2h
Aula 4	Evolução jurídica.	1h
Aula 5	C. Relações "parafamiliares": a união de facto e outras "parcerias".	2h
Aula 6	D. Princípios constitucionais do direito da família.	1h
Aula 7	E. Caracteres gerais do direito da família e dos direitos familiares.	2h
Aula 8	DIREITO MATRIMONIAL A. Conceito e caracteres gerais do casamento.	2h
Aula 9	B. Promessa de casamento	1h
Aula 10	C. Requisitos de fundo do casamento civil.	2h
Aula 11	Impedimentos impeditentes.	1h
Aula 12	D. Requisitos de forma E. Invalidade do casamento. Casamento putativo.	2h
Aula 13	F. Casamento católico: breves indicações recapitulativas sobre as áreas de competência do direito civil	1h
Aula 14	G. Efeitos pessoais do casamento.	1h
Aula 15	H. Efeitos patrimoniais do casamento: remissão I. Separação de pessoas e bens J. Divórcio	2h
Aula 16 e 17	Divórcio por mútuo consentimento	1h,2h
Aula 18	Divórcio sem consentimento de um dos cônjuges	1h
Aula 19	Efeitos	2h
Aula 20 e 21	DIREITO DA FILIAÇÃO A. Generalidades B. Estabelecimento da filiação	1h, 2h
Aula 22	Estabelecimento da maternidade	1h
Aula 23	Estabelecimento da paternidade	2h
Aula 24	Estabelecimento da paternidade	1h
Aula 25	C. Efeitos da filiação 1. Princípios gerais 2. Responsabilidades parentais	2h
Aula 26	ADOPÇÃO A. Generalidades B. Adopção plena	1h

### **1.3.4 O conceito de família nas aulas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Durante o decorrer da investigação, um dos objetivos foi definir o conceito de família que representa o discurso dos atores sociais da relação de ensino (professores e alunos). Neste sentido, utilizarei os temas desenvolvidos em sala e nas bibliografias jurídicas portuguesas<sup>445</sup> para analisar o conceito de família proposto pelo curso de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra.

<sup>444</sup> O quadro com os sumários completos das aulas encontra-se em anexo.

<sup>445</sup> Utilizarei não apenas a bibliografia proposta no programa da cadeira de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra, mas outras bibliografias de autores portugueses a fim de confrontá-la.

### **1.3.4.1 O conceito de família na bibliografia de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

A bibliografia recomendada de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra possui o seguinte entendimento sobre o conceito de família: “A noção jurídica de família contém-se, implicitamente, no art. 1576º. CCiv, que, aliás sem grande rigor, considera ‘fontes de relações jurídicas familiares’ o casamento, o parentesco, a afinidade e a adoção” (Coelho e Oliveira, 2008: 31). Os autores, todavia, ressaltam que “[...] a noção proposta é uma pura noção jurídica, a que não corresponde, patentemente, qualquer realidade social” (Coelho e Oliveira, 2008: 34).

O programa do professor regente da disciplina entende a família como:

uma sociedade natural porque inerente à natureza humana e meio de completamento do homem e da mulher e, desse modo, expressão imediata dos institutos de sobrevivência e de propagação da espécie humana e consequência de ligações conjugais, parentais, afins e adoptivas, com convergências e conflitos de interesses de diversos tipos de participantes (Sousa, 1999: 9).

Todavia, a noção de família pode ser mais ampla: “Certos autores pressupõem, pura e simplesmente, a taxatividade do elenco legal [art. 1576º] [...]. No entanto, em princípio, as tipologias legais não são taxativas” (Pinheiro, 2008: 68).

A família em sentido jurídico é integrada pelas pessoas que se encontram ligadas pelo casamento, pelo parentesco, pela afinidade e pela adoção (artigo 1576.º do Código Civil). A este âmbito jurídico corresponde um idêntico âmbito social. Embora as relações jurídicas familiares tenham um âmbito mais restrito do que as relações familiares, que se podem estender a primos afastados e a outros parentes (Campos e Campos, 2016: 77).

O Código Civil Português não fornece nenhuma definição do que é a família, apenas se podendo concluir do artigo 1576 que são fontes das relações jurídicas familiares o casamento, o parentesco, a afinidade e a adoção (Pedroso e



Branco, 2008: 69). Deste modo, o Código Civil deixa em aberto que além das formas citadas no art. 1576º pode haver outras.

O Código Civil não formula uma noção de família. A ausência de uma noção de família num diploma que geralmente não se inibe quando se trata de apresentar definições [...] talvez possa ser entendida como um sinal da dificuldade do recorte da própria instituição familiar [...]. A doutrina portuguesa tem procurado refúgio numa conceção de família que é a mesma desde a entrada em vigor do Código Civil, no dia 1 de junho de 1967, até aos dias de hoje [...]. Esta noção jurídica de família, que, graças ao seu carácter formal, atravessou incólume mais de 45 anos de evolução social [...]. A família é entendida como o grupo de pessoas unidas entre si por qualquer uma das relações jurídicas familiares que se extraem do art. 1576º (Pinheiro, 2015: 40).

O constitucionalista Gomes Canotilho e Vital Moreira entendem que por não haver um conceito de família definido na Constituição da República Portuguesa, este pode abranger outras formas que não as dispostas no artigo 1576 do Código Civil:

Não existe um conceito de família constitucionalmente definido, sendo ele, por isso, um conceito relativamente aberto cuja «densificação» normativo-constitucional comporta alguma elasticidade, tendo em conta designadamente as referências constitucionais que sejam relevantes (por ex., o art. 36º 1, de onde decorre que o conceito de família não pressupõe o vínculo matrimonial podendo existir sem ele, como no caso das chamadas «uniões de facto», (que no entanto podem dispor de reconhecimento e protecção jurídica aproximada das relações matrimoniais) e as diversas concepções existentes na colectividade (Canotilho e Moreira, 2007: 856-857).

[...] a família não pode ser reduzida a uma construção jurídica, pois lembra sobretudo afectos, diz mais respeito ao coração que à razão, sendo que o direito só é plenamente eficaz quando se trata de prescrever em matéria de valores económicos, do meu e do teu; ora, pertencendo ao domínio dos valores imateriais, a família seria um instituto pré-jurídico que aparece sempre como uma ilha que o mar do direito pode tocar, mas apenas tocar. Em conclusão, não tenha o ordenamento a veleidade de amarrar o Direito de Família na sua dimensão pessoal e inter-relacional, perfeitamente intangíveis (Corte-Real, 2016: 110-111).

A divergência no conceito de família se estende à interpretação do art. 36º nº 1 da Constituição da República Portuguesa que preceitua: “Todos têm o direito de constituir família e de contrair casamento em condições de plena igualdade”.

Existem duas interpretações do artigo constitucional mencionado anteriormente. A bibliografia principal utilizada pela cadeira de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra é o livro de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira. Estes doutrinadores entendem que “o ‘direito a constituir família’ conferido a todas as pessoas, casadas ou não [...] será em primeiro lugar, um direito a procriar e, em segundo lugar, um direito a estabelecer as correspondentes relações de paternidade e maternidade” (Coelho e Oliveira, 2008: 117).

Nesta doutrina jurídica defende-se o seguinte argumento:

Ao distinguir “família” do “casamento”, quis deixar bem claro que se trata de realidades diversas, como na realidade acontece, pois ao lado da família conjugal, fundada sobre o casamento, há ainda lugar para a família natural, resultante do facto biológico da geração, e mesmo para a família adoptiva (Coelho e Oliveira, 2008: 116).

A interpretação deste artigo pelos constitucionalistas Gomes Canotilho e Vital Moreira diverge da argumentação de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira. Os autores entendem que a expressão “constituir família” não se refere à procriação ou à adoção, mas fundamentalmente à união de facto<sup>446</sup>: “[...] a Constituição não admite, todavia, a redução do conceito de família à união conjugal baseada no casamento, isto é, à família “matrimonializada” (Canotilho e Moreira, 2007: 117). Assim, o conceito constitucional de família não abrangeria apenas o matrimónio, havendo uma abertura da CRP às uniões de facto, que também seriam consideradas família.

Jorge Miranda (2011) através de um entendimento da Constituição em um sistema aberto de interpretação conclui que o art. 36º nº 1, não exclui as relações familiares e parafamiliares atuais e entende que o direito de constituir família foi concretizado na Lei nº 6/2001, que gerou medidas de proteção das pessoas que vivem em economia comum, e na Lei nº 7/2001, que tutelou as uniões de facto.

---

<sup>446</sup> A união de facto será estudada mais à frente neste mesmo capítulo.

### **1.3.4.2 O conceito de família dos docentes de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Os docentes de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra pesquisados comunicam aos discentes uma visão de família maioritariamente jurídica e normativa, baseada no artigo 1576 do Código Civil português e em sua interpretação restritiva:

*“Agora vamos passar para a definição jurídica de família: Artigo 1576 casamento, parentesco, afinidade e adoção”* (Docente 19, aula).

*“1576 e seguintes: família se constitui por casamento, parentesco, afinidade e adoção. Relações familiares são essas: Casamento, afinidade, parentesco e adoção. Só essas!”* (Docente 23, aula).

Mesmo com diferentes perspetivas sobre o que é família, o conceito apresentado na Faculdade de Direito de Coimbra é clássico civilista e não uma visão constitucional da família. É lecionada na FDUC uma noção de família aos olhos do direito civil. Neste contexto, um grupo somente pode ser considerado uma família se formado por parentesco, afinidade, casamento ou adoção.

*“Não há uma família, há famílias. Há critério legal. Nas aulas há o critério legal, mas chamo atenção para os diversos tipos de família”* (Docente 19, entrevista).

O conceito jurídico de família desconsidera as famílias na sociedade, que são bem mais plurais do que está descrito no art. 1576.<sup>o</sup>. Existem distintas formas de família na sociedade portuguesa, sem laços biológicos como as “famílias de escolha” e famílias que não dividem o mesmo teto. O conceito civilista de família exclui a união de facto, as “famílias de escolha”, entre outras famílias.

O casal heterossexual e, em especial, o casal heterossexual unido pelo matrimónio, com filhos e vivendo em coabitação, deixou de ocupar o lugar central que tinha nas sociedades ocidentais, não podendo, por isso, continuar a dar-se como adquirido que seja tomado por unidade básica da sociedade (Roseneil, 2006: 40).

Apesar de na doutrina jurídica civilista, maioritariamente, a união de facto ser considerada uma relação parafamiliar, os estudantes poderiam ser expostos aos pensamentos constitucionais e da Sociologia da Família para que pudessem escolher sua própria definição de família.

### **1.3.4.3 O conceito de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra para os discentes (ano letivo 2011/2012)**

No primeiro dia de aula de Direito da Família Prática<sup>447</sup>, o professor 19 fala brevemente do conteúdo que irá tratar na disciplina. A seguir, pede para os estudantes escreverem em um papel sobre o que cada um entende por família e avisa que não vai identificar os autores. Pouco depois passa pela sala recolhendo os bilhetes. Os alunos dobram o papel e começam a entregar. Após todos entregarem, ele lê em voz alta cada um dos papéis com distintas definições de família<sup>448</sup>.

*Prof. 19 pede para escrevermos em um papel sobre o que entendemos por família. Professor passa pela sala recolhendo os bilhetes cerca de 5 minutos depois. Comenta: “Meu Deus, está difícil?” Alunos dobram o papel. Prof. fala que não vai identificar. Um dos rapazes mostra à rapariga seu conceito: “unidade familiar...” Prof. começa a ler as respostas (Caderno de campo nº 6)<sup>449</sup>.*

Com base nas quarenta e oito respostas obtidas em sala de aula<sup>450</sup>, dividi a respostas dos estudantes em cinco grupos: Família Nuclear (FN), Família Alargada (FAL), Família Afetiva (FAF), Família Jurídica (FJ) e Outras Famílias (OF). Família Nuclear é o conceito de família que considera apenas o núcleo da família: o casal e os filhos, se houver. A Família Alargada, por sua vez, abrange o

---

<sup>447</sup> As aulas práticas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no ano letivo 2011/2012 começaram quatro semanas após as teóricas, como normalmente ocorre na FDUC.

<sup>448</sup> Enquanto o docente 19 lia as respostas, eu as anotava. Em seguida, criei categorias para analisar as respostas dos discentes.

<sup>449</sup> No texto original do caderno de campo constava o nome do professor, que na presente transcrição foi substituído pela identificação Docente 19. Em futuras transcrições do caderno de campo realizarei o mesmo procedimento a fim de não identificar os professores.

<sup>450</sup> Após a leitura, o docente 19 rasgou os papeis e jogou no lixo.

núcleo familiar, mas também os parentes mais distantes, como avós e avôs, tios e tias, primos e primas. A Família Afetiva é aquela que remete o conceito de família aos laços de afeto. Por fim, a Família Jurídica é a família definida na ótica do direito, seja no Código Civil ou na Constituição.

Cabe ressaltar que algumas respostas abrangiam mais de um tipo das categorias elencadas. Assim, contabilizou-se uma resposta em mais de uma categoria.

A Família Nuclear (FN) foi mencionada por dois estudantes e a Família Alargada (FAL) por três estudantes. A Família nuclear foi representada pelas seguintes respostas: “*Núcleo essencial: pai, mãe e filhos*” e “[...] *pais e filhos*”. Já a Família Alargada obteve as seguintes respostas, que além da família nuclear, incluía os avós: “*Família é conjunto de pessoas: mãe, pai, avós e irmãos [...]*”, “*Família constituída por pais e filhos e outros sujeitos que a compõem*”, “*É composta pelas pessoas, mães e avós*”.

A Família Afetiva (FAF) teve dezoito respostas de alunos, mais as três respostas que a misturavam com a Família Jurídica (FJ), totalizando vinte e uma resposta dos discentes neste sentido. Algumas das respostas foram estas: “*No senso comum, é quem nos cria*”; “*Conjunto de pessoas que partilhamos a vida em comum*”; “*Para mim família envolve grande afinidade afetiva*”; “*Acho que não existe apenas uma definição de família, pois acredito que não são só pessoas que temos laços de sangue, mas amigos [...]*”.

Há distintas respostas de famílias afetivas, mas todas sinalizam o significado do afeto nas relações, que vai muito além da consanguinidade. Entretanto, quando o estudante afirma que os amigos podem ser família, o docente 19 responde: “*Juridicamente podemos dar mesmos efeitos aos amigos à família? Não!*”

A categoria Família Jurídica (FJ) obteve dezasseis respostas, mais as três que misturavam a Família Afetiva e a Família Jurídica. Aqui consideramos as respostas que envolvem o artigo 1576 do Código Civil, total ou parcialmente, ou seja, que considerem o casamento, a adoção, a afinidade ou o parentesco; ou ainda, outra noção jurídica. Algumas destas repostas foram: “*Conjunto de*

*peças ligadas entre si pela genética e pela afinidade*”, *“Família como laços de afinidade e parentesco*”, *“Pessoas ligadas por relações jurídicas. São: casamento, parentesco, afinidade e adoção*”, *“Casamento, parentesco, afinidade e adoção*”, *“É uma instituição garantida pela Constituição da República*”. Estas respostas se parecem com as aulas teóricas, sendo que três respostas foram exatamente iguais ao artigo 1576 do Código Civil.

As respostas que misturaram elementos de afetividade com elementos jurídicos foram estas: *“Laços de sangue, respeito ou fidelidade*”, *“Grupo de pertença derivadas de relações de afetividade ou partilha do mesmo sangue*”, *“Laços de sangue, afeto ou união*”.

A categoria Outras Famílias (OF), que não corresponde a nenhuma das categorias elencadas anteriormente enumeradas, contabilizou seis respostas, entre elas: *“Conceito pode ser mais estreito ou mais alargado*”, *“Noção existente desde os primórdios da sociedade [...]”*, *“Conjunto de laços que unem determinadas pessoas*”. Agrupei estas repostas por não coincidirem com nenhum dos padrões criados e por serem respostas mais abertas que não permitiram verificar se o laço que une as famílias seria um laço jurídico ou afetivo, por exemplo.

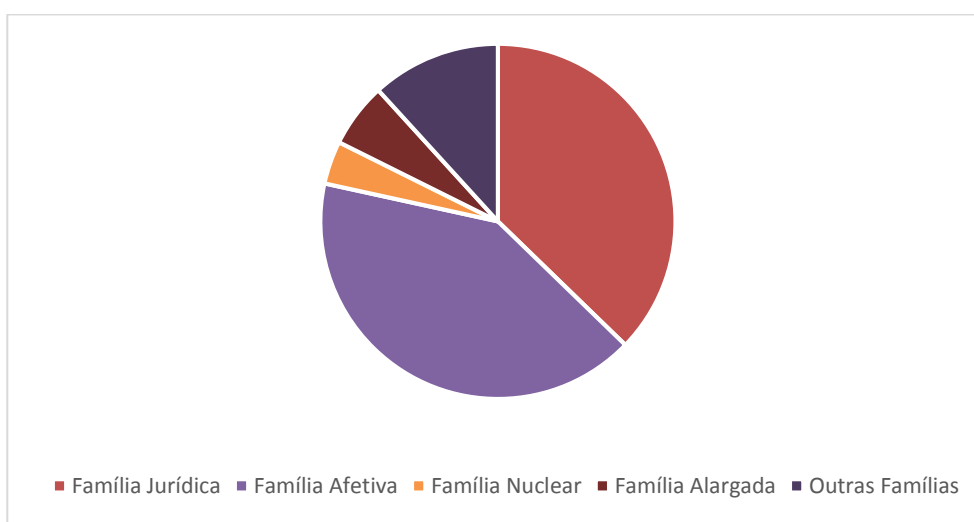
Os estudantes de direito percebem as transformações sociais das famílias e expressam estas mutações em seu conceito de família, como na afirmação de um estudante: *“Conjunto de pessoas que partilham laços de sangue ou não, que tem vindo a sofrer alterações [...]”*. Ainda assim, nenhum aluno mencionou expressamente um casamento ou união de facto homossexual, apesar de alguns terem utilizado termos como “conjunto de pessoas”, que poderia ser interpretado enquanto uma relação união homossexual ou heterossexual.

Abaixo um quadro e gráfico com a representação dos distintos conceitos de família dos estudantes de direito.

**Quadro 95 – O conceito de família pelos estudantes de Direito da Família e Menores da FDUC (cadeira prática - ano letivo 2011/2012)**

<b>Tipos de Famílias</b>	<b>Total de Respostas</b>
Família Jurídica	19
Família Afetiva	21
Família Nuclear	2
Família Alargada	3
Outras Famílias	6
Total	51

**Gráfico 7 – O conceito de família pelos estudantes de Direito da Família e Menores da FDUC (cadeira prática - ano letivo 2011/2012)**



Os estudantes, de um modo geral, percebem as famílias de forma muito mais ampla do que os docentes de Direito da Família e Menores, que possuem um conceito de família que exclui todos os outros. Nota-se, no entanto, uma tendência de homogeneização do conceito de família afetivo para o conceito exclusivamente jurídico, afetando a forma como cada estudante vai perceber o que é família socialmente e no exercício da profissão jurídica.

Ao aprender o direito oficial, os alunos esquecem o direito proveniente da sociedade, compreendida por meio da afetividade, e, portanto, “o processo de conhecimento é também um processo de desconhecimento” (Santos, 2010b: 63).

## **2 A sociologia das ausências: conteúdos curriculares ausentes e escassos das aulas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Após analisar os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores (2011/2012) é possível perceber que determinados conteúdos estão ausentes, ou ainda, encontram-se escassos, constituindo uma Sociologia das Ausências.

São escassas em Direito das Famílias e Menores outras perspetivas que não as jurídicas, faltando interdisciplinaridade no ensino. Dentro da perspetiva jurídica estão ausentes ou escassas a visão feminista, Constitucional e de Direitos Humanos, de Direito do Trabalho, Penal, Fiscal e de Seguridade Social. Mesmo dentro de uma análise civilista, estão escassas as questões relativas às crianças, pois o foco central do ensino se dá no casamento. Estão também pouco presentes os temas mais recentes de Direito da Família, como o casamento LGBT, a união de facto e as responsabilidades parentais.

### **2.1 Escassez de interdisciplinaridade**

No programa da turma 1 a única menção à interdisciplinaridade é a “Breve evolução da sociedade familiar”. Já no programa da turma 2, a interdisciplinaridade está apenas no item 1: “Evolução sociológica”.

No total de bibliografias utilizadas nas duas turmas teóricas da cadeira de Direito da Família e Menores<sup>451</sup> percebeu-se que elas foram escritas somente por juristas, como normalmente ocorre nas faculdades de direito. O livro de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira é predominantemente clássico, no entanto a Introdução destaca a interdisciplinaridade, com o Capítulo IV analisando os aspetos sociológicos da família.

---

<sup>451</sup> As aulas práticas de Direito da Família e Menores abordam pouco a teoria, se concentrando na resolução de casos práticos.



O manual de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira não possui total correspondência aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, que possuem menor abrangência e sendo tratados de forma menos aprofundada. A parte introdutória do livro de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira possui um contexto interdisciplinar, principalmente com a Sociologia. No entanto, nas aulas a visão da Sociologia é mais restrita.

Em relação ao sumário, há uma aula onde é lecionada a evolução sociológica em contraposição à evolução jurídica da família. No entanto, o conceito sociológico de família é limitado nas aulas de Direito das Famílias e Menores da FDUC. Há um desconhecimento sobre o conceito sociológico e antropológico de família. Os professores apresentam uma visão sociológica própria:

*“[...] Outra coisa é a chamada família sociológica, conjunto de pessoas que vivem sob o mesmo teto, que formam unidade de consumo”* (Docente 23, aula).

Durante a análise da evolução sociológica das famílias reconhece-se na cadeira de Direito da Família e Menores da FDUC que o Direito da Família é um direito em constante transformação:

*“É um Direito irrequieto, em que os paradigmas mudam”* (Docente 19, aula).

*“[...] O direito pode transformar as famílias. O modo de viver das famílias faz o legislador pensar em visitas de madrastas e padrastos...”* (Docente 19, entrevista).

*“Direito de família é muito permeável às mudanças políticas, ideológicas... Sempre que há revoluções a parte do Código Civil que é a primeira a ser alterada é o Direito de Família [...] É o mais permeável dos direitos. É um direito muito nacional porque cada país tem sua própria ideologia”* (Docente 23, aula).

A interdisciplinaridade da disciplina de Direito da Família e Menores nas aulas se dá principalmente por meio da Sociologia, como descrito no programa e

sumário das aulas: “Cada vez mais famílias se vem desligando de referências externas. Por exemplo desligam do Estado, da Igreja Católica. Quem manda na família são os próprios sujeitos. Esta evolução sociológica teve efeitos ao nível jurídico” (Docente 23, aula).

*Antes era família larga, hoje sociologicamente são as pessoas que vivem sob o mesmo teto. A família foi se desfuncionalizando. Antes a família tinha função política, de produção, meio de transmissão de património, hoje perdeu-se um pouco, hoje continua a ser uma unidade de consumo. Hoje a função de educação da família é partilhada pelos pais e Estado. Portanto, perderam-se essas grandes funções externas [...]. Acentuou-se as funções internas da família essenciais, como a função do cônjuge, preparação dos filhos para ingresso na sociedade. Acentuou-se vínculo funcional interno. A família nuclear é cada vez mais autónoma em relação à família larga (Docente 23, aula).*

A “evolução sociológica da família” é descrita em seis pontos:

*1º ponto - Juridicamente tem vindo a diminuir o conteúdo imperativo do casamento;*

*Antes havia mais legislação. Permanece no código certos deveres: respeito, assistências... Mas hoje as coisas não são como eram. Antes a violação destes deveres gerava divórcio. Hoje isso é quase nulo. Na Alemanha não há quadro de deveres para os cônjuges. Na Alemanha os cônjuges não podem obrigar o outro a viver com ele.*

*2º ponto - Cônjuges hoje são rigorosamente iguais;*

*3º ponto - Tem vindo se desenvolver a autonomia de cada um dos cônjuges, ligado a autonomia da economia;*

*4º ponto - Regulação cada vez mais minimalista do divórcio. Estado regula cada vez menos; Divórcio sem consentimento de um dos cônjuges antes chamado litigioso é cada vez mais fácil. A lei hoje aceita qualquer fato que justifique que o casamento acabou.*

*5º ponto - Progressiva atribuição de efeitos jurídicos a união de facto;*

*6º ponto - Admissão do casamento entre pessoas do mesmo sexo (Docente 23, aula).*

Apesar de enumerar alguns pontos tratados pela Sociologia da Família, a não problematização das informações pode trazer imprecisão, pois ao afirmar, por exemplo, que os cônjuges são rigorosamente iguais, omite-se uma desigualdade na distribuição das tarefas domésticas e nas responsabilidades com os filhos, que normalmente sobrecarregam as mulheres, ainda que tenham atividades produtivas fora da residência, conforme já demonstrado no Capítulo 5.

A relação com outras áreas como a Psicologia é omitida e quando mencionada, costuma ser tratada de forma introdutória e superficial<sup>452</sup>. Tampouco se aborda noções de pluralismo jurídico, com as aulas tratando somente do direito estatal.

*“Para a Psicologia familiar é uma coisa. Para a História é outra. A noção jurídica de família é outra”* (Docente 22, aula).

*“[Direito de Família possui] áreas próximas: Biologia (teste de ADN), Psicologia...”* (Docente 23, aula).

*“Sim, falo de outras Ciências... Sociologia, Psicologia, História...”* (Docente 19, entrevista).

No entanto, as questões essenciais do Direito da Família exigem reflexão e discernimento, pressupondo uma compreensão das realidades sociais e psicológicas para além do direito. Neste contexto, uma visão interdisciplinar da família se faz necessária.

[...] A maior parte dos estudantes carece de conhecimentos de base em Filosofia, Antropologia, História e Sociologia que lhes possibilitem compreender totalmente alguns dos assuntos em discussão. Esses materiais têm que ser revelados de alguma forma aos alunos, bem como alguns dados que lhes permitam considerar também o impacto social da legislação sobre a família, e avaliar em que medida é possível um resultado justo para todas as pessoas envolvidas [...] (Xavier, 2008b: 13).

O conceito de família docente baseia-se maioritariamente no art.1576 do Código Civil, excluindo qualquer análise interdisciplinar. Os conceitos discentes sobre família mostram uma dualidade entre uma análise afetiva e jurídica de família. Após quatro aulas teóricas ou doze horas de Direito da Família teórica, de quarenta e oito respostas de estudantes, dezanove mencionaram o conceito jurídico de família ou parte dele. Neste sentido, pode-se perceber a influência da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra na perceção do que os estudantes consideram como família.

---

<sup>452</sup> A escassez de interdisciplinaridade já foi tratada anteriormente.

Socialmente é demonstrado que cada vez mais “[...] é a sociabilidade de um grupo de amigos, e não tanto a família no sentido convencional do termo, que proporciona o amor, o cuidado e o apoio essenciais ao quotidiano das cidades” (Roseneil, 2006: 34). No entanto, esta visão não é demonstrada na bibliografia, programa, sumários e conceitos de família desenvolvidos em sala de aula.

De acordo com o estudo apresentado acima é possível afirmar que o ensino do direito da família na FDUC possui pouca interdisciplinaridade e esta quando existe está vinculada a uma visão própria dos docentes e não ao debate da área estudada. Neste sentido, o currículo coleção é dominante no ensino de Direito da Família e Menores da FDUC.

## 2.2 Ausência de perspetivas de género

O que a Faculdade de Direito faz por ti é isto: diz-te que seres jurista significa esquecer os teus sentimentos, esquecer a tua comunidade, e principalmente se fores mulher esquecer a tua experiência (Mackinnon, *Feminism Unmodified*, 1987: 205 *apud* Sottomayor, 2004a: 1).

No que concerne ao direito português e ao direito da família, a evolução legislativa de género<sup>453</sup> foi tardia relativamente às conquistas jurídicas do restante dos países europeus.

O Direito Civil Português consagra um regime de plena igualdade entre os homens e as mulheres. Se esta igualdade já há muito tinha sido conseguida para as mulheres solteiras, só a Constituição de 1976 veio determinar que o tratamento, no interior da família, é o mesmo para o marido e para a mulher, para o pai e para a mãe (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2012: 105).

Apesar da legislação ter sido alterada, o ambiente se encarregou de interiorizar a desigualdade dos papéis de género. A igualdade formal ainda hoje omite as desigualdades materiais no campo do género e estas desigualdades geram inúmeras formas de violência.

---

<sup>453</sup> “O género significa, na teoria feminista, a construção social e cultural do sexo e é a categoria, entre todas, como raça, classe ou religião, que, ainda hoje, mais radica na biologia” (Sottomayor, 2005: 329).

A violência de género é a inamovibilidade dos papéis sociais controladores dos indivíduos em nome de um suposto bem-estar social. É a violência da organização social, ainda assente em funções sociais desiguais em razão do sexo.

Apesar de Portugal ter inúmeros casos de violências de género e doméstica, estas questões ainda são pouco debatidas nas faculdades de direito e um ensino do direito clássico, sem interdisciplinaridade, auxilia esta invisibilização. Neste sentido, o ensino do Direito da Família da FDUC é um ensino com uma forte classificação<sup>454</sup>.

Somente uma perspectiva transdisciplinar permite unificar questões aparentemente tão díspares como as relações familiares normais e os maus tratos conjugais (formalmente arrumados no Direito da Família e no Direito Penal, respectivamente) [...] (Beleza, 2010: 27).

Na aula de Direito da Família e Menores não há perspetivas de género no currículo, programas, bibliografias ou sumário das aulas. No entanto, o docente 19 afirma abordar género nas aulas.

*O/a professor/a pensa acerca das transformações de género na sociedade portuguesa? Tem a legislação acompanhado as mudanças? Descriminalização no Código Penal [do aborto], legislação andou mais à frente que a sociedade.  
O/a professor/a aborda questões de género em sala de aula? Como?  
Sim, no casamento, união de facto (docente 19, entrevista).*

Durante a investigação de campo, a violência doméstica foi abordada em uma questão do exame oral<sup>455</sup>, não fazendo parte dos exames escritos ou de outros exames orais assistidos.

*Prof. 24: Se um dos cônjuges viola deveres conjugais... marido agride a mulher. Estas agressões físicas podem gerar dever de indenizar...  
Aluna: Sim, há maridos que jogam as mulheres escada abaixo e elas ficam inválidas para trabalhar [...] (Caderno de campo 9).*

Nas faculdades de direito a violência doméstica<sup>456</sup> não é tema habitual em direito da família; quando tratada, costuma integrar o direito penal (Beleza, 2010).

---

<sup>454</sup> A classificação foi estudada no Capítulo 2 desta tese de doutoramento.

<sup>455</sup> Os exames serão tratados à frente, neste mesmo capítulo.

Na doutrina jurídica são poucos os autores que abordam o tema da discriminação baseada no género.

Os crimes de violação e a violência doméstica contra as mulheres, tipificada como um crime de maus tratos (art. 152.º do CP), não têm feito parte do ensino do Direito Penal, nem do Direito Constitucional, como violações do princípio da igualdade, significando esta ausência, só por si, já um preconceito sexista (Sottomayor, 2005: 335).

Parte da doutrina em direito e seus manuais reproduzem alguns estigmas sociais de género.

A noção jurídica de família não corresponde, porém à realidade sociológica. Como grupo social, a família é nas modernas sociedades industriais a “pequena família”, ou seja, normalmente, a família conjugal, constituída pelos cônjuges e pelos filhos menores. Mas a composição da “família conjugal” é muitas vezes mais ampla: os filhos continuam a viver com os pais mesmo depois da maioridade, a família pode integrar os pais ou os sogros, a tia solteira, etc.” (Coelho e Oliveira, 2008: 99).

A expressão “tia solteira” é historicamente construída e reflete uma noção pejorativa e machista de que a mulher que não se casa é inferior e acaba por ir morar na casa de parentes, sendo que hoje o não casamento ou a não união de facto é muitas vezes uma escolha de uma mulher independente social e financeiramente. Contudo, este estereótipo, que não existe versão no masculino (“tio solteiro”) está presente não somente na doutrina, mas também nas aulas de Direito das Família e Menores da Universidade de Coimbra. “[...] *A família sociológica é formada por pais biológicos e filhos, pode ter uma tia solteira.... É o núcleo familiar* (Docente 23, aula, grifo nosso).

*O marido tinha um papel na família. Ele que trabalhava e sustentava a família. A mulher tinha um papel na família, mas hoje a cabeça das pessoas está mudando, as mulheres entram no mercado de trabalho, porque antes não trabalhavam, as mulheres viviam à sombra dos maridos. Hoje a maioria do público deste auditório [da FDUC] é de mulheres* (Docente 23, aula).

---

<sup>456</sup> Somente no ano de 2000 verificaram-se 11.765 ocorrências criminais registadas pela PSP e pela GNR em Portugal: 89% dos agressores são do sexo masculino 84% das vítimas são do sexo feminino, 79% dos crimes foram contra a integridade física e 69% foram cometidos pelo companheiro ou cônjuge da vítima (Sottomayor, 2004a: 130).

Ao analisar no passado o papel da mulher na sociedade, o docente 23 desconsiderou o trabalho doméstico. Antigamente, as mulheres realizavam trabalho doméstico não remunerado, o que não significa que não trabalhavam. Na atualidade muitas mulheres acumulam uma dupla jornada de trabalho: trabalho remunerado fora de casa e trabalho não remunerado em casa, através de tarefas domésticas e no cuidado dos filhos, se houver. Em Portugal, ainda hoje as mulheres realizam quase todo o trabalho doméstico<sup>457</sup> que é não remunerado, mesmo trabalhando no exterior o mesmo número de horas do que os homens (Torres, 2004: 119).

[...] não é pelo facto de exercerem profissão que as mulheres deixam de realizar a quase totalidade das tarefas domésticas, enquanto os homens apenas colaboram numa pequena parte. Verifica-se, assim, na sociedade portuguesa, uma situação de profunda assimetria na qual cabem às mulheres, quer as tarefas relativas à casa, roupa, alimentação, quer os cuidados com as crianças e idosos, enquanto as actividades relativas a assuntos administrativos e financeiros e, principalmente, à jardinagem, bricolage e manutenção do carro pertencem aos homens (Torres, 2004: 119-120).

E mesmo no mercado de trabalho as mulheres são as mais afetadas pelo desemprego, pelo trabalho a tempo parcial ou pelas precariedades que persistem, além de serem vítimas, em alguns casos, de assédio moral e sexual.

Mesmo anos após a revolução que instituiu um regime democrático, a sociedade portuguesa ainda não efetivou transformações profundas ao nível dos seus modelos de referência familiar e sexual. Vivemos hoje em uma sociedade com ordenamento jurídico igualitário, cultura jurídica conservadora e sociedade em constantes mudanças. Neste sentido, a igualdade formal entre os géneros feminino e masculino consagrada na CRP não encontra ainda total expressão na vida das cidadãs (Bravo, 2009: 245).

A diferenciação entre géneros não é problemática, mas sua hierarquização é. A distinção entre homens e mulheres traz consigo uma carga discriminatória que irá se reproduzir em situações de subjugação e domínio. Neste contexto, faz-se necessária a substituição de um direito discriminador por

---

<sup>457</sup> As mulheres casadas efetuam em média 29 horas de trabalhos domésticos em uma semana contra apenas 9 horas trabalhadas por homens casados (Torres, 2004: 119).

um direito que iguala, mas para isto ocorrer, ele tem que ser conhecido e ensinado nas salas de aula (Beleza, 2010: 37).

Julgo necessária a autonomização de cadeiras novas nos currículos dos cursos de direito, como o Direito das Mulheres, a fim de que seja integrada, nos trabalhos jurídicos, uma investigação empírica sobre a situação real das mulheres. É decisivo, para a evolução dos estudos jurídicos, o conhecimento da forma como as leis estão a ser aplicadas pela jurisprudência, da discrepância entre a igualdade formal e os costumes e dos preconceitos contra as mulheres, existentes na prática profissional dos órgãos aplicadores do direito (Sottomayor, 2005: 323).

## **2.3 Escassez de Direito Constitucional da Família e Direitos Humanos**

No decorrer da investigação empírica percebeu-se uma escassez de Direito Constitucional da Família e Direitos Humanos nos conteúdos de Direito da Família e Menores, prevalecendo uma visão civilista do Direito de Família na FDUC.

Na bibliografia (livro de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira) o Direito Constitucional é abordado. No entanto, ao contrário da obra Curso de Direito da Família, os programas da cadeira não tratam do Direito Constitucional da Família e Direitos Humanos, exceto quando tratam dos princípios constitucionais do Direito da Família. Este conteúdo é lecionado em apenas uma aula das 26 aulas do semestre, durante uma hora.

Em relação ao conceito de família, há três tendências jurídicas de família na FDUC. O conceito de família que preceitua a propagação da espécie humana de Capelo Sousa. A segunda tendência é a civilista baseada no art. 1576 do Código Civil português. Por fim, a terceira corrente é a análise constitucional de família, de que fazem parte os professores Gomes Canotilho e Vital Moreira. Todos estes conceitos jurídicos de família deixam de fora muitas realidades, como as famílias de escolha.

A visão de família da cadeira de Direito da Família e Menores é maioritariamente civilista, mas não é a única visão da Faculdade. A visão constitucional de família dos professores Canotilho e Moreira alarga a visão



restrita jurídica baseada apenas no art. 1576 do Código Civil. No entanto, a cadeira de Direito da Família e Menores ignora este debate, apresentando apenas o conceito de família previsto no Código Civil.

Em relação à articulação do Direitos Humanos com o Direito da Família, há escassez no conteúdo do programa e aulas. Há, no entanto, a menção de algumas convenções internacionais de Direito das Crianças, sem que haja um estudo aprofundado sobre elas. Existe, portanto, uma reduzida internacionalização no que tange ao Direito da Família e das crianças, reportando o ensino da FDUC novamente a um ensino clássico.

## **2.4 Ausência de outras vertentes de Direito da Família: Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal**

A visão civilista da família predomina em Direito da Família e Menores da FDUC, como visto anteriormente, e além de não permitir o desenvolvimento de interdisciplinaridade com outros saberes e com áreas correlatas como Direito Constitucional e Direitos Humanos, omite as relações de Direito da Família e Menores com o Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal.

Nos programas 1 e 2, há uma total exclusão de itens relacionados a outros Direitos que não o Direito Civil de Família<sup>458</sup>. A obra principal “Curso de Direito da Família” de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira possui um item específico denominado “Direito não civil da família”, que trata das relações entre o Direito da Família e o Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal. “[...] O chamado Direito não civil da família, no qual se agrupam normas de Direito do Trabalho, da Função Pública, da Segurança Social, do Direito Penal e do Direito Fiscal” (Pinheiro, 2008: 17). No entanto, não há qualquer correspondência destas temáticas aos conteúdos desenvolvidos em sala e mesmo nos sumários não há qualquer menção a estas matérias.

---

<sup>458</sup> Exceto a análise dos princípios constitucionais de família.

O docente esclarece que *“No Direito de Família costuma-se incluir matérias que não são Direito de Família”* (Docente 23, aula). Todavia, estas matérias não foram lecionadas.

Pinheiro Duarte admite que o Direito de família hoje é alargado abrangendo outras áreas “englobando normas de Direito Penal, de Direito Fiscal, de Direito da Função Pública e da Segurança Social, o regime jurídico da família mostra-se, no seu todo, adverso à qualificação como Direito Privado” (2008 :17). Contudo, o Direito da Família que é lecionado no curso de licenciatura da FDUC se restringe sobretudo ao estudo das normas contidas no Livro IV do Código Civil.

## **2.5 O estudo do Direito Civil da família: ênfase no matrimónio**

No programa da turma 1 o direito matrimonial prevalece sob qualquer outro assunto. No programa da turma 2 a distribuição entre as três partes é mais igualitária, com a parte introdutória do Direito de Família sendo o fragmento mais desenvolvido.

No decorrer das aulas teóricas e práticas de Direito da Família e Menores da FDUC as temáticas relacionadas ao casamento são privilegiadas sob quaisquer outras. Nos sumários das aulas teóricas é possível observar a seguinte divisão: 7 aulas para a parte introdutória ao Direito de Família (11 horas); 12 aulas para o matrimónio (18 horas) e 6 aulas para a filiação (10 horas). Observa-se, portanto, que o casamento possui o dobro de aulas do que a matéria de filiação e atinge 46,15% do total de horas lecionadas na cadeira.

A bibliografia do curso (Curso de Direito da Família) trata mais igualmente as três partes: Introdução, Matrimónio e Filiação. Este último conteúdo adquiriu um volume próprio, com temáticas aprofundadas sobre a questão em 2006, com 345 páginas.

Atualmente, parte da doutrina portuguesa entende que o programa de Direito da Família deve ter ênfase no casamento: “[...] É maior o número de pessoas casadas do que as que coabitam e a maioria das crianças ainda vive em lares formados pelos dois progenitores casados, pelo que o Programa de Direito

da Família deve reflectir estes factos” (Xavier, 2008: 53). Todavia, autores como os ingleses Cretney e Masson (*apud* Xavier, 2008) defendem uma maior valorização do direito da filiação ao invés do casamento. Jorge Pinheiro Duarte (2008: 223) destaca: “A supressão quase total do Direito da Filiação é, porém, susceptível de crítica”.

O foco do programa e das aulas não deveria se dar no matrimónio, mas em filiação e em outras perspetivas não jurídicas de família. Esta análise de que o matrimónio é predominante encontra-se desarticulada com a realidade social, sendo coerente em um período no qual o casamento gerava um *status* social e dominava a relação familiar, o que não ocorre mais em tempos hodiernos:

[...] durante muito tempo, era normal que os programas de Direito da Família estivessem focalizados no Direito Matrimonial, incluindo o divórcio, uma vez que a família se constituía pelo casamento e nele tinham origem os direitos e deveres entre os cônjuges e em relação a terceiros (Cretney e Masson *apud* Xavier, 2008: 53).

Historicamente, o modelo de ensino de Direito da Família centrado no casamento é uma herança do currículo clássico do direito civilista do século XIX, conforme já analisado no Capítulo 7. Nesse sentido, o ensino do Direito da Família relaciona-se com a história da Faculdade de Direito de Coimbra: mais civilista e menos constitucionalista.

Com o aumento das uniões de facto, a redução no número de casamentos e o crescimento no número de filhos nascidos fora do casamento e perante um movimento que proclama o direito dos casais a decidir o conteúdo das suas relações<sup>459</sup>, coloca-se a questão de saber se não é contraditória a manutenção de um programa de Direito da Família com foco no matrimónio.

[...] O casal e a família acompanham o movimento para a criação de “sistemas internamente referenciais”, característico da sociedade moderna e, assim, dentro do casal “a lei é a ausência de lei”, “o amor tornou-se um assunto exclusivo dos amantes” e o casal tornou-se o seu próprio legislador [...] Aparentemente, a tendência será a de restringir a imposição de deveres conjugais ao mero dever de decidir em conjunto os actos da vida conjugal comum; será, afinal, uma imposição procedimental, que deixa em aberto todas as escolhas substanciais, levando o pluralismo e a privatização da família conjugal até um extremo que nunca se atingiu (Oliveira, 2004: 770).

---

<sup>459</sup> Estes temas já foram tratados no Capítulo e desta tese de doutoramento.

Além disso, os temas de direito da filiação, por serem muitos e complexos e por ser pouco o tempo de lecionação de Direito da Família e Menores, são tratados de modo superficial. A lei de proteção de crianças e jovens em perigo, apesar do aumento do número de casos de abandono, negligência e maus-tratos a crianças e jovens, ainda é pouco abordada nas aulas de Direito da Família e Menores de Coimbra.

Deste modo, o programa e o sumário das aulas de Direito da Família e Menores destacam o casamento e em contrapartida desvalorizam a filiação, as responsabilidades parentais, a adoção e a proteção de crianças e jovens. Isto é demonstrativo do que está ausente.

Há, neste sentido, uma dupla discrepância na cadeira de Direito da Família e Menores. Ocorre uma valorização do casamento nas aulas e no programa, quando se mostra que cada vez há mais divórcios e uniões de facto, ao passo que o número de casamentos tem reduzido e o foco hoje na sociedade é a proteção de crianças, conforme já visto no Capítulo 5. E também há uma tendência debatida no mesmo capítulo de desjudicialização do casamento e de suas matérias relacionadas, sendo tratadas por consenso ou administrativamente, ao passo que as questões relacionadas às crianças estão a ser mais judicializadas.

No que se reporta ao regime do casamento, vem-se assistindo, em primeiro lugar – num movimento que, como é sabido, é muito anterior à Reforma de 2008 – a uma progressiva desregulação ou deslegalização do casamento [...]. Em segundo lugar, e em conexão com esta ideia de progressiva desregulação do casamento, deparamos com o progressivo afrouxamento dos deveres conjugais (Coelho, 2016: 85-86).

A evolução dos sistemas jurídicos vai no sentido de facilitar o divórcio, simplificando os pressupostos e processo; e há mesmo alguns (poucos) casos de sistemas jurídicos que remeteram para instâncias administrativas o acto que foi sempre um exclusivo dos tribunais. É o caso de Portugal que remeteu o divórcio por mútuo consentimento para as Conservatórias do Registo Civil [...] (Oliveira, 2004: 773).

A repercussão do matrimónio como foco central reflete um modelo de enino clássico que privilegia o Direito Civil, característica herdada do século XIX quando o casamento tinha suma importância. Hoje, no mundo, o debate do Direito de Família se concentra nas responsabilidades parentais e nas crianças,

constituindo um modelo crítico de ensino as faculdades que lecionam nesta perspectiva. “Esta mutação coincide com o centramento das políticas públicas do final do século XX e início do século XXI nas crianças e nos seus direitos como uma preocupação prioritária” (Casaleiro, 2013: 3).

A intervenção do direito da família tenderá a centrar-se nos domínios das crises conjugais, com a intenção de garantir a defesa do cônjuge mais fraco e a equidade; e no domínio das relações com os filhos, que pertence à esfera de responsabilidade indeclinável da sociedade organizada. Poderá dizer-se que o direito da família tende a tomar-se fragmentário – abandona o panjurismo iluminista que lhe impunha a regulação de todos os aspectos da vida familiar, para se resumir aos aspectos seleccionados como mais importantes, ou de interesse público, que sobram de uma privatização crescente da vida familiar. Tendência que vai andar a par com o aparente paradoxo de uma intervenção crescente na vida da família em sectores periféricos, ou no âmbito do chamado “direito não civil da família” (Oliveira, 2004: 774).

## **2.6 Ausência das transformações do Direito da Família a partir de 2008**

Ao analisar os conteúdos presentes nos programas, bibliografias, sumários e conceitos de família, pôde-se notar que algumas temáticas recentemente inseridas na legislação como a união de facto, as famílias LGBTs e as responsabilidades parentais eram temas escassos ou ausentes em Direito da Família e Menores (2001/2012). Irei analisá-las a seguir.

### **2.6.1 A união de facto**

A união de facto não é um tema ausente no ensino do Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra. No entanto, é lecionada como uma relação parafamiliar e não familiar, sendo esta a única perspectiva ensinada. Além disso, é ensinada em uma aula de duas horas, juntamente com outras relações parafamiliares, ao passo que o casamento é lecionado em 18 horas.

Para os autores Gomes Canotilho e Vital Moreira a união de facto é considerada família. Todavia para autores de Direito Civil, como Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira (2008), a união de facto não é relação familiar, mas uma relação parafamiliar.

As relações mencionadas no art. 1576.º CCiv são as verdadeiras e próprias relações de família; ao lado delas, porém, há outras que, não merecendo essa qualificação, são conexas com relações de família, estão equiparadas a elas para determinados efeitos ou são condição de que dependem, em certos casos, os efeitos que a lei atribui à relação conjugal e às relações de parentesco, afinidade e adopção. A união de facto e a vida em economia comum são as mais características destas relações, a que chamamos “parafamiliares” [...] (Coelho e Oliveira, 2008: 35).

A união de facto para esta corrente do direito seria uma relação parafamiliar, assim como é a relação entre esposados (pessoas que estão para casar), ex-cônjuges, tutor e tutelado, pessoas com economia em comum<sup>460</sup>.

Há que explorar a ideia de similitude entre relações jurídicas familiares e relações parafamiliares: serão parafamiliares aquelas relações cuja eficácia jurídica (civil) seja em larga medida idêntica à das relações familiares ou aquelas em que, pelo menos, se verifique *de facto* uma vida em comum análoga à que *de iure* é exigida entre sujeitos de relações familiares (Pinheiro, 2015: 38).

Só será relação jurídica familiar aquela cuja constituição, ou eficácia geral, e extinção dependerem de um acto estatal ou equiparado. Por conseguinte, a união de facto não é, por enquanto, no nosso ordenamento, uma relação jurídica familiar (Pinheiro, 2008: 370).

No ensino da licenciatura da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra a visão da união de facto enquanto parafamília é a única mencionada, ocultando-se os debates sobre o assunto. Neste sentido, leciona-se nas aulas que: *“Relações parafamiliares que não são rigorosamente familiar, mas pela lei são equiparadas. A mais importante é a união de facto [...] União de facto não é relação familiar, são equiparadas a certos efeitos a relação parafamiliar”* (Docente 23, aula).

Isto porque se tem o entendimento de que família é só o que está contido no artigo 1576 do Código Civil: casamento, afinidade, parentesco e adopção, excluindo todas as outras relações que não estão expressas neste artigo da legislação.

---

<sup>460</sup> De acordo com a Lei nº 6/2001, de 11 de maio, a vida em economia comum pode definir-se de acordo com o artigo 2º, nº 1: “Entende-se por economia comum a situação de pessoas que vivam em comunhão de mesa e habitação há mais de dois anos e tenham estabelecido uma vivência em comum de entreatajuda ou partilha de recursos”.

*A Constituição reconhece a união de facto? Art. 36 da Constituição: 'Todos temos direito de constituir família e de contrair casamento'. Há quem interprete que a lei estava a pensar na união de facto [...] Quando se fala em direito de constituir família, [se entende] direito de procriação, de ter filhos. A união de facto é um ato lícito, apesar da Constituição não dizer expressamente (Docente 23, aula).*

A visão dos docentes de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra, que fazem parte da investigação é a de que união de facto é a de “*duas pessoas que vivem em conjunção análogas de cônjuges, vivem sob o mesmo teto, são unidade de consumo, dividem o leito, têm relação sexual...*” (Docente 23, aula). Ou ainda, “*União de mesa, habitação e leito*” (Docente 23, aula). Esta visão se aproxima da doutrina.

A Lei nº 135/99, de 28 de agosto, não definia a união de facto, e a Lei nº 7/2001, de 11 de maio, continua a não a definir, mas é fácil caracterizar a situação assim designada. A legislação anterior referia-se-lhe como ‘vida em comum em condições análogas às dos cônjuges’. As pessoas vivem em comunhão de leito, mesa e habitação (*tori, mensae et habitationis*), como se fossem casadas, apenas com a diferença de que não o são, pois não estão ligadas pelo vínculo formal do casamento (Coelho e Oliveira, 2008: 51).

No entanto, a definição de união de facto como “união de mesa, habitação e leito” não compreende a situação de casais que vivem em casas diferentes, às vezes até em países diferentes, ou ainda, não dividem o leito, mas partilham a casa, podendo ter ou não relações sexuais.

Casamento e União de Facto. É o mesmo afecto, é a mesma comunhão de vida, é o mesmo respeito recíproco, é o mesmo partilhar – quiçá – da vivência parental, donde parece decorrer que o legislador insiste na manutenção dos institutos porque... não os quer unificar... Porque não admitir uma única figura – o casamento constituído ou por via de um acto formal registal ou por via de uma convivência perdurável significante – e daí admitir-se uma aproximação de regimes jurídicos? (Corte-Real, 2016: 21)

Ao comparar a união de facto ao concubinato, afirmando que “*não há união de mesa no concubinato*” (Docente 23, aula); o professor aproxima a união de facto mais do concubinato do que do casamento, apesar de serem distintas as relações desenvolvidas. Assim, o professor 23, em aula, afirma que

*Pode a lei tratar diferente união de facto e casamento? A lei não pode equiparar união de facto e casamento, deve tratar desigualmente coisas desiguais [...] uma lei que impusesse os deveres de respeito e fidelidade [na união de facto], como há no casamento seria inconstitucional. União de facto não deve ser tratada como relação familiar.*

Ao lecionar o tema da união de facto, o professor 23 durante a aula, questiona: “*Por que as pessoas recorrem a esta ‘outra vida’, não casam?*” A seguir cita alguns motivos:

*Muitas vezes porque não podem casar, obstáculo jurídico, financeiro. Ou porque não gostam de casamento, não sei... viram vantagens fiscais. São muitas as motivações. Muitas vezes é decisão transitória, quando é obstáculo jurídico ou económico. Ou então é decisão definitiva, não casam e pronto porque rejeitam o casamento. São jovens, vivem a união de facto e depois podem vir a se casar.*

*Por que não querem se casar? Por razões pessoais ou sociológicas? Vão viver quase como dois estranhos. [...] União de facto não tem efeitos do casamento. Só tem efeitos que a lei expressamente prevê. Não se aplica os deveres conjugais (Docente 19, aula).*

Gomes Canotilho e Vital Moreira entendem a união de facto de modo distinto dos professores de Direito da Família e Menores e dos autores da bibliografia utilizada na aula. Os autores supra mencionados (2007) afirmam que a Constituição da República Portuguesa não reduz o conceito de família à união conjugal baseada no matrimónio, por isso utiliza no texto constitucional duas expressões diversas: “constituir família” e “contrair casamento” e, ainda em relação à igualdade jurídica dos filhos, pronuncia-se nascidos dentro ou “fora do casamento” e não “fora da família”. Assim, para Gomes Canotilho e Vital Moreira, além da união de facto, constituem famílias outras situações: famílias monoparentais, comunidades familiares com filhos nascidos fora do casamento, famílias formadas por irmãs ou irmãos.

O conceito constitucional de família não abrange, portanto, apenas a «família matrimonializada», havendo assim uma abertura constitucional – se não mesmo uma obrigação – para conferir o devido relevo jurídico às uniões familiares «de facto». Constitucionalmente, o casal nascido da união de facto juridicamente protegida também é família [...] (Canotilho e Moreira, 2007: 561).

Deste modo, prevalece a disposição constitucional em detrimento do Código Civil. As leis devem ser interpretadas conforme à Constituição e não a



Constituição em conformidade com as leis ordinárias (Canotilho e Moreira, 2007: 562).

Ao não abordar outros posicionamentos sobre a união de facto nas aulas, os docentes impedem o aluno de ter um posicionamento distinto do professor, pois outros autores são deslegitimados, sem que se adentre no conteúdo da questão.

*Direito de constituir família [...] segundo o entendimento adotado é o direito de procriar e estabelecer relações jurídicas. Há outros autores que dão outro sentido. A família resultante da união de facto. Mas já sabemos que não deve ser este o entendimento adotado. [...] O direito de constituir família nunca foi o reconhecimento da união de facto (Docente 23, aula).*

A união de fato ao ser equiparada a uma união parafamiliar e não familiar, cria uma hierarquia entre a família e a parafamília, havendo assim relações de primeira e de segunda categoria. Cabe ressaltar que em Portugal a maior parte das uniões de fato a longo prazo, realizadas em substituição ao casamento, são realizadas pelas parcelas menos abastadas da população. Já os setores mais escolarizados, via de regra, vivem as uniões de fato enquanto uma fase da vida, um momento de transição, sendo que muitos casam-se quando chegam os filhos, conforme observado no Capítulo 5. Além disso, esta indiferença da dicotomia casado não-casado “tem vindo a acentuar-se através da concessão progressiva de efeitos jurídicos à união de facto ao ponto de em alguns países a equiparação entre a união de facto e o casamento ser completa” (Oliveira, 2004: 766).

## **2.6.2 As famílias LGBTs**

*O que o/a professor/a pensa acerca do casamento homossexual?  
O legislador decidiu a questão. Em 2010, procurei alunos que lessem acórdãos, mas não tive adesão [...].  
O que o/a professor/a pensa acerca da adoção por casais homossexuais?  
Não está devidamente estudada.  
O/a professor/a aborda a temática LGBT em sala de aula? Como?  
Não abordo o tema, mas deixo [expressarem] as diferentes opiniões (Docente 19, entrevista).*

As famílias LGBTs são pouco abordadas no ensino do Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra. Está presente no programa da T1 e ausente no programa da T2 e nos sumários das aulas. Nas aulas e nos exames os exemplos são quase sempre de casais heterossexuais. As poucas vezes que as famílias LGBTs integram as aulas de Direito da Família e Menores da UC é como descrito abaixo:

*Quando se constitui união de facto? Quando pessoas passam a viver juntos, comunhão de leito. Só depois de 2 anos é que temos relações de união de facto. Como se prova? Tem que ter comunhão de habitação, leito e económica [...] União de facto a ser eficaz. Em 2001 estendeu para pessoas do mesmo sexo (Docente 23, aula).*

As famílias LGBTs poderiam fazer parte das temáticas de Direito da Família, que tratam da união de facto, casamento, etc. No entanto, a luta histórica e social de diversos movimentos LGBTs para que se chegasse a avanços sociais, como a possibilidade jurídica do casamento entre pessoas do mesmo sexo acaba por ser omitida nas aulas de direito. Apesar da legislação incluir os casais homossexuais, no ensino do Direito da Família e Menores de Coimbra as relações homoafetivas são invisibilizadas.

Defendendo que esta visão [permissão de casamento apenas entre homens e mulheres] correspondia à petrificação do casamento, o legislador da Lei nº 9/2010, veio consagrar o casamento entre pessoas do mesmo sexo baseado nos princípios constituintes da dignidade da pessoa humana e da igualdade que não conservem qualquer discriminação em razão da orientação sexual (Chaves, 2010: 94).

No decorrer das aulas de Direito da Família e Menores teórica considerável parte dos discursos ocorreu em torno dos conceitos: marido e mulher. Algumas vezes o docente percebia o equívoco e tentava corrigir: *“Mesmo dentro da relação marido/mulher, entre 2 cônjuges, há acentuação da individualidade de cada um. Quando eu falar marido/mulher entendam cônjuges, seja qual for o sexo”* (Docente 23, aula). Entretanto, o professor seguia tratando todos os casais por “marido e mulher”, excluindo os casais homossexuais.

A possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a negação inicial da adoção de uma criança “[...] traz em si a sugestão e a estruturação da vida familiar em torno das referências pai/mãe, masculino/feminino,

homem/mulher” (Pedroso, 2011: 29). Nas aulas de Direito da Família e Menores, quanto à adoção por casais homossexuais, é lecionado:

*“Adoção Conjunta: do casal, duas pessoas (homem e mulher) em união estável, ou adoção singular. Não pode haver adoção conjunta por pessoas do mesmo sexo”* (Docente 23, aula).

*“Casal heterossexual de união estável pode adotar. Dois homossexuais não podem ser como dois pais biológicos. É discutível, mas essa lógica se mantém”* (Docente 23, aula)<sup>461</sup>.

Não há debates ou questionamentos sobre o tema, apesar de haver no período das aulas um projeto de lei<sup>462</sup> que permitiria a adoção por casais do mesmo sexo.

Além da despolitização, a des-historicização também faz parte das aulas de Direito da Família e Menores (2011/2012). Quando tratado o tema do casamento homossexual é ensinado: *“Hoje o casamento é entre duas pessoas. A heterossexualidade caiu [...]”* (Docente 19, aula). Assim, omite-se os verdadeiros sujeitos da história, os movimentos LGBTs que lutaram por um reconhecimento igualitário por parte do Estado e da sociedade.

Em outro episódio em sala de aula, o professor dá um exemplo para o fim do casamento:

*“Descobre um dia que é homossexual”* (Docente 19).

A aluna discorda: *“não é assim, um dia descobre que é...”*

Professor 19: *“Nunca me aconteceu...”* [todos riem] *“Mas penso que não é linear, há dúvida, é complexo...”*

Professor 19: *“Justo motivo. Exemplo: celibatário é opção de vida, homossexualismo é opção de vida”*.

O professor 19 trata com naturalidade a relação homossexual. No entanto, comete um equívoco ao tratar as relações homossexuais enquanto opção de vida ao invés de orientação sexual.

---

<sup>461</sup> Á época das aulas, no ano letivo 2011/2012, o casamento homoafetivo era permitido pela lei, ao passo que a adoção por casais homossexuais não era possível em termos jurídicos.

<sup>462</sup> Este projeto de lei foi reprovado no parlamento português. Um outro projeto de lei de autoria do Partido Socialista (PS) sobre co adoção de casais homossexuais foi aprovado em 2013, possibilitando esta prática, conforme visto no Capítulo 5.

Anteriormente à lei que permitiu o casamento entre homossexuais, a própria doutrina não admitia a possibilidade destes casamentos.

Creemos até que estaria ferida de inconstitucionalidade a lei que viesse a permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. [...] O art. 36º CRep não só concede o direito fundamental de contrair casamento como toma o casamento objecto de uma garantia institucional, que não permite ao legislador ordinário suprimir o instituto ou desfigurar o seu “núcleo essencial”. Deste “núcleo essencial” farão parte, segundo cremos, a heterossexualidade, a monogamia, a proibição do incesto e a contratualidade; assim, a lei que permitisse o casamento entre pessoas do mesmo sexo, tanto como a que permitisse o casamento com duas ou mais pessoas, o casamento entre pai e filha, mãe e filho ou entre irmãos, ou a lei que fixasse a idade núbil em sete ou oito anos ou permitisse que o consentimento matrimonial fosse prestado por outrem (p. ex. pelos pais dos nubentes) seria seguramente inconstitucional (Coelho e Oliveira, 2008: 204).

Jorge Miranda entendia o casamento como uma realidade abstrata, passível de manipulação pelo legislador e de alteração pela lei, mas compreendia “a heterossexualidade entre ‘as coordenadas estruturais delimitadoras do casamento na ordem jurídica portuguesa’” (Miranda, 2013 *apud* Coelho e Oliveira, 2008: 204).

Gomes Canotilho (2003) possuía, antes mesmo da aprovação do casamento homossexual, uma posição diferenciada: que a receção pela CRP do conceito histórico de casamento como união entre duas pessoas de sexos diferentes não permitia retirar da Constituição um reconhecimento direto e obrigatório do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Neste sentido, não proibia necessariamente o legislador de proceder o seu reconhecimento ou equiparação do casamento homossexual ao heterossexual.

Em relação aos transexuais, no decorrer das aulas este tema não é referido e a doutrina utilizada nas aulas de Direito da Família e Menores mantém sua posição sobre o assunto, ao passo que no mesmo ano o prof. Guilherme de Oliveira escreve um artigo com posicionamento diverso:

Não curou a lei do caso de transexualidade, que, a bem dizer, só nas últimas décadas despertou o interesse dos juristas, e a questão é saber se é possível obter em acção judicial o reconhecimento jurídico da mudança de sexo tem dividido a jurisprudência. Algumas decisões estão contra essa possibilidade. E, neste sentido, pode dizer-se que o cariótipo da pessoa (a sua composição cromossómica) não muda, apesar das intervenções cirúrgicas e das alterações morfológicas verificadas; além

de que o sexo faz parte do estado da pessoa (e mesmo do seu 'estado civil'), que é indisponível, não podendo mudar por livre vontade do interessado (Coelho e Oliveira, 2008: 205).

Num outro domínio delicado – o do transsexualismo – o critério do sangue também não é determinante. Pertencer ao género feminino ou ao género masculino não depende estritamente de se possuir o cromossoma X ou o cromossoma Y. Tem-se admitido que o chamado “sexo psicológico” é o critério decisivo – o indivíduo deve poder adequar a sua vida e o seu estado jurídico ao sexo que emocionalmente entende que é o seu. Por outras palavras, também aqui são as emoções que prevalecem e que ditam a vinculação do indivíduo a um género diferente daquele onde esse indivíduo caberia por força das leis da genética (Oliveira, 2008:12).

Ao que parece o ensino do Direito da Família e Menores de Coimbra encontra-se preso aos padrões heteronormativos, não vislumbrando as grandes transformações sociais familiares dos últimos anos. Ainda que se tenha alterado a norma jurídica, o ideal da heteronormatividade segue nos docentes e esta visão de mundo é transmitida e reproduzida aos discentes.

### **2.6.3 As responsabilidades parentais**

O Código Civil de 1966 sistematizava as crianças com base na diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos. A Reforma de 1977, por sua vez, fundou-se sobre a diferença entre o estabelecimento da maternidade e o estabelecimento da paternidade (Oliveira, 2001). A reforma de 1977 mudou a relação entre pais e filhos através de: reconhecimento de autonomia dos filhos em relação aos pais (art. 1878.º), o direito dos filhos a exprimirem a sua opinião nos assuntos familiares importantes (art. 1878.º e 1901.º) e os deveres mútuos de respeito, auxílio e assistência entre pais e filhos (art. 1874.º). Além disso, foi abolido o poder de correção dos pais. Deste modo, “as relações pais-filhos deixaram de ser estruturadas de forma hierárquica e os filhos não constituem um mero prolongamento ou continuidade dos pais [...]” (Sottomayor, 2004a: 137).

Com a alteração da lei, o instituto do poder paternal passou a ser definido pelo conjunto de poderes e deveres que a norma jurídica impõe a ambos os pais a fim de regerem a pessoa e os bens dos filhos menores no interesse destes (art. 1878.º, no 1, CCiv) (Martins, 2004: 67).

A expressão poder paternal foi utilizada pela lei, pela doutrina e pelas jurisprudências nacionais até 2008. No entanto, antes mesmo de 2008, Diogo Leite de Campos sustentava estar este termo em desconformidade com a realidade social e jurídica. A expressão poder paternal parece ser tributária de uma concepção do poder paternal como um poder-sujeição sobre os filhos, como um poder arbitrário exercido pelo pai sobre a pessoa e bens do filho (Martins, 2004: 66-67).

Antes mesmo da lei impor o termo responsabilidades parentais, outras expressões já eram utilizadas pela doutrina como autoridade parental e cuidado parental. “[...] A palavra “poder” se tomou demasiado agressiva para uma sociedade democrática baseada no respeito por direitos de personalidade universais, usou-se de preferência a expressão autoridade parental” (Oliveira, 2004: 776).

O cuidado parental é uma instituição altruísta, dirigida a fazer prevalecer o interesse da criança sobre o interesse do adulto e materializada em actos de sacrifício diários, que foram e são desempenhados quase exclusivamente por mulheres (Sottomayor: 2004a, 136).

[...] tendo por referência o modelo democrático de família, em que a relação entre pais e filhos se baseia no respeito mútuo e na particular atenção a prestar às necessidades próprias do filho como ser em desenvolvimento, sem descuidar a actividade de controlo e supervisão da educação e formação do filho no contexto de uma relação interactiva em que este assume o estatuto de parceiro, parece ser de acolher entre nós, a expressão “cuidado parental” (Martins, 2004: 66-67).

Neste contexto, a expressão poder paternal foi sendo aos poucos substituída por outros termos jurídico mais próximos da Recomendação nº R(84)4, de 28-02-1984, sobre as Responsabilidades Parentais, adotada pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, com a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança.

A Lei n.º 61/2008 alterou expressamente os arts. 1776.º-A e 1901.º a 1912.º do Código Civil, substituindo “poder paternal” por “responsabilidades parentais”. Este novo termo jurídico foi alvo de críticas: “Como afirma Irene Thery, ‘os pais não têm só responsabilidades, mas também um dever de exigência em relação ao filho. Desvalorizar este dever seria enfraquecer o significado do laço de filiação’” (Martins, 2004: 66).

Na expressão «poder paternal» há, pois, «deveres» (equivalentes a grosso modo às «responsabilidades»), mas a par de «poderes», a maioria dos quais constituem direitos em sentido lato quer relativamente aos filhos [...] quer relativamente a terceiros [...] (Sousa, 2003: 125).

Independentemente de qual expressão é a mais adequada, no campo das responsabilidades parentais, algumas características já estão claras: o público sobrepõe-se ao privado; a lei, o juiz e os organismos administrativos se impõem sobre as prerrogativas dos pais e a centralidade é dada aos direitos das Crianças e dos Jovens (Xavier, 2008: 18). A relação entre pais e filhos sofreu, portanto, grande alteração, passando de uma relação com foco no direito dos pais sobre os filhos para uma relação cujo centro é o interesse da criança e seus direitos. Neste sentido, a criança deixa de ser objeto de tutela dos pais e do Estado para ser um sujeito de direitos, detentor de uma cidadania.

Com efeito, a criança e o adolescente são, nos nossos dias, perspectivados pela Sociedade e, conseqüentemente, pelo Direito como verdadeiros sujeitos de direito. Deixaram de ser vistos como meros sujeitos passivos, objeto de decisões de outrem (o seu representante legal), sem qualquer capacidade para influenciarem a condução da sua vida, e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, ou seja, como sujeitos dotados de uma progressiva autonomia no exercício dos seus direitos em função da sua idade, maturidade e desenvolvimento das suas capacidades. Pode, por conseguinte, afirmar-se que a criança e o adolescente conquistaram já um estatuto de “cidadania social” incontornável (Martins, 2004: 69).

Após analisar brevemente a mudança no papel das crianças e jovens no direito, cabe perceber se esta alteração encontra-se presente, escassa ou ausente em Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra.

O programa da turma 1 não refere explicitamente às responsabilidades parentais. O programa da turma 2 alude a “menores e responsabilidades parentais”. Quanto ao sumário, o tema foi lecionado em uma das 26 aulas, mais especificamente na aula 25, de duração de 2 horas. Neste contexto, a importância do tema não está bem representada nas aulas de Direito da Família e Menores, que prefere centrar seu foco no matrimónio e mesmo quando trata de temas de filiação exalta o estabelecimento da maternidade e paternidade em detrimento das responsabilidades parentais.

#### Quadro 96 – Presenças (P), Ausências (A) e Escassez (E) nos conteúdos curriculares

Conteúdos Curriculares	Interdisciplinaridade	Género	Direito Constitucional e Direitos Humanos	Penal, Trabalho e Seguridade Social	Matrimónio	Filiação	União de facto	LGBT	Responsabilidade Parentais
Programa T1	E	A	E	A	P	E	P	P	A
Programa T2	E	A	E	A	P	P	P	A	P
Bibliografia T1 e T2	P	A	P	P	P	P	P	E	P
Sumário das aulas	E	A	E	A	P	E	E	A	E
Conceitos de família na bibliografia	E	A	P	A	P	P	E	A	-
Conceitos de família nos docentes	A	A	A	A	P	P	A	A	-
Conceito de Família discente	P	A	E	A	P	P	A	A	-
Exames <sup>463</sup>	A	E	A	E	P	P	P	A	P

### 3 A pedagogia no ensino do Direito da Família e Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)

Nesta tese no Capítulo 2 estudei as teorias educacionais, os tipos de currículo, as pedagogias e as avaliações e no Capítulo 3 criei modelos de ensino jurídico a fim de perceber se uma faculdade de direito possui um perfil clássico, crítico ou constitui uma *global law school*. Neste capítulo, analisei o conteúdo de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra e agora irei adentrar na pedagogia das aulas.

A prática pedagógica do direito é de suma importância, uma vez que constrói os esquemas cognitivos fundamentais dos estudantes. Os exercícios que os alunos praticam durante todo o ano e as teorias estudadas não são uma caricatura de sua atividade jurídica futura, mas representações de habilidades que serão esperadas deles ao longo de suas vidas.

As aulas de Direito da Família e Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra se dividem em teóricas e práticas. A disciplina Direito da

<sup>463</sup> Os exames serão analisados no mais à frente neste Capítulo.



Família e Menores da FDUC em 2011/2012 dividia-se entre turma 1 e turma 2 na aula teórica, divisão esta gerada de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos estudantes de direito. Já na aula prática, a divisão também acontecia pela ordem alfabética dos nomes, porém há uma maior divisão nestas aulas, havendo seis turmas práticas. Assisti aulas em apenas uma das turmas teóricas<sup>464</sup> e uma das turmas práticas, que elegi aleatoriamente. Havia no total quatro docentes<sup>465</sup>, dois de cadeiras teóricas e dois de cadeiras práticas.

### **3.1 As aulas teóricas de Direito da Família e dos Menores na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Nas aulas teóricas de Direito da Família e dos Menores é possível perceber que a Faculdade de Direito de Coimbra manteve a memória do seu passado, se mantendo fiel ao modelo da *lectio*<sup>466</sup>. O direito, assim, tem a sua expressão mais nobre na palestra.

A principal qualidade das aulas teóricas é propiciar uma faculdade de massa. Nas aulas teóricas um professor consegue ensinar a muitos estudantes, como ocorre em Direito da Família e Menores teórica. As aulas ocorrem em uma sala com formato de anfiteatro ou em um auditório.

A atividade de ensino exige um corte inicial e o professor deve fornecer os parâmetros de referência para que os seus alunos possam ter uma definição do direito de família. As aulas teóricas possuem uma duração de três horas semanais. Neste sentido, nas aulas teóricas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra os estudantes assistem a uma aula-conferência, predominantemente teórica e expositiva, sobre um tema determinado. Para além de um primeiro contato com o tema a ser estudado, os

---

<sup>464</sup> Inicialmente eu iria assistir as aulas da turma 1. No entanto, em razão da licença do docente 22, assisti as aulas da turma 2, que foi a única turma teórica que permaneceu, absorvendo os alunos da turma 1.

<sup>465</sup> Numerei os professores para que não fossem identificados (no total de professores havia dois homens e duas mulheres) a fim de não os revelar, porque são poucos os professores de Direito da Família e Menores.

<sup>466</sup> A *lectio* foi estudada no Capítulo 7 desta dissertação.

alunos conhecem o conjunto de normas jurídicas e doutrinas que constituem as principais referências do Direito da Família naquela Escola. “Na aula plenária proceder-se-à ao enquadramento teórico geral das matérias incluídas no programa da disciplina e à definição das referências valorativas e positivas fundamentais respeitantes às questões controversas” (Xavier, 2008: 114-115).

A primeira aula de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra ocorreu em 15 de setembro de 2011, com o professor 22 e o professor 19. A cadeira teórica geralmente é lecionada pelo docente catedrático ou pelo professor com maior titulação e maior experiência académica ou profissional.

Foi o docente 22 quem lecionou a primeira a aula. “*A primeira aula teórica começa sobre os pontos que serão abordados na disciplina, como: o que é família para o direito, evolução histórica, agregado familiar...*” (Caderno de campo 4). O docente 19 apenas participa ativamente ao fim da aula, dando seu correio eletrónico aos alunos e proferindo breves palavras: “*A Faculdade será melhor se os alunos estudarem*” (Caderno de campo 4).

Di Rosa (2013) descreve o ensino magistral em França<sup>467</sup> de modo muito semelhante às aulas teóricas do ensino do direito em Coimbra:

O ensino do direito muitas vezes ocorre em um anfiteatro, que representa a forma "clássica" do ensino jurídico. [...] O curso magistral é muitas vezes descrito como um longo ditado durante o qual "um professor está sentado no púlpito e lê as notas colocadas diante dele. Ele fala devagar, repete suas frases, usando as mesmas palavras, se ele for um "bom professor" [...].

As aulas teóricas de Direito da Família e Menores ocorrem com o docente como orador e os alunos anotando o conteúdo a fim de memorizar para o ponto auge do processo educativo clássico e da violência simbólica: os exames. A maior parte dos discentes recorrem ao papel e à caneta para escreverem, sendo que poucos estudantes trazem seus computadores portáteis. Praticamente não há interação entre o aluno e o professor. Perguntas muito raramente são feitas durante a aula teórica de Direito da Família e Menores. Às vezes, ao fim da aula, um ou dois alunos tiram dúvidas com o docente. “*Professor fala sentado e alunos*

---

<sup>467</sup> Esta análise foi feita no Capítulo 4 desta dissertação.

*copiam. Sem interlocuções. Ninguém pergunta”* (Caderno de campo 6). A aula é centrada no docente, que detém o controlo sobre conteúdo, forma, sequência e ritmo de transmissão.

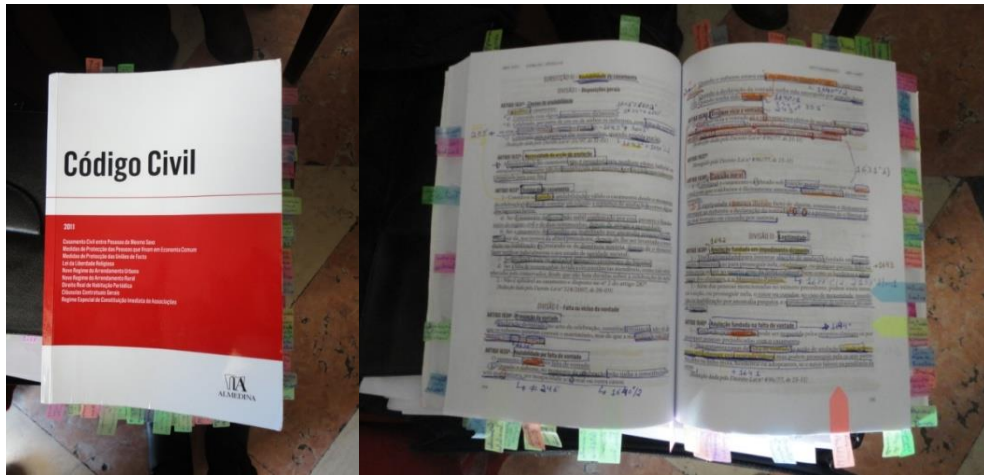
Se o ruído aumenta durante a aula, uma mudança no tom de voz do docente retorna o silêncio. Muitas vezes, basta que o professor comece a falar que tudo estará silencioso novamente. Quando a fala do docente termina, as cabeças dos estudantes se elevam. Nada é ouvido enquanto os alunos anotam. Nas pausas do ditado os alunos voltam a conversar. Os apontamentos se tornarão o material principal de estudo para os exames.

A exemplo de como foi tratado o tema da adoção, podemos ver como a matéria é abordada no decorrer das aulas:

*[...] Vamos falar de adoção. Está tratada no Código Civil do art. 1586. [...] É o vínculo que é semelhante ao natural, nos termos do artigo 1586 e seguintes. Antes era interesse de quem adotava... tinha caráter patrimonial...[hoje] visa os interesses do adotando, dar lar a uma criança (Docente 23, aula).*

Muitos estudantes trazem o Código Civil e o manuseiam no decorrer da aula, mas a maioria dos alunos não o leva para as aulas, apenas anotam os artigos citados pelo professor. Os que levam o código para as aulas tentam acompanhar a aula com as leis, que é toda marcada com fitas coloridas para auxiliar na tarefa de manusear a legislação e de decorar os artigos considerados mais importantes pelo professor.

Os alunos de Direito da Família e Menores (3º ano da FDUC) já possuem os códigos cheios de etiquetas coloridas e trechos grifados de colorido com canetas marca-texto, ao contrário dos alunos no 1º ano que têm os códigos limpos, da forma como foram comprados. Marcar o código com fitas e grifar os artigos mais importantes com canetas coloridas constituem um *habitus* no ensino do direito na FDUC.



Fonte: Hagino, Cora (2012) [fotografia].

De um modo geral, as aulas teóricas de Direito da Família e Menores centram-se na análise do Código Civil Português e na legislação complementar. Pouco se refere à doutrina e à jurisprudência durante às aulas teóricas.

*Efeitos da extinção da união de facto: Quem é que entra com que na união de facto? Quem é responsável pelas dívidas na união de facto? Podem realizar em contrato questões patrimoniais. Mas esta prática não é comum. art.1853 – proíbe realização de doações entre pessoas que têm relações entre si. Proíbe “despedição” a favor da pessoa com quem cometeu adultério. Após um ano separado pode fazer doação em favor da pessoa [...] (Docente 23, aula).*

A pedagogia das aulas teóricas de Direito da Família e dos Menores baseia-se em um modelo criticado por Paulo Freire (1975a): a educação bancária, em que o docente deposita o conhecimento no aluno, assim como o bancário deposita o dinheiro em uma conta. Não há espaço para a interação, para a crítica ou para a construção coletiva do conhecimento. Neste contexto, os alunos aprendem a adotar uma postura passiva, reproduzindo as regras de hierarquia.

*[Os alunos com] cara de muito tédio, depois do intervalo, esvaziou um pouco... Já são 12h45. Uma dúvida! Aluno faz pergunta e prof<sup>o</sup> responde. Meninas ao lado com código de fitas coloridas e pasta de direito. Maioria anota no caderno o que o professor fala, mas não tudo, apenas o considerado mais relevante. Muitos estudantes segurando a cabeça. Alunos com cara de seca, muitos têm código e o manuseiam, mas a maioria não leva. Maioria tem papel e caneta. Uns 5 trazem computadores (Caderno de campo n<sup>o</sup> 6).*

A aula teórica costuma ser percebida pelos estudantes como pouco interessante. A eficiência da transmissão do conhecimento é então medida nesta relação: o professor que possui capacidade de sedução é capaz de manter o nível de atenção dos estudantes.

Ao fazer o curso de um docente normalmente o aluno, passar a reproduzir a teoria aprendida.

### **3.1.1 A superlotação nas aulas teóricas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra**

Durante as aulas teóricas de Direito da Família e dos Menores ocorreu um facto já observado em outras disciplinas<sup>468</sup>: a superlotação. No caso de Direito de Família teórica, este problema foi gerado em razão da licença de um docente, que fez com que se juntasse as duas turmas teóricas em uma.

Descrevo a seguir trecho de meu caderno de campo do dia 22 de setembro de 2011, quando a aula de Direito da Família e Menores decorreria das 11 horas às 13 horas.

*Cheguei às 10:50, foi enchendo rápido. Às 11h15 tinham pelo menos 30 pessoas em pé. Isto porque juntaram T1 e T2 [...]. Decidi não me apresentar ao outro profº diante de tamanha confusão. Agora tem uns 50 alunos em pé e estão a chegar mais. Como já pedi autorização ao Docente 22 achei melhor me apresentar após solucionado este problema com a sala. Professor chegou e não vi passar. Ele disse: “Hoje vai ter que ficar assim!” Uns 5 alunos foram embora. Os outros sentaram-se no chão. Cerca de 3 ou 4 tiram fotos. O professor foi ver outras salas. Chegam mais 5 alunos e nem entram na sala porque não há espaço. Segundo o professor 23, na próxima semana a aula será no auditório. Mais 3 alunos foram embora. Um aluno levanta e diz que ‘não deveria ter aula porque há colegas no chão e outros a sair’ O professor então decide em vez de dar duas horas, dar a mesma aula 2 vezes: 11h15 e 12h15. Saem uns 50 alunos (Caderno de campo nº 5).*

E a aula começa finalmente, com a metade da turma: “*Bom, na última aula demos uma introdução, falamos de 4 fontes (afinidade, parentesco, casamento,*

---

<sup>468</sup> Entre elas, a cadeira de Direito Penal I Prática.

etc) [...]. *Vimos alguma coisa de casamento. Vamos falar de adoção. Está tratada no Código Civil do art. 1586*” (Docente 23, aula).

Na aula seguinte, no dia 27 de setembro de 2011, no decorrer do fim da aula anterior já havia uma tensão para ocupar lugares na aula de Direito da Família e Menores:

*Dá meio-dia e todos já começam a guardar o material, ainda que o professor não tenha acabado de falar. Quando acaba, há um certo tumulto para sair da sala. Todos vão em direção à sala 6 e ficam à porta. Eu também. Correria por medo de não ter lugar para todos, como na 5ª feira passada. Sai o professor da sala 6 e começam a sair os alunos e ao mesmo tempo a entrar [os alunos de Direito da Família e Menores]. Os lugares com mesa enchem em 5 minutos. Me sento à frente, sem mesa. Faltam 5 minutos [para o início das aulas] (são 12:10) e há poucos lugares vazios à frente. Uns 5 lugares sem mesa. Faltam lugares e são 12:15, horário da aula. Aluna pega cadeiras da mesa do professor. Professor chega e faltam lugares. Muitos lugares. Professor pede silêncio. Fala que auditório pode estar livre. Pergunta se alunos preferem. Respondem que sim. Ele vai conferir (Caderno de campo nº 6).*

Uma aluna reclama: *“É uma pouca-vergonha o que estão a fazer conosco. Pagamos 1.000 euros de propina!”* O professor 23 comenta: *“Também acho. Hoje o auditório está vago, semana que vem temos que arranjar outra solução”.*

Ao me dirigir ao docente para lhe explicar a pesquisa e lhe pedir autorização, ele tenta minimizar a situação: *“É pontual! Não quero que fiques mal impressionada!”*

*Aproveitei para falar com o professor e pedir autorização, o que já havia feito com Docente 22. Expliquei a investigação (sobre currículos e pedagogia). [...] Disse que era do Doutorado em Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI (Caderno de campo nº 6).*

A seguir, perante à turma, ele comenta que irá solucionar o problema: *“Eu me comprometo a resolver o problema. Arranjar o auditório para terça não vai ser possível. Posso arranjar uma solução, outro horário”* (Docente 23, aula).

O dia 27 de setembro de 2011 foi o último dia em que o anfiteatro se encontrou sem lugar para todos, pois a seguir as turmas 1 e 2 mudaram-se para o auditório, onde cabiam todos. Porém, nesta última aula em sala comum, 11 alunos foram embora, pois estavam à espera em pé e não havia lugares para

sentarem-se. Ao mudar para o auditório, a cadeira “Direito da Família e Menores teórica” chegou a ter cerca de 290 alunos assistindo a aula simultaneamente.

*Professor 23 chega e se levanta, põe a frente em pé. Todos ficam em silêncio ou reduz-se muito o barulho. O microfone está desligado. Ele pede ao técnico na casinha acima para ligar. Há um técnico, mas não funciona. Ele decide falar sem microfone [...] A sala do auditório [está] lotada. Há 3 fileiras vazias na coluna da direita e mais 3 na esquerda. Na fileira do meio todas as filas estão cheias (Caderno de campo 6).*

Em 4 de outubro as aulas retornaram para a sala comum para, em seguida, serem transferidas para o anfiteatro da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra:

*A aula começa 12:30. ‘Esta será a última aula aqui. Na próxima semana será no anfiteatro das Letras. Esta aula vai ter que ser aqui [Sala normal da FDUC]’ (Professor 23) 10 alunas vão embora, estavam à espera em pé. Uma aluna entra, procura lugar e quando ia embora, professor oferece cadeira ao lado dele. Ela ri. Colegas também. Ela está sem graça. Começa a aula: ‘Estávamos a tratar da união de facto’ Entra 1 aluno, olha [a sala cheia] e vai embora (Caderno de campo 6).*

### **3.2 As aulas práticas de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

A cadeira prática de Direito da Família e Menores iniciaram suas aulas em 7 de outubro de 2011. Esta cadeira tem dois docentes assistentes, sendo que assisti as aulas práticas de apenas um deles. Ele no primeiro dia de aula disponibilizou seu correio eletrónico à turma. Neste primeiro dia pediu aos alunos que descrevessem o conceito de família<sup>469</sup>.

*“Pedia o favor de marcação prévia por email, que já está na página da faculdade” (Docente 19, aula).*

*“Marcações por email são raras. [Os estudantes] põem dúvidas nos intervalos” (Docente 23, entrevista).*

---

<sup>469</sup> Esta análise já foi feita no item que trata do conceito de família pelos discentes de Direito da Família e Menores da FDUC.

A seguir o professor 19 fez uma breve síntese do conteúdo teórico lecionado na cadeira teórica e passou para a solução de casos práticos. Ditou muito rapidamente o caso abaixo:

*A Maria trabalha como secretária na empresa x, ao abrigo de um contrato de trabalho.*

*Ontem em um acidente de aviação faleceu:*

- a) Faleceu João (ex-marido)*
- b) Faleceu [...] união de facto (companheiro)*
- c) Faleceu Ana sua mãe*
- d) Faleceu Manuel seu sogro*
- e) Faleceu José seu sobrinho*
- f) Faleceu Benilde, sua cunhada, irmã de João (marido de Maria).*

*Quantos dias Maria pode faltar ao trabalho sendo suas faltas consideradas [...]*

*Art 251 CT a) até 5 dias consecutivos cônjuge ou parente em linha reta. 2 dias consecutivos por [...] ou 2º grau linha colateral. Aplica-se a) união de facto.*

*Dê a resposta e justifique (Docente 19, aula).*

*Professor 19 dita rápido, a aluna perde [informações] mas também perdi alguns dados do caso. 5 minutos depois...Professor 19 dá dicas (explica o problema). Aluno questiona para o colega o facto do ex-marido estar junto. Professor 19: "A aula só é prática se praticarem, eu já pratiquei". Aluna começa a explicar o caso. Alguns alunos com o Código Civil. [...] Outra aluna fala da parte de parentesco. Art. 1579. Outra aluna começa a ler. Prof. 19 pede para outra aluna ler o artigo. Outra aluna lê (Caderno de campo 6).*

Em relação à autorização para assistir às aulas procurei o professor 19 no intervalo da primeira aula prática.

*No intervalo perguntei se o prof. 19 lembrava de mim. Disse que não. Eu disse que estava fazendo tese de doutoramento sobre ensino jurídico, que na primeira aula teórica eu tinha pedido autorização e ele tinha concordado. Ele se lembrou. Perguntei se podia assistir as próximas [aulas] e ele concordou (Caderno de campo 6).*

Após o intervalo da aula, o professor 19 dita um segundo caso e destaca: "Vou deixar o caso prático para trazerem na próxima aula [...] Estou à espera na próxima semana que tragam o caso prático resolvido. Obrigada pela presença". O segundo caso prático se apresenta abaixo:

*Jorge, juiz do tribunal da comarca de Condeixa-a-Nova [...] possui processo em que:*

- a) Constança sua mulher intervém como mandatária judicial do autor.*
- b) Beto seu primo era gay*
- c) Mariana sua sogra representa Henrique de quem é tutora*



d) *Frederica, mãe de Luis, que propôs contra Jorge ação civil por danos provocados por fatos por sua função de juiz. Há impedimento? Art. 122 CPC.*

Como se pode observar, as aulas práticas concentram-se na resolução de casos práticos. São aulas mais participativas do que as teóricas, com uma relação mais próxima entre aluno e professor.

*“[...] Há turma que participa, faz pergunta, discute e outra turma que não participa”* (Docente 19, entrevista).

*Prof. 19: “Alguma dúvida até aqui? Ninguém responde”. Relação aluno/a prof. 19 era melhor do que na teórica. Na [aula] prática há mais interação, dúvidas, perguntas e respostas. Aula participativa cerca de 10 alunos perguntaram ou responderam as questões levantada pelo professor. 3 alunos perguntaram algo, sem serem questionados [64 alunos na aula] (Caderno de campo 7).*

Como já visto anteriormente, a aula teórica não é um lugar para interação discente-docente. As questões são levantadas, portanto, nas aulas práticas. Na presença do professor da cadeira prática, os alunos são convidados a falar. As aulas práticas são compostas por duas horas semanais e são onde se resolvem os casos concretos. Nestas aulas os alunos podem também tirar dúvidas ou responder sobre um caso prático.

A disciplina Direito da Família e Menores prática possui de 50 a 70 alunos em média assistindo as aulas, não havendo problemas de superlotação. Isto se explica, em primeiro lugar, pelo total de alunos estarem divididos por seis turmas e não em duas ou uma, como ocorreu com a disciplina teórica. Em segundo lugar, a aula que assisti decorria na sexta-feira e assim muitos estudantes que não eram de Coimbra cabulavam aula para ir mais cedo para a casa dos pais.

Nas aulas práticas de Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra geralmente o docente entra em sala e começa a ditar um caso prático ou a resolver um caso, quando tiver passado na aula anterior como dever de casa. Enquanto o docente dita o exercício, os discentes copiam o caso. *“Cinco minutos para resolver o caso. Usando a lei, identificar problemas concretos e através de argumentos lógicos apresentar a solução”* (Docente 19, aula).

A seguir, os estudantes conversam entre si para tentar solucionar o caso, exceto os que se sentam só. Folheiam o Código Civil e o caderno das aulas teóricas, em busca da resolução do caso prático. Às vezes o docente vai passando pelas carteiras dos estudantes para tirar-lhes as dúvidas. A maioria dos alunos tenta resolver o dever usando a legislação: Código Civil e às vezes a Constituição. Mas há alguns alunos sem códigos e anotações nos cadernos que ficam parados esperando pela resolução do exercício. O professor usa o quadro para uma melhor visualização de alguns casos práticos.

*Aluna: “Doutora! Não apanhei esta parte!” Prof. 19: “É organismo! Faltava uma palavra”. [...] Professor 19 vai indo tirar dúvidas do caso quando é chamado: “E então aqui?” Professor vai passando pelas carteiras tirando dúvidas. [...]Aluna [pergunta] para outra: “Trouxe o código? Não! Sai com pressa!”. Prof. 19: “Qual a temática do caso?” “Alunos [respondem]: União de facto!” (Caderno de campo 7).*

Posteriormente, o docente relê o exercício prático e coloca questões aos estudantes. Estes, por sua vez, participam da aula respondendo as questões, explicando o caso, lendo artigos do Código Civil ou dando as respostas do dever. Durante a resolução, os outros alunos copiam tudo. *“É isto hoje! Queria dizer-vos que fiquei bastante contente porque os alunos participaram ativamente e isto é bastante positivo [...]”* (Docente 19, aula).

Estas, e sempre na linha de uma compreensão do Direito como solução de casos concretos, deverão ser preenchidas com a resolução de hipóteses práticas, acompanhadas de exposições teóricas mais aprofundadas sobre aspectos mais complexos ou controversos das matérias, e discussão das mesmas. Nestas discussões, que deverão ser sempre suscitadas e estimuladas, promover-se-à a ponderação de argumentos e a livre tomada de posição pelos alunos, desde que devidamente fundamentada (Xavier, 2008: 115).

Na aula prática, em comparação com a aula teórica, há mais interação entre aluno e professor, dúvidas são tiradas e perguntas são colocadas pelos estudantes. Os alunos participam no início da aula respondendo o que o professor pergunta. Do meio para o fim, os alunos já fazem comentários, discordam e tiram dúvidas. Todavia, o discurso do professor domina, ainda assim, a maior parte da aula e o número de alunos que participa é inferior ao que não participa.

Os casos práticos abordam temáticas como parentesco, união de facto, adoção e casamento. Alguns exemplos de casos práticos lecionados na aula de Direito da Família e Menores estão presentes abaixo:

*João e Maria namoravam há 5 anos. No dia do seu 20º aniversário, João resolve pedir Maria, 2 anos mais nova, em casamento. Maria, porém, não aceitou, argumentando que seria melhor se começassem primeiro a viver juntos. Assim, em setembro de 2005, Maria e João mudaram-se para uma casa, propriedade de João, na Solum, em Coimbra, onde passaram a viver juntos.*

*a) 7 anos mais tarde, João e Maria resolvem adotar 1 criança e vão ao órgão para apresentar candidatura. São confrontados com o facto de não serem casados e, por conseguinte, não formarem uma família, por este motivo a candidatura foi recusada. João e Maria querem recorrer da decisão. Qual argumentação poderia suportar tal recurso?*

*b) Em junho de 2011, João foi à farmácia comprar medicamentos para asma, que não pagou. Será Maria responsável por essa dívida?*

*c) Em 3/10/2011, falece João, e Antónia, mãe de João, pretende que Maria deixe a casa para que possa lá viver. Diz à Maria que ela não tem qualquer direito, uma vez que não foi casada. Será verdade? Que direitos pode fazer valer?*

*João e Maria se conheceram na passagem de ano e têm afinidades, convencidos de que são alma gémeas. Decidiram casar civilmente em fevereiro de 2012. Na cerimónia estavam presentes Abel e Benilde – pais de João, Carlos e Dalila – pais de Maria. Estavam também presentes Elza, Fernando e Guadalupe, amigos comuns e ainda Helena, amiga de infância de João. Tal cerimónia não decorreu sem percalços. Helena interrompeu o conservatório do registo civil, afirmando que o casamento de João e Maria não poderia ocorrer pois João era demasiado jovem (17 anos) e não teria condições necessárias para assumir as responsabilidades dos passos que se preparava para dar. Neste momento, os pais de João levantaram-se e demonstraram firme oposição ao que era afirmado por Helena. Assumiram que João tinha responsabilidade que ele tinha para alcançar [...] Face as declarações de Abel e Benilde o conservador seguiu com a cerimónia. Em abril de 2010, Maria descobre cartas de João para Helena. Numa delas João afirmava não poder realizar o seu sonho de ter filhos. Maria quer saber se esta circunstância permite pôr fim ao casamento. Fim do caso.*

O ensino prático exerce uma influência no futuro jurista através da correção de exercícios, porque através de uma solução padrão proposta pelo professor, este monitora o cumprimento do exercício realizado pelo aluno em um modelo pré-definido, garantindo a reprodução do padrão. Deste modo, o aluno vai procurar adaptar o mais rapidamente possível suas expectativas às do conhecimento exigido.

As aulas práticas constituem um espaço didático onde se condensam as expectativas dos estudantes e onde os *habitus* jurídicos, a linguagem e os

métodos próprios aos juristas são ensinados. Estas aulas permitem a socialização dos estudantes e trabalham com maior profundidade alguns temas, além do “pensar como um jurista”, que irá permanecer duradouramente nos estudantes<sup>470</sup>.

### **3.3 A relação entre as aulas teóricas e as aulas práticas**

Durante as aulas observou-se que não há qualquer integração direta entre as aulas teóricas e práticas, ambas funcionando de modo independente uma da outra e com docentes diferentes. A única ligação entre elas é o conteúdo lecionado, já que a cadeira prática segue o ritmo da teórica. “*Poderia ser interessante fazer teórica-prática. A turma teria que ser mais pequena, com 4 horas [...] quanto menos estudantes melhor*” (Docente 19, entrevista). A divisão teórico-prática é naturalizada desde o início da faculdade.

O ensino nas aulas práticas é considerado mais estimulante para os alunos do que as aulas teóricas, mas na realidade é considerado secundário ou complementar às aulas teóricas. Do modo como são concebidas hoje, as aulas práticas aparecem no campo académico como uma atividade de baixo capital simbólico. Deste modo, os assistentes integram uma divisão do trabalho nas faculdades de direito, ocupando uma posição inferior aos professores da cadeira teórica.

Na FDUC as aulas práticas ocupam um lugar subordinado às aulas teóricas, já que as teóricas possuem três horas semanais e as práticas apenas duas. Além disso, os professores das teóricas possuem maior experiência académica ou profissional.

As aulas práticas são consideradas um local de aprendizado para o cargo de professor universitário. Geralmente são estudantes de doutoramento ou professores recém-doutores que testam durante certo período suas vocações docentes. Aparentemente, a formação didática é feita no campo e com o tempo.

Como não existe uma formação específica, o professor da cadeira prática reproduz os modelos que ele, de alguma forma, assimilou quando era estudante,

---

<sup>470</sup> Esta análise foi vista no Capítulo 2 desta tese.

gerando uma reprodução de práticas pedagógicas e metodológicas dentro da faculdade de direito.

As definições e as explicações dadas durante as aulas (teóricas e práticas) influenciam a ideia de direito e a visão de mundo do estudante, ajudando-o a contruir um discurso jurídico. E como um dos objetivos da faculdade de direito é o exercício do poder disciplinar, a disciplina teórica e prática de família também exercem o poder simbólico através de mecanismos de neutralização, universalização e apriorização, como estudado no Capítulo 2.

#### **4 As avaliações: os exames de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

Os exames<sup>471</sup> são as avaliações que os estudantes têm que se submeter para serem aprovados em uma disciplina na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. A regra geral do regime de avaliação são os exames finais. No entanto, é possível fazer a avaliação contínua ou a avaliação repartida.

Sem testes, trabalhos escritos ou seminários decorrentes de uma avaliação contínua ou repartida, que poderiam proporcionar outras formas de aprendizado entre os estudantes, os exames finais são o único modo de avaliação da cadeira de Direito da Família e Menores. No entanto, com cerca de 300 estudantes parece ser tarefa impossível realizar uma avaliação contínua ou repartida.

---

<sup>471</sup> Metodologicamente, os exames constituíram a parte mais difícil da investigação de campo de Direito da Família e Menores, pois muitos professores não permitiram minha presença na sala de realização dos exames. Eles solicitaram que eu pedisse autorização aos serviços académicos, que por sua vez, me encaminhavam novamente aos professores ou à direção da FDUC. Esta, tentei contatar pessoalmente três vezes, sem resultado. Os exames orais, por serem públicos, foram de acesso mais facilitado. Alguns trechos abaixo do caderno de campo relatam a dificuldade: “Ao fim fui falar com o professor [19], pedi autorização para assistir os exames, ele me disse para falar com os serviços académicos. Insisti na autorização e ele me encaminhou novamente aos serviços. Senti um pé atrás” (Caderno de campo nº: 8). “Fui à secretaria da direcção da FDUC pela terceira vez a perguntar da autorização dos exames. Até agora nada!” (Caderno de campo nº 8).

Na FDUC os exames finais são: exame escrito, exame oral e exame de recurso. Os exames constituem o momento mais temido pelos estudantes de direito.

Além dos exames mencionados anteriormente, há o exame de melhoria de nota<sup>472</sup> que é efetuado mediante a realização de uma prova oral, a fim de melhorar a classificação obtida em ano(s) anterior(es) ou mediante creditação.

O exame final é, portanto, a avaliação semestral em que se verifica se o aluno está apto ou não a ser aprovado no curso de Direito da Família e Menores. No exame escrito o estudante deve obter no mínimo dez valores do total de vinte pontos para ser aprovado na disciplina. Todavia, se o discente obtiver oito ou nove valores, poderá fazer o exame oral e, caso neste exame consiga obter dez ou mais pontos, não precisará fazer o exame de recurso, sendo considerado aprovado na cadeira. Se no exame escrito obtiver menos que oito pontos, ou ainda, for para exame oral e não obtiver os dez pontos para ser aprovado, o estudante poderá fazer o exame de recurso como última tentativa de ser aprovado na matéria.

#### **4.1 O exame escrito de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

As aulas anteriores aos exames<sup>473</sup> costumam ser as mais concorridas na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e em Direito da Família e dos Menores não é diferente. A aula antes do exame de Direito da Família estava com o auditório cheio, cerca de 300 alunos, todos copiando no caderno sem parar o que o professor falava. Muitos estudantes digitando em seu computador portátil também. Os alunos parecem desesperados neste último dia de aula.

*[...] 11:30. Auditório cheio todo mundo copiando sem parar o que o professor fala. Muitos digitam também. [Professor 23] Fala sobre responsabilidades parentais. Alunos parecem meio desesperados neste último dia de aula. Professor 23 fala ao microfone no auditório. Fala da adoção na parte final da cadeira. Fala da lei [da proteção] das crianças*

---

<sup>472</sup> Este exame não é obrigatório e por este motivo não tratarei dele neste item.

<sup>473</sup> Apesar do item ser sobre os exames, as aulas anteriores ao exame, a meu ver, constituem uma extensão destes.

*e jovens em perigo. Cerca de 200 alunos no auditório (Caderno de campo nº 8).*

O docente 23 tenta acalmar os estudantes para o exame: *“Vocês só precisam saber na medida que eu dou. [...] Tudo o que é exigido [no exame] é dado aqui na sala”*.

O docente 23 comenta as temáticas da prova, afirma que vai fazer perguntas teóricas para se desenvolverem ideias, além de um caso prático mais complexo e um mais simples. No exame escrito pode haver consulta à legislação conforme dispõe o Artigo 22.º 5 do Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: *“É permitido aos alunos o uso de legislação própria, desde que apenas contenha o texto da lei ou remissões, impressas ou manuscritas, para outras normas”*.

O exame de Direito da Família e Menores trazia três questões. A primeira era para comentar as afirmações que versavam sobre os temas: promessa de casamento, regime jurídico da união de facto e casamento civil, totalizando seis valores do exame ou dois pontos cada.

O caso prático do exame escrito possuía seis valores e é descrito como um casamento heterossexual, em que o marido se ausenta. Em seguida, a mulher passa a ter uma união de facto com outro homem, com quem tem um filho. Pedese para que o estudante oriente o casal da união de facto como registar o filho.

O exame apresenta como última questão um caso prático que pontuava oito valores. Trata-se de um casal heterossexual que não vivia mais junto e tinha uma filha, porém a mulher já possuía uma outra relação com um outro homem, com quem coabitava. O estudante deveria aconselhar a mulher que pretendia divorciar-se do marido, explicando-lhe os procedimentos.

## 4.2 O exame oral de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)

As provas orais devem ser realizadas perante um júri constituído por no mínimo dois professores e presidido pelo regente. Estas provas têm duração variável, não devendo, porém, ser inferior a quinze nem superior a sessenta minutos (Regulamento do Curso de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra).

*Chego 9:30 na FDUC, vou aos murais. Vejo que há novos exames fixados (hoje é 5ª feira) vim na terça-feira e não os vi. Tem Família, Penal e Metodologia. Oraís [são marcadas] pelo menos 24 horas antes. Aluna: "Ideal é vir pelas 17h30, quando fecha a secretaria". Tomo café e vejo que hoje, 2/2/2012, tem oral de Penal e Família. [...] Vou para Família e encontro rostos conhecidos...Já entrou uma aluna (Manuela) e só há um professor, o [Docente 24]. Ao entrar a segunda aluna, peço para assistir a dela. Ela diz que não, pois está nervosa. Enquanto isso os alunos repetem em voz alta os tipos de ações que podem ingressar, com a finalidade de decorar para o exame. 7 alunos pela manhã. E o restante: 5 pela tarde... faltaram alguns alunos. Segundo os alunos, na parte da tarde o [Docente 19], que eu assisti aula de Direito da Família prática estará presente. Como este professor não me deixou assistir os exames escritos e de recurso, fico apreensiva de pedir para assistir a oral, apesar de saber que é pública (Caderno de campo nº 9).*

O exame oral de Direito da Família inicia-se com a chamada. Os professores chamam os alunos que irão realizar a prova oral naquele dia e dividem por ordem alfabética os estudantes que farão o exame pela manhã ou pela tarde. O professor lê o nome dos alunos um por um e estes, por sua vez, levantam a mão para confirmar a presença. Na pesquisa de campo foram 8 alunos a realizar o exame oral no dia 2/2/2012.

*Estou aguardando em um hall junto com os alunos que irão fazer o exame e outros da pós [graduação] que vieram falar com um professor. Chegam os dois professores da oral, vão até o gabinete. Dali a 5, 10 min. voltam e começam a chamada [...]. Como foram só 8, fizeram só pela manhã mesmo. Leu [o professor 23] o nome dos 8 alunos um por um, e estes, por sua vez, iam levantando a mão. 1 – Ana, 2– Ana, 3 – Carla, 4 – Dulce, 5 – Nelson, 6 – [Não percebi o nome], 7 – FALTOU, 8 – Sandra (Caderno de campo nº 9).*

A seguir os docentes vão para a sala, que na verdade parece um anfiteatro e chamam os alunos um a um. Quando a primeira aluna sai todos a



cercam para perguntar como foi. Ela calmamente explica os temas que saíram no exame (união de facto, ação de investigação de paternidade, etc). As alunas que ainda irão fazer o exame começam a repetir os tipos de ação judicial para decorar, caso seja perguntado.

*[...] não entrei em respeito a aluna que ia fazer o exame e que estava bem nervosa e pouco confortável com muitas pessoas assistindo...Ao sair a aluna 2, fazem círculo em volta dela e ela diz que não achava os artigos durante o exame por estar nervosa. Cita os temas: Responsabilidades parentais, divórcio com e sem consentimento, questões pessoais e patrimoniais (Caderno de campo nº 9).*

Em geral, nos exames orais os alunos estão mais nervosos do que em outros exames. No exame oral fica ainda mais clara a violência simbólica por meio do processo inquisitorial pelo qual passam os estudantes<sup>474</sup>. Um local central e abaixo fisicamente dos professores, que se encontram sob um tablado, em que só se pode responder o que lhe é perguntado, muito semelhante à postura de réu.

*11h56 – Espero para entrar com a única [aluna] que me deixou assistir [na parte da manhã].  
Entram a aluna e eu...  
Prof. 24: “Estudou muito?”  
Aluna: “Penso que sim...”  
Prof. 24: “Diga-me como exerce as responsabilidades parentais no âmbito do divórcio”.  
Aluna responde [...]”<sup>475</sup>  
Prof. 24: “Não podes dizer isto. Vocês vêm todos com esta conversa”.  
“Vou te pedir para ser rigorosa na sua resposta porque vou avaliar sua linguagem”.  
O professor 24 quer que a aluna use termos jurídicos, esta, por sua vez, parece não estar familiarizadas com eles ou pelo nervosismo não consegue usá-los tão bem.  
Prof. 24 dá um exemplo: “Uma criança precisa ser operada. Está com o pai. Pais divorciados. Não se consegue falar com a mãe, o que fazer?”  
Aluna tenta responder, sem muito sucesso, sendo confrontada diversas vezes pelo docente.  
Prof. 24: “E se o pai estiver preso?”  
Aluna não responde.  
Prof. 24: “Divórcio, sobre mútuo consentimento. O que sabe?”  
Aluna: “Os dois têm que estar de acordo, viver em coabitação...”  
Prof. 24: “O processo começa no tribunal ou é remetido para o tribunal? Não há acordo”.  
Aluna: “Estou muito nervosa...”*

---

<sup>474</sup> Esta análise foi tratada no Capítulo 2.

<sup>475</sup> Como os exames orais não foram gravados, alguns trechos foram omitidos pois não consegui acompanhar todas as questões e/ou respostas.

Prof. 24: “Vou me apresentar. Sou [nome]. Não dei aulas porque estava de licença. Apareci na avaliação. Sou igual aos outros”.  
 Ele volta a perguntar: “Separação de facto”.  
 Aluna responde.  
 Prof. 24: “Requisitos!”  
 Prof. 24: “Casal pode viver a separação de facto na mesma casa... pode pensar...”  
 Ela responde que não...  
 Prof. 24: “Não teve muito tempo para estudar?”  
 Aluna: “Vou melhor no escrito. Fico nervosa na oral”.  
 Prof. 24: “Tirou 8 no escrito. Também não foi bem no escrito”.  
 Prof. 24: “Casamento civil e católico sob forma religiosa”.  
 Aluna: “Casamento precisa ser reconhecido pelo Estado...”  
 Prof. 24: “Tens que usar a linguagem técnica, não estás em um café”.  
 Prof. 24: “A Carla (aluna) já casou?”  
 Aluna diz que não  
 Prof. 24: “Sabe o que é certificado de casamento?”  
 Prof. 24: “Não estudou primeira modalidade, segunda modalidade?”  
 Aluna: “Estudei”.  
 Prof. 24: “Então não sabe dizer porque é autónomo?”  
 [silêncio]  
 Prof. 24: “Vamos ficar por aqui? Vais fazer exame terça-feira...”  
 Aluna sai em prantos sem falar com ninguém [...] (Caderno de campo nº 9).

Cada exame oral durou em média 30 minutos, podendo variar. Os alunos em geral estão muito nervosos. Outro exemplo de exame oral em uma sala que é, na verdade, um gabinete:

O professor 23 começa perguntando sobre a extinção e a semelhança entre casamento e a união de facto. Aluna diz que a união de facto era comunhão de leito, cama e mesa. Mas casamento é formal. Prof 3: pergunta sobre a extinção. A aluna caracteriza o que é cada uma (casamento e união de facto) para depois definir. Aluna: “Peço desculpas! Estou nervosa! É minha primeira oral nesta universidade” (ela veio transferida da Lusíada do Porto) [...] Aluna: “Peço desculpas”. Professor 23: “Pode consultar a lei”. Aluna: “Peço desculpas. Estou a fazer figura”. Aluna não acha artigos... nem a lei da união de facto. Professores encontram a lei no Código para ela. Prof. 24 pede para ela se concentrar e formular a resposta. Ela responde: “Quem sobrevive pode permanecer na casa”. Prof. 24: “Imagine que em um casal se divorcia. Com quem fica a casa? Onde está regulada esta matéria?” Aluna: “Art. 1763 casa da morada da família”. Prof. 24: “Fale sobre o divórcio!” Aluna: “Peço desculpas. Estou a dizer asneiras”. Aluna cita art. 1775 do CC em sua resposta...[...] Prof. 24: “Esta deveria ser uma resposta imediata.” Aluna: “É difícil verbalizar... eu achei que ia sentar aqui e ia lembrar de tudo [...] Melhor desistir da oral...” Prof. 24: “Está mesmo a correr mal...” Aluna: “Vou começar a chorar...” (e chora) “Peço desculpas mas sou assim...” Prof. 24: fala para fazer [exame de] recurso na 3ª feira (Caderno de campo nº: 9).

Aluna 4 – Dulce. Só está o Prof.23. “Deveres Conjugais”. Ela [aluna] vai folhear o código. Prof.23: “Sem olhar o código!” Ela responde todos os deveres, menos assistência. Ele pede para explicar... Ela (aluna) pede para ver o código. Folheia. Prof.23: “Quero que descubra o artigo. É na parte dos deveres conjugais”. Ela: “1605, nº 2” [volta o prof. 24] [...].

*Prof.23: “O que a lei diz se for imputável a um dos cônjuges?” Prof. 23: “Se a lista não é taxativa (dos deveres conjugais). [...] Professor pede para explicar prazo nupcial: “porque é diferente para homem ou mulher?” Aluna: “180 dias homem e 300 mulher”. Prof. 23: “A lei resolve isso onde?” Aluna lê o artigo. Prof. 23: “Pode ser possível encurtar o prazo?” Ela responde: “Ela tem filho, aborto...” Prof. 23: “Aborto tá no Código?” Ela: “Não [...]” Prof. 23 conta caso. “Estrangeiro casa para conseguir nacionalidade no território. Quid iures.” Ela: “Estado pode anular”. Prof. 23: “Está terminada a oral” (Caderno de campo nº 9).*

Menos da metade dos exames orais que planejei assistir de Direito da Família realmente assisti, já que apesar de serem provas públicas, os estudantes pediam para eu não assistir por estarem mais nervosos à frente de outra pessoa e eu acatei. Assim, do total das quatro orais que assisti, metade das estudantes saíram da sala chorando, uma delas aos prantos.

Após todas os exames orais do dia, os professores anunciam publicamente e oralmente os respetivos nomes e notas: “1- Ana – 11, 2- desistiu, 3- 11, 4- Dulce 13, 5- Nelson 12, 6- 12, 7- Faltou e 8- Sandra 11” (Professor 23).

Ao questionar como se dá a avaliação do exame oral a um dos docentes, este responde: “*Em função da pergunta, rigor da linguagem jurídica, conteúdo. [Os alunos] têm mais dificuldade em usar a linguagem jurídica*” (Docente 19, entrevista). Contudo, saber utilizar o código também é fundamental para fazer o exame oral, em especial, saber localizar os artigos relacionados ao conteúdo perguntado. As fitas coloridas do código e as marcações de caneta colorida parecem auxiliar bastante os alunos nesta tarefa de localização de artigos.

Há, ainda, o exame oral de melhoria de classificação. É parecido no formato com o exame oral comum, com a diferença de que os estudantes estão mais calmos pois visam apenas aumentar a nota, não correndo o risco de serem reprovados.

### **4.3 O exame final de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012)**

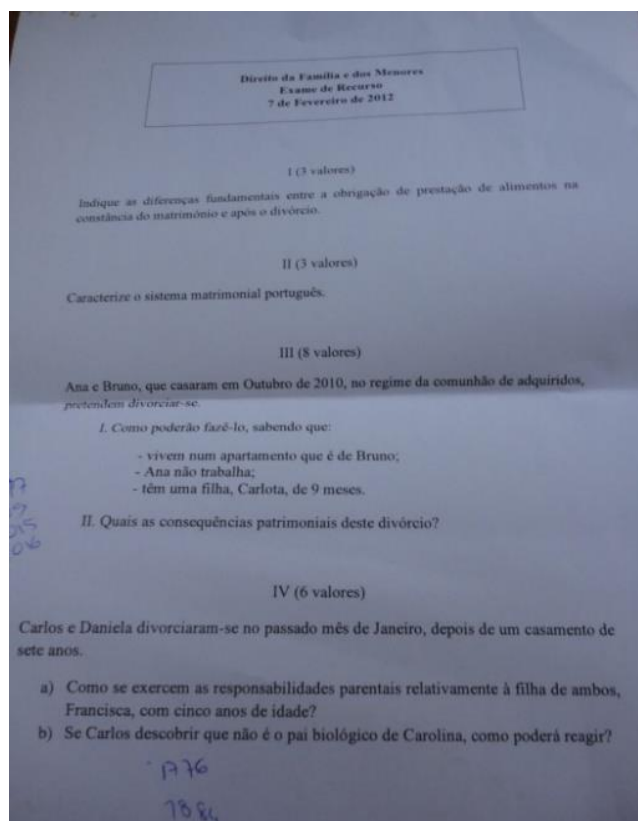
O exame final é uma avaliação que é a última chance do estudante para ser aprovado na disciplina. Este exame em Direito da Família e Menores conteve

duas questões discursivas com três valores cada, um caso prático com dois itens somando oito valores e mais um caso prático com dois itens, mas desta vez somando seis valores, totalizando vinte pontos.

As duas questões discursivas tratavam de caracterizar o sistema matrimonial português e indicar as diferenças da prestação de alimentos durante o matrimónio e após o divórcio. No total, as duas questões juntas apresentavam seis valores.

A terceira questão do exame de recurso descrevia o divórcio de um casal heterossexual, que vivia junto e tinha uma filha. Questionava-se as consequências patrimoniais do divórcio.

O último caso era também um divórcio de um casal heterossexual com uma filha. As perguntas incidiam sobre as responsabilidades parentais e sobre a possibilidade do homem não ser o pai biológico da criança.



Fonte: Hagino, Cora (2012) [fotografia].

Na cadeira de Direito da Família e Menores da FDUC, quem elabora os exames escritos são o professor regente e os assistentes. Contudo, quem corrige a maior parte dos exames são os assistentes.

## 5 A sociologia das ausências na pedagogia e avaliações

Abaixo um quadro resumo das presenças, escassez e ausências das aulas teóricas, práticas e das avaliações.

**Quadro 97 – Presenças (P), Ausências (A) e Escassez (E) nas pedagogias e avaliações**

<b>Pedagogia e Avaliações</b>	<b>Presenças</b>	<b>Escassez</b>	<b>Ausências</b>
<b>Aulas teóricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula-conferência</li> <li>- Educação bancária</li> <li>- Sem participação dos alunos</li> <li>- Superlotação</li> <li>- Uso do Código Civil e legislação complementar</li> <li>- Poder e controlo explícitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da CRP, doutrina e jurisprudência</li> <li>- Conexão teoria e prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de casos</li> <li>- Método socrático</li> <li>- Método dialógico</li> </ul>
<b>Aula práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de casos</li> <li>- Método socrático</li> <li>- Participação do aluno (responde questões)</li> <li>- Uso do Código Civil e legislação complementar</li> <li>- Poder e controlo explícitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conexão teoria e prática</li> <li>- Uso da CRP, doutrina e jurisprudência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método dialógico</li> <li>- Aluno participativo (postura ativa, propões atividades)</li> <li>- Superlotação</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exames escritos</li> <li>- Exames orais</li> <li>- Foco no resultado final</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação contínua</li> <li>- Seminários</li> <li>- Trabalhos escritos</li> <li>- Foco no processo de aprendizagem</li> </ul>

Conforme a análise do Capítulo 3, existem características pedagógicas e de avaliação que definem em quais dos perfis um ensino jurídico mais se aproxima: modelo crítico/pós-crítico, clássico ou global. No caso estudado, o ensino de Direito da Família e Menores, é possível concluir que a pedagogia e a avaliação correspondem maioritariamente a um modelo clássico de ensino, que possui: método de ensino bancário, sem participação discente, com teoria e prática separadas, com poder e controlo explícitos e avaliação com foco no resultado final como os exames.

## Considerações Finais

Neste capítulo estudei os conteúdos curriculares, a pedagogia e as avaliações da cadeira de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no ano letivo 2011/2012.

Em relação ao currículo de Direito da Família e Menores, a localização da unidade curricular era no quarto ano e após o Processo de Bolonha passou para o terceiro ano. A disciplina Direito da Família e Menores usa a nomenclatura “menores” ao invés de utilizar o termo “crianças e jovens”, presente nos documentos internacionais que tratam da temática.

O tempo de lecionação de Direito da Família e Menores ocorre em um semestre, constituindo pouco tempo para desenvolver todo o conteúdo e uma reflexão acerca deste. Esta falta de tempo foi agravada com o Processo de Bolonha que aumentou o número de exames, com a transformação de uma cadeira anual em duas semestrais: “Direito da Família e Menores” e “Direito Patrimonial da Família e das Sucessões”.

Quanto aos conteúdos curriculares da cadeira de Direito da Família e Menores, havia dois programas, sendo ambos divididos em três partes: Introdução, Casamento e Filiação. Enquanto o programa da Turma 1 não menciona a filiação e as responsabilidades parentais, o programa da Turma 2 não se refere explicitamente aos casamentos homossexuais.

A bibliografia principal do curso de Direito da Família e Menores é o volume I e II do Curso de Direito da Família, de Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira, professores da Universidade de Coimbra. As outras bibliografias são de autores da mesma Escola, exceto uma autora, que leciona em outra universidade, no entanto teve sua formação em Coimbra. Neste contexto, a bibliografia de Direito da Família reproduz o pensamento da Escola de Direito de Coimbra.

O sumário do curso de Direito da Família possuiu 26 aulas teóricas no ano letivo 2011/2012 com a duração de 1 ou 2 horas, no total de 3 horas semanais. Das 26 aulas, 7 foram introdutórias, 12 sobre matrimónio e 6 sobre filiação.

O conceito de família presente na bibliografia da cadeira de Direito da Família e Menores possui três concepções: o do art. 1576.º do Código Civil, o biológica e o constitucional. Os docentes, por sua vez, apresentam unicamente o conceito de família presente no art. 1576.º. Já os discentes expõem conceitos variados de família, havendo uma predominância do conceito afetivo de família e do conceito jurídico de família, maioritariamente reproduzindo o art. 1576.º.

Acerca dos conteúdos de Direito da Família e Menores da FDUC, constatou-se uma série de ausências ou escassez. Em primeiro lugar uma escassez de interdisciplinaridade nos programas das turmas 1 e 2, no sumário das aulas, nos conceitos de família desenvolvidos em sala e nos exames. Neste sentido, predomina um currículo coleção, em razão da pouca interdisciplinaridade e forte classificação.

A pouca interdisciplinaridade no currículo e nas aulas também se reflete em uma ausência de estudos de género no ensino de Direito da Família e Menores na FDUC, estando esta temática presente apenas nos exames orais.

A escassez de direito constitucional da família pode ser observada no ensino do direito da família na FDUC, se fazendo presente apenas no estudo dos princípios constitucionais da família. Contudo, nos conceitos de família elaborados pelos discentes prevalece a visão civilista da família. Os direitos humanos também são pouco abordados nas aulas, por meio das convenções internacionais de direito das crianças e jovens. O Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social e Direito Fiscal da família encontram-se ausentes do ensino do Direito da Família e Menores.

Como se pode perceber o eixo central do ensino do Direito da Família na FDUC é o direito civil da família. No estudo do direito civil da família o foco está no matrimônio, em detrimento de outras matérias como filiação, responsabilidade parentais, adoção e proteção de crianças e jovens. Esta visão que evidencia o casamento é proveniente do século XIX e meados do século XX, quando o casamento era o alicerce das famílias. Hoje a questão primordial são as crianças e os jovens como visto no Capítulo 5. Além disso, a proeminência do matrimônio no ensino se dá na contramão da tendência de desjudicialização do casamento nas sociedades ocidentais.

Nesta investigação percebeu-se também a ausência ou escassez de temas recentes de Direito da Família, como a união de facto, as famílias LGBTs e as responsabilidades parentais. A união de facto não é tema ausente de Direito da Família e Menores da FDUC. No entanto, a união de facto é estudada apenas como parafamília, seguindo o entendimento dominante no direito civil da família. Outras análises da união de facto, como a interpretação da união de facto como família, são suprimidas na cadeira de Direito da Família e Menores, apesar de na mesma Escola o posicionamento constitucional ser neste sentido. E, ainda, a união de facto é lecionada em apenas duas horas, ao passo que o casamento é ensinado em 18 horas, demonstrando a superioridade do matrimónio em face da união de facto. O predomínio do casamento em relação à união de facto não se justifica em tempos atuais, com o aumento das uniões de facto e redução no número de casamentos em Portugal, como estudado no Capítulo 5.

As famílias LGBTs estão ausentes do ensino de Direito da Família e Menores da FDUC porque os casamentos e uniões de facto homoafetivos são invisibilizados, com os casais sendo tratados por “marido e mulher” nas aulas. As famílias LGBTs estão ausentes do programa da turma 2, dos sumários das aulas, dos conceitos de família dos docentes e discentes e dos exames.

As responsabilidades parentais, antes denominadas “poder parental”, possuem pouco espaço no currículo da FDUC, apesar de estarem presentes no programa da turma 2 e nos sumários das aulas. Este conteúdo foi lecionado em uma única aula, com duração de 2 horas. A filiação é tema subsidiário em Direito da Família e Menores e nesta temática prevalece o estabelecimento da maternidade e da paternidade.

No que se refere aos conteúdos curriculares de Direito da Família, pode-se perceber que o ensino se altera mais lentamente do que as mudanças na legislação de família. Ainda que as famílias tenham se modificado e a legislação tenha absorvido novas demandas, a visão docente de família não se alterou ao mesmo tempo e esta visão pouco atual de família é reproduzida aos discentes.

Quanto à pedagogia, as aulas de Direito da Família e Menores da FDUC se dividem em teóricas e práticas. As aulas teóricas e práticas são desvinculadas



desde o início da faculdade fazendo com que esta divisão seja naturalizada por docentes e estudantes.

As aulas teóricas possuem a duração de três horas semanais em um formato de palestra, assistida por quase três centenas de estudantes. Como estas aulas funcionam como uma conferência, os alunos adotam um comportamento pouco participativo. Esta forma de ensino tem origem na *lectio*<sup>476</sup> e ocorre com o professor como orador e os alunos escrevendo o conteúdo ditado a fim de decorá-lo para o processo auge de violência simbólica: os exames.

Em relação às aulas teóricas ocorreu uma superlotação das aulas em decorrência da licença de um professor. As aulas só foram possíveis em razão de sua transferência para o auditório e em razão de sua forma de conferência, pois chegou a reunir 290 estudantes.

As cadeiras práticas de Direito da família e menores possuem duas horas de duração e têm cerca de 50 a 70 estudantes. Por possuir menor duração de tempo do que a cadeira teórica e por seguir o ritmo e a sequência de conteúdos estabelecidos pela disciplina teórica, a cadeira prática possui menor relevância e *status* no ensino do direito. Neste sentido, o professor da cadeira prática se encontra hierarquicamente inferior ao docente da teórica.

Como as aulas teóricas não são o espaço adequado para a participação dos alunos por meio do debate ou da retirada de dúvidas, o local onde estas ações ocorrem são as aulas práticas. Nelas há uma relação mais próxima entre discente e docente do que na cadeira teórica. Durante as aulas práticas de Direito da Família e Menores são desenvolvidos exercícios com casos práticos. Na correção dos casos, além do conteúdo lecionado, a linguagem jurídica é examinada. Através das correções dos casos, o docente ensina os *habitus* jurídicos, que incluem a linguagem, os gestuais e o “pensar como um jurista”. Estes ensinamentos irão perdurar durante a vida universitária e profissional do discente.

As avaliações em Direito da Família e Menores na FDUC se baseiam nos exames finais (escritos e orais), apesar do Regulamento da instituição também

---

<sup>476</sup> A *lectio* foi estudada no Capítulo 7 desta dissertação.

permitir a avaliação contínua e repartida. Os exames possuem critérios objetivos como a pontuação, possuindo, portanto, regras de hierarquia, sequência e critério explícitas e tendo como foco primordial o desempenho do estudante na avaliação.

Como observado anteriormente, o currículo de Direito da Família e Menores, segue uma tendência clássica com pouca interdisciplinaridade, logo com uma forte classificação. Neste contexto, a disciplina de Direito da Família e Menores da FDUC se mantém pouco receptiva a outras áreas de conhecimento e a outras áreas jurídicas. Neste tipo de ensino, os alunos aprendem um conteúdo delimitado e em profundidade, mas sem observar o cenário macro.

Como a classificação está relacionada ao poder e sendo a classificação forte, o poder exercido será mais visível. Quando a classificação do ensino é forte, ela promove o currículo coleção. No currículo coleção, a pedagogia pressupõe uma grande hierarquia entre os indivíduos (alunos e professores) e as relações são mais impessoais do que no currículo integrado. É o que ocorre na FDUC em Direito da Família e Menores.

No ensino de Direito da Família e Menores, o currículo é elaborado pelo professor como uma propriedade, sem qualquer ingerência por parte dos alunos. Os estudantes não possuem poder para alterar o currículo, a pedagogia ou a avaliação. Neste tipo de ensino, o enquadramento é forte, com a educação centrada no docente, como ocorre na sala de aula de Direito da Família, sendo o controle explícito. Neste contexto, o docente controla o que vai ensinar e a que tempo, sequência e ritmo. No entanto, esta informação não está disponível aos discentes, gerando um currículo oculto com regras de sequência implícitas.

No ensino de Direito da Família e Menores a postura dos alunos é predominantemente passiva e o conhecimento é imposto a eles de forma acrítica por meio de uma educação bancária. O aluno nestas aulas aprende a ser um receptor, respeitando as regras de hierarquia impostas.

O domínio do direito civil, a pouca internacionalização do conteúdo de Direito da Família e dos Menores, assim como a reduzida interdisciplinaridade remetem o ensino da FDUC ao modelo clássico de ensino do direito.

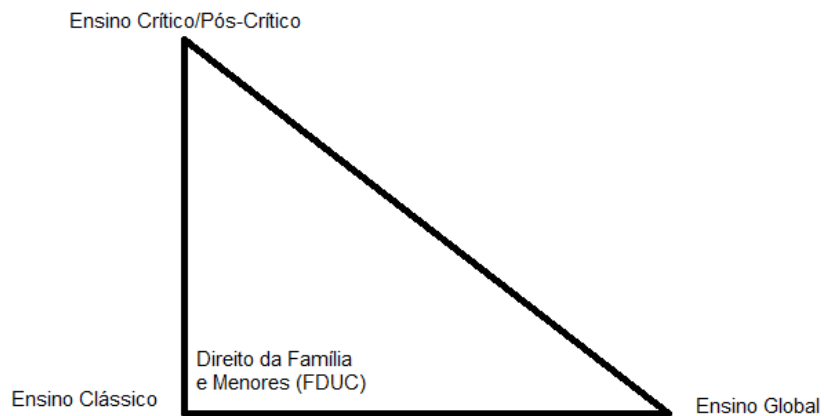
O quadro abaixo ressalta as características do modelo de faculdades de direito clássicas já apresentadas no Capítulo 3 e como se pode perceber esta é a tendência predominante na cadeira de Direito da Família e Menores da FDUC, em termos de conteúdo curricular, pedagogia e avaliação.

**Quadro 98 – Características dos modelos de Faculdades de Direito: Clássico e da FDUC (Direito da Família e Menores – ano 2011/2012)**

<b>Características/ Modelos de ensino</b>	<b>Clássico</b>	<b>FDUC</b> Direito da Família e Menores
<b>Método de ensino</b>	Bancário	Bancário (aula teórica) Socrático (aula prática)
<b>Participação do aluno em sala</b>	Não	Não (aulas teóricas) Sim (aluno responde questões nas aulas práticas)
<b>Interdisciplinaridade no currículo</b>	pouca	Pouca
<b>Área Jurídica Dominante</b>	Direito Civil e Direito Penal	Direito Civil
<b>Tipo de Currículo</b>	Coleção	Coleção
<b>Internacionalização no currículo</b>	pouca	Pouca
<b>Teoria e prática</b>	Separadas	Separadas
<b>Avaliação</b>	Foco no resultado final	Foco no resultado final: Exames
<b>Poder e controlo</b>	Explícito	Explícito
<b>Profissionalização</b>	Profissões Clássicas: advocacia, magistratura, notariado, etc.	Profissões Clássicas: advocacia, magistratura, notariado, etc.

Abaixo, o triângulo dos modelos de ensino do direito e a localização da cadeira de Direito da Família e Menores.

**Figura 16 –Triângulo dos modelos de ensino de direito adaptado ao ensino do Direito da Família e Menores da FDUC**



Como se pode perceber a unidade curricular de Direito da Família e Menores da FDUC (ano2011/2012) encontra-se mais próxima do modelo de ensino do direito Clássico.

## CAPÍTULO X

### O ENSINO DO DIREITO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: o(s) currículos, a(s) pedagogias e a(s) avaliações

Ao longo dos nove capítulos anteriores pretendi dar resposta confirmativa ou negativa às hipóteses de trabalho que formulei no Capítulo 6, o que me permitiu elaborar as seguintes conclusões que descreverei neste último capítulo.

Inicialmente, no primeiro capítulo estudei as mutações das universidades no fim do século XX e no início do século XXI. Ao fim do século XX as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, descritas por Santos (2002a: 182-193) se aprofundaram. Estas crises aplicadas ao ensino do direito geraram algumas contradições. A crise de hegemonia no ensino do direito trata do debate entre a produção de alta cultura *versus* o ensino profissionalizante. Quanto à crise de legitimidade, esta reflete a contradição entre o ensino do direito em massa e o ensino do direito dedicado a um seletivo grupo: a elite. No ensino do direito, a crise institucional se traduz no conflito sobre o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido pelas escolas de direito.

Através do triângulo de Burton Clark (1986: 137-145), mostrou-se a transformação de um modelo diversificado de universidade, com base no mercado, na autoridade estatal e na oligarquia académica, para um modelo de educacional cada vez mais centrado no mercado.

Atualmente, as universidades precisam atender aos interesses da sociedade e, ao mesmo tempo, do mercado. Se anteriormente as universidades criavam condições para a competitividade no mercado, hoje elas se tornaram um objeto de concorrência do próprio mercado. Este processo se reflete no ensino das faculdades de direito, com o surgimento e a expansão das *global law schools*.

No século XXI, as universidades possuem grandes desafios, entre eles: as crises de hegemonia, legitimidade e institucional que continuam presentes; a globalização neoliberal no setor educativo; a transnacionalização das políticas

educativas, em especial o Processo de Bolonha no caso da Europa e a implementação de diretrizes educacionais promovidos por agências e organismos internacionais, como a OCDE, o BIRD e a UNESCO.

Nesta tese analisei também o ensino, por meio do estudo dos currículos, pedagogias e avaliações no contexto da reprodução social e estudei as teorias educacionais: clássica, crítica/pós-crítica e neoliberal. Através destas teorias e do triângulo de Burton Clark (1986), desenvolvi os modelos de ensino jurídico: clássico, crítico/pós-crítico e global.

Por meio do estudo da reprodução social, é possível perceber que o ensino do direito constitui duplamente um modo de dominação. Em primeiro lugar, porque o direito, por si só, constitui a forma por excelência do poder simbólico, conforme afirma Bourdieu (2007: 237), já que possui a função de legitimar a dominação de uma classe sobre outra. E, ainda, há o discurso conservador pedagógico. Estes dois discursos servem para manter a ordem social.

As instituições universitárias mobilizam as divisões da estrutura social e da divisão do trabalho. Deste modo, as propriedades sociais aparentam ser naturais e este processo se dá de várias formas, mas principalmente por meio dos códigos educacionais: currículo, pedagogia e avaliação.

O currículo define a quantidade de tempo necessário a cada saber, estabelecendo inclusive hierarquias entre os conhecimentos. É também uma relação de poder, pois é por meio dele que se define o que será lecionado ou não, ou seja, o conteúdo legítimo. Como a classificação estabelece as fronteiras entre os conhecimentos, relaciona-se ao poder.

A pedagogia determina como o saber é transmitido e a que ritmo, sequência e organização; se é construído coletivamente ou transferido como na educação bancária. A pedagogia se relaciona com o conceito de enquadramento, que regula o que se vai ensinar e a que ritmo, logo aponta o controle realizado pelos professores.

A avaliação se relaciona com o currículo e a pedagogia, pois verifica se o conhecimento chegou ao aluno. A avaliação pode ter foco no resultado final, por

meio de exames, ou no decorrer do processo de aprendizagem através de uma avaliação continuada com trabalhos, seminários, exercícios, etc.

Além das transformações das universidades, outro fator que impactou o ensino do direito foram as mutações nas profissões jurídicas.

As profissões do campo jurídico atuam na ótica dos poderes do Estado, em virtude de questões simbólicas ou de legitimidade (Ferrarese, 1992: 46). As profissões jurídicas possuem uma dimensão tanto política quanto económica, por auxiliar no processo de regulação do Estado e da Economia.

As principais transformações das profissões jurídicas que impactaram o ensino do direito foram: especialização, multidisciplinaridade, as novas tecnologias da informação e comunicação, europeização, globalização e alterações no recrutamento e na estratificação.

Com o surgimento de novas e mais específicas áreas no direito, tem havido mais especialização. O excesso de especialização pode vir a reduzir a complexidade do trabalho e a precarizar a profissão jurídica. Já a multidisciplinaridade tem origem na justiça de negócios, que exige cada vez mais equipas interdisciplinares para solucionar problemas multidisciplinares. Por sua vez, as novas tecnologias da informação e comunicação criaram a possibilidade de vídeos-conferências em audiências, processos judiciais eletrónicos e filiais de escritórios jurídicos pelo mundo.

A europeização, assim como a globalização, também mudou as profissões jurídicas, pois ultrapassam as fronteiras nacionais. Com a europeização, o direito tem-se tornado cada vez mais europeu nos países-membros e os grandes escritórios têm-se expandido pela União Europeia.

Do mesmo modo que a globalização se divide em hegemónica e contra-hegemónica, passou a haver dois movimentos de transformação das profissões jurídicas: um com foco nos escritórios jurídicos globais com ênfase em direito dos negócios e outro por meio do terceiro setor ou de advogados de direitos humanos. Como reflexo deste novo cenário nas profissões jurídicas alterou-se também o recrutamento dos grandes escritórios, que têm buscado seus profissionais nas

melhores faculdades de direito e enfatizando um perfil com formação internacional.

Assim como as universidades têm-se transformado progressivamente em um mercado, as profissões jurídicas têm seguido a mesma linha, virando um negócio a nível global com as *global law firms* se difundindo pelo mundo. Apesar destas transformações, a maior parte dos escritórios de direito e advogados não pertencem a este novo mundo. Há, portanto, dois grupos de juristas. De um lado, os juristas dos grandes escritórios de advocacia, consultoria jurídica e terceiro setor, que possuem reconhecimento e altos salários, compondo a classe “top stratum” de Perdomo (2014: 46). Esta classe privilegiada de juristas é formada nas melhores faculdades de direito do mundo. Do outro lado, uma massa de juristas com baixa remuneração e prestígio, que fornece seus serviços jurídicos à população em geral.

Há três modelos de ensino do direito, que se relacionam aos tipos de profissões jurídicas na contemporaneidade: clássico, crítico/pós-crítico e global. Estes três tipos de ensino não existem puros na sociedade, mas híbridos, se aproximando mais de um modelo do que de outro.

Nas *global law schools*, o ensino jurídico está inserido na perspectiva da globalização hegemónica. Estas escolas surgiram no contexto de transformação das profissões jurídicas, que passaram a atuar no mercado económico global. Recentemente, tem-se verificado a criação de um mercado de ensino jurídico global, assim como de serviços jurídicos globais.

As escolas de direito globais lecionam para um pequeno grupo de estudantes, funcionando em universidades privadas de elite. Elas têm-se tornado um mercado atrativo, voltado para a formação de profissionais jurídicos para as *global law firms*, grandes escritórios de consultoria jurídica e multinacionais. Uma das críticas a este modelo é que as *global law schools* se inspiram na lógica da globalização hegemónica ou na ótica imperial, por reproduzir as agendas das grandes corporações.

Nas faculdades de direito críticas/pós-críticas o ensino do direito atua no contexto da globalização contra-hegemónica. Estas trabalham o aspeto da



internacionalização pela reflexão teórica de uma *respublica académica*, privilegiando os direitos humanos, o direito público, o enraizamento democrático do direito, a interdisciplinaridade e as teorias críticas do direito (Hespanha, 2012: 9). Este modelo de educação explicita as discrepâncias entre *law in books* e *law in action*. O objetivo das escolas de direito críticas não é formar técnicos jurídicos, mas profissionais críticos e reflexivos em relação ao direito. Este tipo de ensino é criticado por possuir uma formação pouco técnica e profissional do direito.

O terceiro perfil de ensino do direito é o clássico, que é o mais antigo e presente na maior parte das faculdades de direito europeias. Atualmente, as faculdades de direito clássicas possuem uma grande pressão por se recusar a assumir o papel de escolas profissionalizantes, sendo criticadas por promover um ensino desarticulado com o mercado de trabalho. Com o surgimento das *global law schools* esta tensão aumentou.

As faculdades clássicas têm por objetivo promover uma educação generalista e humanista e, ao mesmo tempo, com o positivismo jurídico presente nos currículos. O foco do ensino clássico se dá no direito civil e no direito penal e as aulas são centradas nos docentes, com pouca participação discente. Este tipo de ensino promove uma educação relacionada às profissões jurídicas clássicas como: advogado, magistrado, notariado, embaixador ou funcionário da administração pública ou privada.

Na presente investigação, analisei, ainda, o ensino do direito nos Estados Unidos da América e em França.

No século XXI, os EUA enfrentaram grave crise económica, que resultou em demissão nos grandes escritórios de advocacia, não pagamento de créditos estudantis e redução no número de estudantes nas escolas de direito. O ensino do direito norte-americano no século XXI permaneceu fortemente influenciado pelo modelo de Langdell, ou seja, baseado no método do caso e no socrático. Esta forma de ensino já foi criticada pelos seguintes movimentos: Realismo Jurídico, *Law and Society*, *Critical Legal Studies* e *Law and Economics*. Ainda assim, os métodos de Langdell permanecem preponderantes nas escolas de direito norte-americanas e, por meio das *global law schools*, estes métodos vêm sendo difundidos no exterior.

Em França, o ensino do direito está presente nas faculdades de direito, no Sciences Po, na École des Hautes Etudes Commerciales e na École Centrale. As faculdades de direito são as mais antigas instituições de ensino do direito e até 2007 possuíam o monopólio deste ensino. Elas são pouco interdisciplinares e dividem as aulas em magistrais e trabalhos dirigidos, constituindo um modelo predominantemente clássico de ensino. As faculdades de direito concorrem diretamente com o Sciences Po, que possui uma formação interdisciplinar e métodos pedagógicos inspirados nas *global law schools*, como as clínicas jurídicas e o método do caso. No entanto, também se aproxima do ensino crítico/pós-crítico, por ter diversas cadeiras de outras áreas sociais, como Sociologia e Ciência Política. A HEC e a Centrale historicamente desenvolveram parcerias com as faculdades de direito francesas, sendo um ensino cooperativo ou complementar a elas. Contudo, o ensino da HEC e da Centrale difere das faculdades clássicas francesas por ser interdisciplinar e utilizar o método do caso.

Atualmente, algumas faculdades de direito em França têm-se inspirado no modo de ensino do Sciences Po e a cooperação entre as faculdades de direito e as faculdades de gestão também tem crescido. Estas transformações constituem uma resposta à competição travada entre as faculdades de direito e o Sciences Po.

As mutações no ensino do direito nos Estados Unidos e em França reforçam a análise de Dezalay e Garth (2002), que indica uma transformação do ensino jurídico para algo cada vez mais negocial e global.

Ao adentrar no ensino do direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, optei por realizar uma trajetória histórica, iniciando com a Reforma de Pombal de 1772.

A Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra durante o século XVIII estava repartida nas Faculdades de Cânones e Leis. No decorrer deste século, havia uma crise no ensino do direito.

Com a emergência do iluminismo na Europa e o avanço das ideias de modernização e racionalização, o direito teve que ser revisto em Portugal por

meio da Lei da Boa Razão. Neste contexto, o ensino jurídico também precisou ser remodelado.

Com o governo de Marquês de Pombal fez-se uma vigorosa reforma no ensino da Universidade de Coimbra, com a finalidade de posicioná-la entre as melhores universidades europeias: a Reforma Pombalina de 1772. Com a reforma, a Faculdade de Leis foi valorizada em detrimento do conhecimento em Cânones e o direito pátrio e o direito natural foram acrescentados. Pedagogicamente, passou-se a utilizar o método sintético-demonstrativo-compêndiário. Apesar da grande transformação no ensino promovida pela Reforma Pombalina, ainda havia críticas às Faculdades de Leis e Cânones.

No século XIX o ensino de Leis e Cânones manteve-se dentro da ótica da Reforma de Pombal, demonstrando a modernidade da reforma, que perdurou pelos anos seguintes.

Com o surgimento do pensamento liberal no cenário nacional foi necessária uma reforma estrutural. No século XIX houve algumas reformas no currículo do ensino do direito sob a perspectiva liberal (1805, 1836, 1844, 1853 e 1865). Nas reformas liberais, os direitos eclesiástico e canónico permaneceram restritos no currículo, enquanto o direito pátrio foi valorizado. A Reforma de Passos Manuel de 1836 uniu as duas faculdades: Leis e Cânones, transformando-as na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

No desenvolver das aulas realizavam-se exercícios como as lições, as sabatinas, as repetições e as dissertações mensais. Os exames eram orais, havendo um só exame por ano. O sistema de compêndios permaneceu e foram desenvolvidas as sebatas.

Ao fim do século XIX, a Universidade de Coimbra era atacada pelos republicanos, que discordavam do modelo de ensino, que mantinha o direito natural como pensamento filosófico dominante, em detrimento da ciência jurídica positiva. O positivismo sociológico foi se propagando pelas disciplinas da Faculdade de Direito de Coimbra até se consolidar na Reforma de 1901. Esta Reforma acrescentou ao plano de estudos as primeiras cadeiras de Sociologia na Faculdade de Direito: “Sociologia Geral e Filosofia do Direito” e “Sociologia

Criminal e Direito Penal”. No entanto, a Reforma de 1901 foi considerada superficial pelos republicanos, que entendiam que a Universidade de Coimbra permanecia arcaica.

No início do século, as mudanças promovidas no ensino do direito se relacionavam com a implantação da República, que ocorreu em 1910. Isto porque o republicanismo auxiliou na consolidação do positivismo, ao passo que este ajudou a implementar a República através de seu ideal de laicidade de Estado.

Na reforma seguinte, de 1911, as disciplinas de Sociologia e de Filosofia foram substituídas por cadeiras económicas. Ainda assim, o positivismo sociológico se manteve hegemónico no ensino do direito de Coimbra. A reforma de 1911 alterou também a pedagogia do ensino, se aproximando dos exercícios de seminários de origem alemã e do método de caso norte-americano.

A partir da década de 20, o positivismo sociológico entrou em crise e a Faculdade de Direito de Coimbra passou a excluir as cadeiras com conteúdo sociológico ou de estudo comparado, incrementando seu plano de estudos com cadeiras jurídicas de direito privado. Aos poucos, o legalismo foi ocupando o espaço do positivismo sociológico. A nova ideologia estava relacionada à mudança política decorrente do golpe militar de 1926 que pôs fim à República.

As reformas universitárias durante o período autoritário foram realizadas em três momentos: 1928, 1945 e 1972. Entre 1926 e 1974, durante o período autoritário, o ensino do direito permaneceu estagnado em termos de interdisciplinaridade, predominando uma visão legalista do direito. Nas aulas não havia autonomia docente e era realizado um controlo político dentro das faculdades de direito. Em 1945, as aulas de direito, foram divididas em teóricas e práticas e os exames passaram a ser por disciplina.

A Reforma de Veiga Simão de 1972 apresentou um projeto de reforma do ensino superior português com o objetivo de expansão, diversificação e democratização do ensino universitário. Esta reforma instituiu o sistema de bacharelato com duração de três anos e os cursos jurídicos passaram a ser semestrais.

Com a Revolução dos Cravos, foi necessária uma série de reformas que tinham por objetivo reformular o ensino das faculdades de direito de acordo com o novo período democrático. Deste modo, as faculdades de direito alteraram seus currículos, se aproximando de disciplinas sociais.

A seguir à Revolução, o currículo da Faculdade de Direito de Coimbra foi revisado, sendo inseridas cadeiras como Sociologia do Direito, Ciência Política e História do Pensamento Jurídico. Dois anos depois, uma nova reforma no plano de estudos ocorreu, aumentando o ciclo básico de três para quatro anos. As avaliações eram por meio de exames escritos, orais e trabalhos de investigação e passou a haver aulas teórico-práticas.

Ao fim dos anos 80, uma nova reforma nos planos de estudos foi feita na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Desta vez, o plano de 1988 se desenvolveu no sentido oposto das reformas curriculares a seguir à Revolução. Se anteriormente o ensino do direito buscou se aproximar das disciplinas fundamentais, no final dos anos 80 há um retorno do foco nas cadeiras de direito positivo. Neste contexto, apesar de permanecerem no currículo algumas disciplinas como Sociologia do Direito, Ciências Criminais e Política Económica, estas cadeiras raramente eram lecionadas. Nos anos 90 esta tendência permaneceu com o ensino do direito em Coimbra voltado para as disciplinas jurídicas.

A Revolução dos Cravos não alterou as estruturas jurídicas em profundidade e o ensino na licenciatura em direito da Universidade de Coimbra reflete esta realidade ao retornar a uma educação pouco interdisciplinar e com pouca ênfase nos direitos sociais. Neste sentido, é possível perceber que no período do Estado Novo havia um ensino maioritariamente clássico em Coimbra; no pós-25 de abril a educação jurídica estava entre o modelo clássico e o crítico/pós-crítico, prevalecendo este último; e no fim dos anos 80 e início dos 90, a FDUC retorna ao modelo clássico de ensino.

Dos anos de 1990 à atualidade, o ensino superior português sofreu alterações. No início dos anos 90 até meados desta década, o processo de expansão do ensino superior em Portugal foi intensificado, com a criação de universidades privadas. No ensino jurídico este processo se repete com o

aumento significativo das faculdades de direito em território nacional. Além da ampliação do ensino privado universitário, nos anos de 1990 houve ainda um crescimento no número de universidades públicas com licenciatura em direito, como a Universidade do Minho, a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa.

Em todas as áreas, a partir dos anos noventa, o número de universidades privadas estabilizou e, a seguir, começou a decrescer. A redução na quantidade de faculdades particulares está relacionada à redução da procura de estudantes e à criação de mais vagas no ensino público. Estes fatores, associados a problemas de gestão, foram responsáveis pelo encerramento de faculdades privadas.

As mudanças no ensino do direito português não foram apenas quantitativas, mas também em termos de qualidade de ensino. No século XXI, surgiram novas propostas de ensino do direito, entre as quais enfatizei as de duas instituições: a Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL) e a Católica Global Law School (CGLS).

A Faculdade de Direito da Universidade de Nova de Lisboa tem-se mostrado aberta a outras áreas do conhecimento, investindo em uma formação interdisciplinar. O currículo da FDUNL inclui temas de feitura das leis, análise económica do direito (*law and economics*) e estudos críticos do direito. As unidades curriculares optativas possuem espaço no plano de estudos e há disciplinas lecionadas em inglês. A FDUNL possui uma cadeira de Prática Jurídica Interdisciplinar e propõe a elaboração de um trabalho extracurricular e, ainda, incentiva a participação de alunos em *Moot Courts*. O currículo interdisciplinar, próximo à área de Ciências Sociais, o método dialógico e o uso da avaliação contínua, fazem o ensino da FDUNL se aproximar mais do modelo de ensino crítico/pós-crítico.

A Católica Global Law School (CGLS) tem como prioridade a internacionalização, havendo professores estrangeiro e disciplinas lecionadas em inglês. A Católica Global School of Law (CGLS) contém unidades curriculares compostas pelos novos direitos e possui também o *Transnational Law Curriculum* (TLC), que se apresenta como um currículo global, com todas as disciplinas em inglês e voltadas para a área dos negócios, mas com cadeiras de cunho social

como *Human Rights* e *Migration and Refugee Law*. Deste modo, o currículo da Faculdade de Direito da UCP – Lisboa é misto, estando entre o ensino do direito crítico e o global, prevalecendo este último.

A Escola de Direito da UCP-Lisboa privilegia um ensino personalizado ao invés da massificação. O ensino com poucos estudantes promove uma relação mais próxima entre professor e aluno e possibilita uma avaliação continuada. A componente prática é também destacada nesta escola, com o estudo de casos práticos até mesmo nas aulas teóricas. A prática jurídica também está presente nas clínicas legais e nos estágios de verão. Por fim, incentiva-se o ingresso em um LL.M e a mobilidade discente.

Além das novas propostas de ensino do direito, o século XXI trouxe um grande desafio ao ensino superior português: a implementação do Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha faz parte das políticas europeias de ensino superior e pode ser considerado um reflexo das transformações no âmbito educativo, como a transnacionalização. O Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, deu início oficialmente ao Processo de Bolonha em Portugal. No entanto, a maior parte dos cursos de ensino superior já estavam adaptados à Bolonha. As mudanças centrais no ensino da licenciatura em direito em Portugal foram: a utilização de créditos, o ensino em ciclos, a mobilidade, a redução de um ano de curso e sua semestralização. Estas alterações afetaram a licenciatura em direito (1º ciclo) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), que teve que se adequar a um novo paradigma de educação.

Houve outras transformações curriculares na FDUC, além das citadas anteriormente. As unidades curriculares de direito público tiveram sua carga horária diminuída no currículo pós-Bolonha e as disciplinas fundamentais foram reduzidas com a exclusão de Teoria do Direito, Ciência Política, Filosofia do Direito e Criminologia. Foram inseridas as cadeiras de: Contratos (Civis e Públicos), Organização Judiciário, Direito dos Registos e Notariado, Inglês Jurídico I e II e Alemão Jurídico. Outras unidades curriculares destacadas no currículo pós-Bolonha foram: Direito Internacional Público e Privado, Direito Financeiro, Finanças Públicas e Direito Fiscal, em detrimento de Economia,

Direito Comercial, Direito de Empresas e Direito das Coisas. No ano letivo 2016/2017 quatro optativas relacionadas ao direito brasileiro e ao direito chinês foram incluídas no plano de estudos da licenciatura em direito da FDUC.

A unidade curricular de Direito da Informática foi acrescentada ao currículo da FDUC em 2016/2017, inserindo um novo direito no ensino. Mesmo com a inclusão desta cadeira, a ausência de interdisciplinaridade e de novos direitos se mantiveram, gerando um currículo fortemente classificado e mais próximo de uma perspectiva clássica. Além disso, apesar da maior ênfase no direito transnacional (brasileiro e chinês), o direito da FDUC não possui um currículo com perfil global. Neste sentido, se confirma a primeira hipótese apresentada<sup>477</sup>, apesar da primeira sub-hipótese não se confirmar totalmente.

A unidade de crédito na Reforma de Bolonha não conta apenas a carga letiva, mas o trabalho do aluno dentro e fora de sala. No entanto, o uso dos créditos ECTS na FDUC se mantém vinculado à carga horária das aulas e não ao trabalho realizado efetivamente pelos estudantes ou às competências adquiridas por eles.

As atividades complementares propostas pelo Processo de Bolonha possibilitam o reconhecimento de competências e conhecimentos discentes, fora da faculdade de origem, incluindo atividades culturais, desportivas e sociais. Na FDUC, apesar de no início do Processo de Bolonha haver esta contabilização de créditos, posteriormente o reconhecimento de atividades extra-classe não foi efetivado.

A Reforma de Bolonha também mudou, em alguns aspetos, a pedagogia da FDUC. A semestralização alterou a relação entre o tempo lecionado e o conteúdo, pois o número de aulas diminuiu, em razão do aumento do período de exames, que era anual e passou a ser semestral. E, ainda, os cinco anos do currículo pré-Bolonha foi distribuído em quatro no pós-Bolonha, com a supressão de poucas unidades curriculares e a inserção de novas cadeiras, passando a haver maior quantidade de conteúdo a ser lecionado em menor quantidade de tempo, sem espaço para a reflexão e a maturação do conteúdo aprendido. Este

---

<sup>477</sup> As hipóteses foram apresentadas no Capítulo 6.



fator tornou a aula na FDUC mais propícia a uma transmissão do conhecimento ao modo do “ensino bancário”.

A Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra possui aulas teóricas, práticas e teórico-práticas. As aulas teóricas funcionam como uma conferência, com o professor proferindo uma aula-palestra, sem que haja interlocução entre discentes e docentes. Estas aulas são centradas no professor, divergindo da proposta de Bolonha, que seria o discente no foco do processo educativo. Já as aulas práticas possuem número inferior de alunos do que as aulas teóricas e geralmente são aulas com maior participação dos estudantes. As cadeiras práticas dão suporte às aulas teóricas por meio da resolução de casos e exercícios práticos ou revisão da parte teórica. Estes factos confirmam em parte a segunda sub-hipótese da primeira hipótese, pois a educação bancária prevalece apenas nas aulas teóricas, enquanto que nas aulas práticas há participação discente.

Quanto à pedagogia, não houve alterações profundas na FDUC decorrentes do Processo de Bolonha. No entanto, uma das alterações foi a junção das aulas teóricas com as práticas, dando origem a aulas teórico-práticas. Dos 19 docentes entrevistados, 5 fizeram esta união entre teoria e prática, dos quais 4 retornaram, posteriormente, ao modelo de aulas separadas. Das 8 cadeiras nas quais assisti aulas, apenas 2 continham aulas teórico-práticas. Deste modo, a divisão das aulas em teóricas e práticas não se alterou significativamente na FDUC.

As avaliações na licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra são o exame final, a avaliação contínua e a avaliação repartida. Com a semestralização do curso de direito, as avaliações que eram anuais, passaram a ser semestrais. Este aumento na quantidade de exames sobrecarregou os docentes, que passaram a elaborar e a corrigir o dobro de exames e também impactou os discentes, que tiveram que estudar para o dobro de provas em comparação com o regime anterior à Reforma de Bolonha.

A avaliação contínua foi adotada por alguns docentes a seguir à implementação do Processo de Bolonha. Contudo, no decorrer da investigação, esta mostrou-se pouco utilizada, em razão do grande número de alunos nas

turmas e do corpo docente limitado em termos numéricos. Mesmo nas turmas em que havia avaliação contínua, foram adotados critérios de seleção, por não haver vagas para todos os discentes. Do mesmo modo, na avaliação repartida, em algumas turmas há mais procura de estudantes do que oferta de vagas para este tipo de avaliação.

De um modo geral, o Processo de Bolonha não alterou o modo de avaliar dos docentes da FDUC. Dos 19 professores entrevistados, apenas 1 fazia avaliação contínua, sendo que 5 já fizeram este tipo de avaliação em outro momento. Entre os 19 docentes, 2 utilizavam a avaliação repartida e 3 já a utilizaram anteriormente. Das 8 cadeiras em que efetuei observação participante, somente 2 possuíam avaliação repartida e em nenhuma delas a avaliação contínua foi utilizada. Deste modo, a grande maioria dos docentes entrevistados e os professores das cadeiras observadas empregavam os exames finais (escritos e orais), confirmando a terceira sub-hipótese da primeira hipótese.

Com a investigação, foi possível observar três momentos após a implantação do Processo de Bolonha na licenciatura em direito da FDUC. O primeiro período, iniciado em 2007/2008, com a implementação do novo currículo e a conseqüente redução de um ano de licenciatura e sua semestralização. Neste primeiro momento, houve a redução de algumas disciplinas jurídicas e a abertura a novas unidades curriculares e atividades complementares de fora da faculdade. Além disso, alguns professores passaram a unificar as aulas teóricas e práticas e a utilizar a avaliação contínua ao invés dos exames finais.

Em um segundo momento, a partir de 2011/2012, há um regresso de algumas cadeiras jurídicas que haviam perdido carga horária na transição para Bolonha. Ocorre também a impossibilidade da efetivação de créditos ECTS fora da faculdade, tanto por meio de optativas de outras faculdades ou de atividades extra-classe. E, ainda, há um retorno pelos docentes das aulas teórico-práticas e da avaliação contínua para as aulas teóricas e práticas separadas e para o regime de avaliação por exames ou para a avaliação repartida.

O terceiro período, a partir de 2016/2017, promoveu um ensino mais internacional em razão do ingresso de unidades curriculares relacionadas ao

direito brasileiro e chinês, e houve a inserção de um novo direito (Direito da Informática).

Com a finalidade de responder aos objetivos e às hipóteses inicialmente colocadas, analisei as mutações vivenciadas pelas famílias portuguesas e as alterações legislativas de Portugal sobre famílias e crianças do pós-25 de abril à atualidade.

Na modernidade, a fluidez e a flexibilidade são características presentes na sociedade e também nas relações afetivas. O ideal de família foi também alterado na modernidade. Se anteriormente predominava a visão familiar enquanto instituição fundada no casamento e na grande família, na modernidade a família vai deslocar seu foco para a família nuclear. Cabe ressaltar, ainda, que esta família mais próxima é cada vez mais plural.

Em Portugal, as mutações familiares se deram posteriormente aos restantes países europeus, ocorrendo de modo mais acelerado após a Revolução dos Cravos. As principais modificações nas famílias em Portugal dos anos de 1970 até a atualidade foram: a luta pela igualdade dos papéis familiares; a democracia de género nas famílias; o ingresso e investimento das mulheres no mercado de trabalho; o controlo da fecundidade; a diminuição do número de casamentos; a queda no índice de natalidade; o aumento da taxa de crianças nascidas sem que os pais estivessem casados; a ampliação no número de divórcios; a subida da expectativa média de vida; a informalização, a contratualização e a individualização das relações familiares; o crescimento das famílias compostas por 1 ou 2 indivíduos; a prevalência da afetividade e a centralidade das crianças nas relações familiares.

As mutações nas famílias geraram modificações no direito da família e das crianças, ainda que a passos mais lentos do que as transformações familiares. Dos anos 70 à atualidade as principais alterações no âmbito jurídico foram: a consagração do princípio da igualdade dos cônjuges; a secularização das relações familiares; a emergência de um direito constitucional da família; a liberalização do divórcio; a maior relevância atribuída à união de facto; a redução do papel da procriação; a diminuição acentuada da importância do direito matrimonial em prol do direito da filiação; a centralidade do afeto nas relações; o

superior interesse da criança; o aumento da importância dos direitos das crianças e jovens; a crescente internacionalização das famílias; a predominância da dimensão pessoal da família sobre a patrimonial; o individualismo e a privatização do direito da família; a desinstitucionalização e a contratualização das relações familiares; a publicização do novo direito da família, que inclui a violência doméstica; o surgimento do direito convivencial (relativo à união de facto e à convivência em economia comum) e do direito tutelar (que inclui o estatuto dos idosos e dos menores em perigo); a fragmentação e a expansão do direito da família para o direito social da família e direito criminal; o uso da mediação e de outros métodos alternativos de resolução de conflitos e a desjudicialização da resolução dos conflitos civis de família.

A seguir, o objetivo foi averiguar se o ensino do Direito da Família e Menores da Universidade de Coimbra (ano letivo 2011/2012) acompanhou ou não as mutações das famílias e do direito das famílias e das crianças. A fim de responder a este objetivo, estudei os conteúdos curriculares, a pedagogia das aulas teóricas e práticas e as avaliações da cadeira de Direito da Família e Menores da FDUC.

Inicialmente, em relação ao currículo, a unidade curricular Direito da Família e Menores (2011/2012) utiliza a nomenclatura “menores”. O termo “menores” traduz uma tensão entre as visões civilista do direito da família e dos direitos humanos, pois o termo “crianças e jovens” está presente na maior parte dos documentos internacionais. Já a nomenclatura “menores” espelha um período no qual as crianças e jovens ainda não eram tratados como sujeitos de direito.

Quanto à localização no plano de estudos, a cadeira de Direito da Família e Menores era do penúltimo ano antes do Processo de Bolonha e assim permaneceu após Bolonha, mudando do quarto ano para o terceiro.

O tempo de leção é essencial para perceber o *status* de uma disciplina em um currículo. No caso de Direito da Família e Menores, esta unidade curricular não sofreu uma redução direta com o Processo de Bolonha, pois a cadeira anual apenas foi subdividida em duas semestrais: “Direito da Família e Menores” e “Direito Patrimonial da Família e das Sucessões”. No entanto, houve uma redução indireta do tempo de aula, com o aumento do número de exames

oriundos da semestralização. Assim, um semestre é pouco tempo para lecionar o conteúdo de Direito da Família e Menores.

Estudei também nesta tese os conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da FDUC contidos no programa, na bibliografia, nas aulas, incluindo o conceito de família para os docentes, discentes e na bibliografia do curso e, ainda, quais os conteúdos estão ausentes ou são pouco explorados nas aulas.

Na investigação de campo havia duas turmas de Direito da Família e Menores, cada uma com um programa específico, repartido em três partes: Introdução, Casamento e Filiação. Enquanto o programa da primeira turma enfatiza o direito matrimonial, não mencionando a filiação e as responsabilidades parentais; o programa da turma 2 possui a parte introdutória mais alongada, não se referindo explicitamente aos casamentos homossexuais, havendo ausências em ambos os programas.

A bibliografia do curso de Direito da Família e Menores da FDUC é composta por autores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, exceto uma autora, que, no entanto, teve sua formação em Coimbra. Deste modo, há uma reprodução e homogeneização do pensamento da Escola de Direito de Coimbra por meio da bibliografia de Direito da Família e Menores.

O sumário do curso de Direito da Família teórica da turma 2, que foi a única que prosseguiu com o cancelamento da turma 1, tinha o total de 26 aulas no ano 2011/2012, com a duração de 3 horas por semana. Destas 26 aulas, 7 foram introdutórias, 12 sobre matrimónio e 6 sobre filiação, o que demonstra um predomínio do direito matrimonial em relação á filiação.

A seguir analisei o conceito de família desenvolvido nas aulas e nas bibliografias do curso, com a finalidade de observar a noção de família para discentes e docentes de Direito da Família e Menores da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

O conceito de família das bibliografias de Direito da Família e Menores atende a três concepções: a do Código Civil (art. 1576.º), a biológica e a constitucional. Os docentes nas aulas, por sua vez, lecionam apenas o conceito

de família do art. 1576.º do Código Civil. Mesmo com distintas noções sobre o que é família no direito e em outras áreas, o conceito apresentado na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra é somente o civilista.

Os discentes, em sua primeira aula prática, e após quatro aulas teóricas, expuseram conceitos variados de família, predominando o conceito de família afetiva e, a seguir, o conceito jurídico de família, em sua maioria reproduzindo o art. 1576.º do Código Civil, conforme lecionado nas aulas teóricas. Há, portanto, um movimento de homogeneização da noção de família afetiva para o conceito jurídico, influenciando a forma como cada aluno vai perceber o que é família socialmente e no âmbito da profissão jurídica. Assim, o discurso jurídico é também um discurso moral, que é ensinado e reproduzido nas aulas de direito.

Ainda em relação aos conteúdos curriculares de Direito da Família e Menores da FDUC (ano letivo 2011/2012), foi possível observar uma série de ausências ou escassez: escassez de interdisciplinaridade; ausência de perspectivas de género, escassez de direito constitucional da família e direitos humanos; ausência de outras vertentes de direito da família como direito penal, direito do trabalho, direito da seguridade social e direito fiscal; ênfase somente no estudo do direito civil da família, com foco no matrimónio; escassez das transformações do direito da família a partir de 2008, como a união de facto, as famílias LGBTs e as responsabilidades parentais.

Há uma escassez de interdisciplinaridade nos conteúdos curriculares da unidade de Direito da Família e Menores, predominando um currículo de tipo coleção e forte classificação. Esta escassez de interdisciplinaridade produz ainda uma ausência de estudos de género em Direito da Família e Menores da FDUC.

Além da pouca relação com outros saberes de fora do direito, a cadeira de Direito da Família e Menores estabelece pouco contato com outras áreas jurídicas como direito constitucional da família, direitos humanos, direito penal, direito do trabalho, direito da seguridade social e direito fiscal. Neste contexto, predomina o direito civil da família, com foco no casamento, em detrimento de outras matérias como filiação, responsabilidade parentais, adoção e proteção de crianças e jovens. O destaque no estudo do matrimónio se dá no movimento oposto ao observado na sociedade e na legislação de família, no qual o centro do

debate passou a ser os temas relacionados às crianças e aos jovens. Deste modo, se confirma a segunda hipótese apresentada nesta tese de doutoramento.

Nesta investigação observou-se a ausência ou escassez de temáticas recentes de Direito da Família, conforme se supunha na sub-hipótese da hipótese 2. A união de facto é um tema presente na cadeira de Direito da Família e Menores da FDUC (ano 2011/2012). Contudo, a união de facto é ensinada somente enquanto parafamília, reproduzindo a vertente maioritária do direito civil da família. Outros debates sobre a união de facto, como o tratamento como família, realizado pelo direito constitucional da família são omitidos. Além disso, a união de facto é lecionada em tempo bem inferior ao casamento, ao passo que socialmente há, em Portugal, um crescimento das uniões de facto e uma diminuição no número de casamentos.

As famílias LGBTs estão ausentes no ensino de Direito da Família e Menores da FDUC (ano 2011/2012), com os casamentos e as uniões de facto homoafetivos invisibilizados. Nas aulas os casais são tratados por “marido e mulher” e os exemplos e os exercícios apresentados foram de casais heterossexuais. As famílias LGBTs também não estão presentes no programa de uma das turmas, nos sumários das aulas, nos conceitos de família dos docentes e discentes e nos exames.

As responsabilidades parentais são tratadas de forma escassa nas aulas da FDUC, com o conteúdo sendo ensinado em apenas uma aula, de 2 horas de duração. Deste modo, a relevância da temática não está bem representada nas aulas de Direito da Família e Menores, que centraliza seu estudo no casamento e ao tratar de temáticas relacionadas à filiação, prevalece o estabelecimento da maternidade e da paternidade, em detrimento das responsabilidades parentais.

Em relação à pedagogia, as aulas de Direito da Família e Menores da FDUC são divididas em teóricas e práticas. As aulas teóricas e práticas são separadas desde o começo da faculdade, fazendo com que esta divisão seja considerada como natural tanto pelos docentes, quanto pelos estudantes.

As aulas teóricas de Direito da Família e Menores funcionam como uma conferência, assistida por cerca de três centenas de alunos, que possuem um

comportamento passivo. Este ensino expositivo acontece, portanto, com o professor discursando na aula e os alunos anotando o conteúdo, com a finalidade de memorizar para os exames. A pedagogia das aulas teóricas baseia-se, portanto, na educação bancária, com o professor depositando o saber no aluno.

As aulas práticas, ao contrário das teóricas, possuem interação professor-aluno e os discentes podem tirar dúvidas sobre a matéria ou solucionar um caso prático. São, portanto, aulas mais participativas, com menor número de alunos e relação mais próxima entre discente e docente. As aulas práticas, por sua vez, têm menor duração de tempo do que as teóricas e seguem o ritmo e a sequência de temas estabelecidos pela cadeira teórica. Assim, as aulas práticas aparecem no campo académico da FDUC como uma atividade de menor capital simbólico do que as aulas teóricas.

Os exames finais são a forma de avaliação escolhida pelos docentes de Direito da Família e Menores (ano letivo 2011/2012). Deste modo, as avaliações se baseiam no resultado final e não no processo de aprendizagem.

O ensino de Direito da Família e Menores da FDUC (ano letivo 2011/2012), atende a um perfil clássico, em razão da escassez de interdisciplinaridade e ênfase apenas no direito civil da família. A pedagogia e a avaliação corroboram para a predominância de um modelo clássico, com o uso do método de ensino bancário nas aulas teóricas, a separação entre teoria e prática, e a avaliação por exames, com foco no resultado final.

As famílias portuguesas têm se modificado a uma velocidade acelerada, enquanto o direito da família é alterado a uma velocidade moderada, havendo uma contradição entre as famílias na sociedade e as famílias na legislação. No que se refere às aulas de Direito da Família e Menores da FDUC (2001/2102), percebe-se que o ensino se modificou ainda mais lentamente do que as mudanças na legislação de direito da família. Mesmo que as famílias tenham se transformado e a legislação tenha absorvido algumas destas alterações, a visão docente sobre a família não se alterou em profundidade e esta visão de família pouco atual é exposta aos discentes e, possivelmente, será reproduzida por eles no exercício da profissão jurídica.



## Referências Bibliográficas

Abel, Richard (2004) *English Lawyers between market and state: the politics of professionalism*. Oxford: Oxford University Press.

Abel, Richard (2002) "The promise and peril of international order" in: Likosky, Michael (ed.) *Transnational Legal Process*. Londres: Butterworths.

Abel, Richard L. (1995) "Revisioning lawyers" in Abel, Richard L.; Lewis, Philip S. C. (eds). *Lawyers in Society: An Overview*. Berkeley: University of California Press, 1-39.

Abel, Richard (1986) "The decline of professionalism". *Modern Law Review*, 49, 1-41.

Aboim, Sofia (2006a) "Conjugalidade, afectos e formas de autonomia individual", *Análise Social*, vol. XLI (180), 801-825.

Aboim, Sofia (2006b) *Conjugalidades em mudança. Percursos e dinâmicas da vida a dois*. Lisboa: ICS/Imprensa de Ciências Sociais.

Aboim, Sofia; Wall, Karin (2002) "Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos". *Análise Social*, vol. XXXVII (163), 475-506.

Ait-Aoudia, Myriam; Vanneuville, Rachel "Le droit saisi par son enseignement. Presentation du dossier" *Droit et Société*. 83, 9-16.

Allard, Julie; Garapon, Antoine (2006) *Os juízes na mundialização: a nova revolução do direito*. São Paulo: Instituto Piaget.

Almeida, Ferreira de (1968) "Situação e problemas do ensino de Ciências Sociais em Portugal" *Análise Social*.6 (22-24), 697-729.

Althusser, Louis (1970) *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes.

Alves, Joana P. (2015) "Etnógrafa de trazer por casa: Notas sobre a estranheza de olhar o outro em sua casa" *Oficina do CES* n.º 426, 1-32.

Amaral, Alberto (2005) "Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica" in Serralheiro, José P. (org.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 35-46.

- Apple, Michael (2001) “Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora” *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, 5-33.
- Aragão, Alexandra (2009) “Breves Reflexões em torno da investigação jurídica” *Boletim da Faculdade de Direito*. vol. LXXXV, 765-794.
- Arnaud, André-Jean *et al* (eds.) (1999) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Association des professeurs de droit des grandes écoles “professeurs de droit des grandes écoles” <http://professeursdedroitdesgrandesecoles.br> [4 de janeiro de 2016].
- Bachelard, Gaston (2005) *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ball, Stephen (2010) “Vozes e redes políticas e um currículo neoliberal global” *Espaço do Currículo*. Universidade Federal da Paraíba, 1(3), 485-498.
- Bauman, Richard (1996). *Critical Legal Studies: a guide to the literature*. Boulder, Colorado: WestviewPress.
- Bauman, Richard (2002). *Ideology and community in the First Wave of Critical Legal Studies*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Amor Líquido – Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D’água Editores.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar editora.
- Becker, Howard (1994) *Métodos de Pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (1995) *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.
- Bellaing, Cédric M. (2013) “Un bon juriste est un juriste qui ne s’arrête pas au droit. Controverses autour de la réforme de la licence de droit de mars 1954” *Droit et Société*. 83, 83-97.
- Beleza, Teresa P. (2010) *Direito das Mulheres e da Igualdade Social: A construção jurídica das relações de género. Uma Proposta de Estudo e de Ensino*. Coimbra: Almedina.

- Beleza, Teresa P. (1989) "Sociologia do Direito em Portugal" *Revista Vértice*. 2, 49-60.
- Bernstein, Basil (2003) *Class, Code and Control: the Structuring of Pedagogic Discourse* Vol 4. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil (1975) *Class, Code and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* Vol 3. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1973) *Class, Code and Control: Applied Studies toward a Sociology of Language* Vol 2. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1971) *Class, Code and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* Vol 1. London: Routledge.
- Biland, Émilie (2013) "From management to Law: French business Schools in legal education market" *Droit et Societé*. 83, 49-66.
- Boigeol, Anne (2013) "Quel droit pour quel magistrat? Évolution de la place du droit dans la formation des magistrats français, 1958-2005" *Droit et société*. 83, 17-31.
- Boigeol, Anne (1999) "Profissionais do direito (formação dos)" in Arnaud, André-Jean et al (eds.) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 626-628.
- Boigeol, Anne (1989) "La formation des magistrats - De l'apprentissage sur le tas à l'école professionnelle" *Actes de la recherche en sciences sociales*, 76-77.
- Bourdieu, Pierre (2009a) *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre (2009b) *Intelectuales, política e poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre (2008a) *A distinção: a crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.
- Bourdieu, Pierre (2008b) *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2007) *O poder simbólico* 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.

- Bourdieu, Pierre (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée.
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc (2009) *La producción de la ideología dominante*. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2005) *El ofício de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura* 2º ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1999) *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Buarque, Cristovam (1994) *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Burawoy, Michael (2009) *The extended case method: Four countries, four decades, four great transformations and one theoretical tradition*. Berkeley: University of California Press.
- Braga, Theofilo (1902) *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução publica portuguesa*. Tomo IV (1801-1872). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Braga, Theofilo (1898) *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução publica portuguesa*. Tomo III (1700-1800). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Bravo, Teresa M. da S. (2009) “Género e Justiça: que Igualdade para o Séc. XXI?” *Campus Social - Revista Lusófona de Ciências Sociais*, 3-4, 237-247.
- Brotas, António (2005) “A declaração de Bolonha: continuidade e ruptura” in Serralheiro, José P. (org.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 47-50.
- Caetano, Marcello (1996) “A Reforma dos Estudos Jurídicos” *Separata da Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*. XX, 5-29.
- Campos, Diogo L. de; Campos, Monica (2016) *Lições de Direito de Família*. 4ªed. Coimbra: Almedina.

Campos, Diogo L. de (2004) “Eu-tu: o amor e a família (e a comunidade) (eu-tu-eles)” *in* *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da reforma de 1977: Direito da Família e das Sucessões*, Vol I. Coimbra: Coimbra Editora, 41-48.

Canotilho, José J. G. (2006) “Mestrados e Doutoramentos não devem ser massificados” *SNESUP* <http://www.snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EEZAEVVFiknCuPKzKq> [25 de julho de 2017].

Canotilho, José J. G.; Machado, Jonatas (2003) “O Estatuto Jurídico da Universidade Católica Portuguesa: para uma compreensão republicana do direito ao ensino” *in* Ferreira, Eduardo P. et al (eds.) *Francisco Salgado Zenha – Liber Amicorum*. Coimbra: Coimbra Editora, 369-444.

Canotilho, José J. G.; Moreira, Vital (2007) *Constituição da República Portuguesa Anotada. Volume I*. 4ª ed. Coimbra: Coimbra Editora.

Canotilho, José Joaquim Gomes (2003) *Direito Constitucional*. 7ª ed. Coimbra: Edições Almedina.

Carvalho, Rómulo de (2008) *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991a) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume II Porto: Rés.

Carvalho, Reinaldo; Cunha, Paulo Ferreira (1991b) *História da Faculdade de Direito de Coimbra*. Volume III Porto: Rés.

Casaleiro, Paula (2013) “A regulação judicial das responsabilidades parentais: Direito e ciência em (inter)ação” *Oficina do CES*. 406, 1-25.

Catroga, Fernando de A. (1977a) “A importância do positivismo na consolidação da ideologia republicana em Portugal” *Separata de Biblos*. 53, 285-327.

Catroga, Fernando de A. (1977b) “Os inícios do positivismo em Portugal. O seu significado político-social” *Revista de História das Ideias*.1, 330-353.

Chaves, João Q. (2010) *Casamento, divórcio e união de facto*. 2ª ed. Lisboa: Quid Juris?

Christou, Miranda (2010) "Education in Real time: the globalization of synchronized learning" in Ball, Stephen; Dworkin, Anthony G.; Vryonildes, Marios (eds.) *Current Sociology: Journal of International Sociological Association (ISA)* 58(4), 570-596.

Clark, Burton (1986) *The Higher Education System. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.

Coelho, Francisco P; Oliveira; Guilherme de (2016) *Curso de Direito da Família. Volume I*. 5ªed. Coimbra: Coimbra Editora.

Coelho, Francisco P; Oliveira; Guilherme de (2008) *Curso de Direito da Família. Volume I*. 4ªed. Coimbra: Coimbra Editora.

Coelho, Francisco M. P (2000) "Acórdão de 28 de julho de 1981" *Revista de Legislação e de Jurisprudência*. 3703, 315-320.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género Presidência do Conselho de Ministros (2012). *Igualdade de Género em Portugal 2011*. Lisboa: Governo do Portugal.

Comité de Ministros do Conselho da Europa (1984) Recomendação nº R(84)4, de 28-02-1984, sobre as Responsabilidades Parentais, com a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança.

Corte-Real, Carlos P. (2016) "Relance crítico sobre o Direito de Família português" in *Textos de Direito da Família*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 107-130.

Costa, José de F. (2000) "O papel da universidade na formação dos magistrados" *Revista do Ministério Público*. 82, 10-17.

Costa, Mario J. (1963) "O ensino do direito em Portugal no século XX – Notas sobre as reformas de 1901 e de 1911" *Boletim da Faculdade de Direito*. XXXIX, 31-106.

Costa, Mario J. (1960) "Romanismo e Bartolismo no direito português" *Boletim da Faculdade de Direito*. XXXVI, 17- 43.

Costa, Mario J.; Marcos, Rui (1999) "Reforma Pombalina dos estudos jurídicos" *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. LXXV, 67-98.

Crespo, Vítor (2003) *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro*. O ensino superior no espaço europeu. Lisboa: Gradiva.

Cruz, António (1982a) "A reforma Pombalina e as ciências auxiliares da história" *Revista da História das Ideias*. IV, tomo II, 101-112.

Cruz, Manuel B. da (1982b) "Para a história da sociologia académica em Portugal" *Separata do Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. LVIII, 73-119.

Cruz, Manuel B. (1982c) "O integralismo lusitano nas origens do salazarismo" *Análise Social*. 70 (18), 137-182.

Cruzeiro, Maria Eduarda (1988) "A reforma pombalina na história da Universidade" *Análise Social* 100 (24) 165-210.

Cummings, Scott e Louise Trubek (2009) "Globalizing Public Interest Law" *Journal of International Law and Foreign Affairs*. 13, 1-30.

Dale, Roger (2008) "Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação" *Revista Lusófona de Educação*. 11, 13-30

Dale, Roger (2001) "Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma 'cultura mundial comum' ou localizando 'agenda globalmente estruturada para a educação'" *Educação, Sociedade & Cultura: Emancipação e regulação na educação*. 16, 133-169.

Da Matta, Caeiro (1938) *O centenário da Universidade de Coimbra*. Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.

Da Matta, Roberto (1988) "O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues" in Nunes, Edson (ed.) *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 22-35.

Delgado, Richard (1991) "The ethereal scholar: Does Critical Legal Studies have what minorities want?" in McCrudden, Christopher (ed.) *Anti-discrimination law*. Aldershot: Dartmouth publishing, 356-376.

Derouet, Antoine (2013) “De l’honneur homme au manager? La contribution des enseignements juridiques de L’École Centrale à la définition d’un ingénieur d’élite depuis 1829” *Droit et société*. 83, 33-48.

Dezalay, Yves (1999) “Profissões Jurídicas” in Arnaud, André-Jean *et al* (eds.) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 629-632.

Dezalay, Yves; Garth, Bryant (2002) *The internationalization of palace wars: lawyers, economists and the contest to transform Latin American states*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dezalay, Yves; Garth, Bryant (2008) “Re-Structuring states by exporting law: american law firms and the genesis of a european legal market” in Pettersen, Hanne; Kjaer, Anne L.; Krunke, Helle; Madsen, Mikael R. (eds.) *Paradoxes of European Legal Integration*. Hampshire: Ashgate, 75-88.

Dias, Joao P.; Pedroso, Joao (2002) “As profissões jurídicas entre a crise e a renovação: o impacto do processo de desjudicialização em Portugal” *Revista do S.M.M.P.* 91, 11-29.

Dieter, Martiny (1999) “Sociologia Jurídica Comparativa” *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 756-761.

Di Rosa, Antonio (2013) “Ce que font les Facultés du droit: Une enquête sur les salles de Travaux Dirigés” 1-27 in World Congress of Research Committee on Sociology of Law. Toulouse, França, 3 a 6 de setembro de 2013.

Di Rosa, Antonio (2009) ‘L’ enseignement du droit: un modele em equilibre précaire entre théorie et pratique” 241-259. <http://www.fac-droit-savoie.fr/uploads/JRC-2010-20-Di-Rosa.pdf> [10 de janeiro de 2015].

Divis, Jindra (2008) “International recognition and quality assurance – two priorities of the Bologna Process” in Rauhvargers, Andrejs; Bergan, Sjur (eds.). *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 63-72.

Domingos, Ana M.; Barradas, Helena; Rainha, Helena; Neves, Isabel (1986) *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Durkheim, Émile (1995) *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, Umberto (2007) *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva.
- Estanque, Elísio (1997) “Dilemas de uma observação participante – notas sobre uma experiência na linha de montagem”. *Oficina do CES*. 95, 1-16.
- Estanque, Elísio; Nunes, João A. (2003) “Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra” *Revista Crítica Ciências Sociais. A universidade e os jovens*. 66, 05-44.
- Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2015) *Regulamento de Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (1928) *Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Razões Justificativas da sua manutenção*. Lisboa: Tip. Da Empresa do Anuário Comercial.
- Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (2007) *Regulamento de licenciatura em direito da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Faria, José E. (1999) *El derecho en la economía globalizada*. Madrid: Editorial Trotta.
- Faria, José E.; Campilongo, Celso F. (1991) *A Sociologia Jurídica no Brasil*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor.
- Fernandes, Preciosa (2009) “O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: Olhares diversos para um debate útil” Magalhães, António; Leite, Carlinda (orgs.) *Educação, Sociedade & Culturas. Políticas e desenvolvimento curricular no ensino superior*. 28, 161-173.
- Ferrarese, Maria R. (1992) “Potere e competenza nelle professioni giuridiche” *Sociologia del Diritto*, XIX, 1, 43-62.
- Ferreira, António C. (2014) *Política e sociedade: teoria social em tempo de austeridade*. Porto: Vida Económica.
- Ferreira, António C. (2005) “Da Sociologia política do direito à sociologia política do direito do trabalho” *in Trabalho Procura Justiça*. Coimbra: Almedina, 31-43.

Ferreira, António C.; Dias, João P.; Gomes, Conceição; Duarte, Madalena; Fernando, Paula; Campos, Alfredo (2013) *Contextos e desafios de transformação das magistraturas: o contributo dos estudos sociojurídicos*. Porto: Vida Económica.

Ferreira, António C.; Pedroso, João A. (1999) “Entre o Passado e o Futuro: Contributos para um debate sobre a sociologia do direito em Portugal” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 52/53, 333-362.

Ferreira, Graça E. (2011) “A Universidade e o Ensino do Direito em Portugal - Responder aos Desafios” *JusJornal*, n.º 1233. 1-50

Ferreira, José B. (2007) “Bolonha: reconfiguração do ensino superior e desafios curriculares?” in Pacheco, José A.; Morgado, José C.; Moreira, António F. (eds.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, 73-82.

Ferreira, Pedro Moura; Sofia, Aboim (2002) “Modernidade, laços conjugais e fecundidade: a evolução recente dos nascimentos fora do casamento” *Análise Social*, 37 (163), 411-446.

Flood, John (2013) “Institutional Bridging: How Large Law Firms Engage in Globalization” *Boston College Law Review/International and Comparative Law*, 54-108.

Fontainha, Fernando (2014) “Como se faz um advogado no Brasil e na França: um breve ensaio comparativo e crítico” *Revista Direito da UnB*.1, 67-86.

Fontainha, Fernando de Castro (2011) “Da Sociologia Política à Sociologia Jurídica, da França ao Brasil: a prática da mini enquete como instrumento pedagógico” *Revista de Ciências Sociais* (UGF). 17, 89-103.

Fortuna, Carlos (2007) “A internacionalização da Sociologia: Notas sobre a globalização e a disciplina sociológica” *Oficina do CES*. 274, 1-14.

Fragale Filho, Roberto; Alvim, Leonel (2007) “O Movimento Critique Du Droit e seu impacto no Brasil” *Revista Direito Gv*. 3(2), 139-164.

Franco, António L. (1965) “Algumas palavras acerca da especialização do curso jurídico” *Coleção Scientia Iurídica*. Braga: Livraria Cruz, 5-15.

- Friedman, Lawrence M. (1986) “La sociologie du droit c’est vraiment une science?” *Droit et Société*. 2, 113-125.
- Freire, Paulo (2005) *Pedagogia do oprimido* 47<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000) *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros ensaios*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Garth, Bryant (2014) “As profissões jurídicas no século XXI: globalização, a reforma da educação jurídica, desigualdade e império” *FGV Cadernos*, 10, 17-38.
- Gaudencio, Ana Margarida Simões (2013) “Entre o centro e a periferia: A perspectiva ideológico-política da dogmática jurídica e da decisão judicial no Critical Legal Studies Movement” in Rosa, Alexandre Morais; Linhares, José Manuel Aroso (ed.) *Coleção nas duas margens*. vol. 02. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 1-289.
- Geertz, Clifford (1995) *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Genovese, Eugene (1995) “Critical Legal Studies as Radical Politics and world view” *Yale Journal of Law & the Humanities*. 3 (1), 47-62.
- George, Tracey (2005) “An Empirical Study of Empirical Legal Scholarship: The Top Law Schools”. *Law and Economics: Working Paper 05-20*, Vanderbilt University Law School, 1-29.
- Guerra, Paulo (2001) “Crónica dos bravos infantes (Reflexão sobre a infância disfuncional)” in *Volume Comemorativo dos 10 anos do curso de pós-graduação – Protecção de Menores – Prof. Doutor F. M. Pereira Coelho*. Coimbra: Coimbra Editora, 337-359.

Guibentif, Pierre (2007) “Teorias sociológicas comparadas e aplicadas face ao Direito: Bourdieu, Foucault, Habermas e Luhmann” *Cidades-Comunidades e Territórios*. 14, 89-104.

Guibentif, Pierre (1993) “A aplicação do Direito redescoberta pela Sociologia Jurídica” *Sociologia, Problemas e Práticas*. 12, 19-39.

Ghirardi, José G. (2014) “O mercado da advocacia em um mundo em transformação” *FGV Cadernos*, 10, 69-78.

Globalhired (2011). *Mapping the expansion of Bologna Process Membership (1999-2011)*. <http://globalhighered.wordpress.com/2011/04/20/mapping-bologna-process-membership/> [29 de junho de 2014].

Gonçalves, Maria E.; Guibentif, Pierre (2008) *Novos territórios do direito: europeização, globalização e transformação da regulação jurídica*. Lisboa: ISCTE.

Goldenberg, Mirian (2004) *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Gordon, Robert W. (2001) “Cómo descongelar la realidad legal: una aproximación crítica al derecho” in Courts, Cristian (ed.) *Desde otra mirada: textos de teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Eudeba, 343-372.

Gordon, Robert (1990) “Descongelando la realidad legal: una aproximación crítica al derecho” *El otro derecho*. 5, 53-79.

Gordon, Robert (1989). “Critical Legal Studies as a teaching method, against the background of the intellectual politics of modern legal education in the United States” *Legal Education Review*. 59, 59-83.

Gordon, Robert (1986). “Critical Legal Studies”. *Yale Law School*. Faculty Scholarship series. Paper 1365. 335-340.

Green, Andy (1997) *Education, Globalization and the Nation State*. London: Mcmillan Press.

Haddad, Carlos (2015) “A visão de um brasileiro sobre o ensino jurídico americano” *Revista Consultor Jurídico* <http://www.conjur.com.br/2016-jan-10/segunda-leitura-visao-brasileiro-ensino-juridico-americano> [15 de novembro de 2015].

- Hespanha, António M. (2012) “A revolução neoliberal e a subversão do ‘modelo jurídico’. Crise, Direito e Argumentação Jurídica” *Revista do Ministério Público* 130, 1-37.
- Hespanha, António M. (2010) “Como preparar uma dissertação. Um guia em cinco pontos” *Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa*. 1-8 <http://www.fd.unl.pt/Anexos/2705.pdf> [10 de janeiro de 2015].
- Hespanha, António M. (2009) *O caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje*. Coimbra: Almedina.
- Hespanha, António M. (2008) “Cultura Jurídica académica no período do ‘Estado Novo’” *Prisma Jurídico*. 7(1), 149-161.
- Hespanha, António M. (2003) *Panorama histórico da cultura jurídica europeia. Síntese de um milénio*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Hespanha, António M. (1993) “Carne de uma só carne: para uma compreensão dos fundamentos histórico-antropológicos da família na época moderna” *Análise Social*. 123-124, 951-973.
- Hespanha, António M. (1988) “Sábios e Rústicos: a violência doce da razão jurídica” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25-26, 31-60.
- Hespanha, António M. (1985) “As transformações revolucionárias e os discursos dos juristas” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 18-20, 311-341.
- Hespanha, António M. (1982) “Historiografia jurídica e política do direito (Portugal, 1900-1950)” *Análise Social*. 18 (72-74), 795-812.
- Hespanha, António M. (1978) *A História do Direito na História Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hespanha, António M. (1972) “Recomeçar a Reforma Pombalina? Da reforma dos estudos jurídicos de 1772 ao ensino do direito em 1972” *Revista de Direito e de Estudos Sociais*. XIX, 5-34.
- Hespanha, António M.; Ventura, André (2007) “O ensino do direito no período do Estado Novo” in *Das Europa der Diktatur - Wirtschaftskontrolle und Recht*. Frankfurt am Main: Max-Planck-Institut für Europäische Rechtsgeschichte, 1-23.

Hespanha, Pedro (1996) Os custos e os benefícios da institucionalização tardia da Sociologia em Portugal. *Oficina CES*. 78, 1-18.

Instituto Politécnico de Leiria (2001) *Manual de sobrevivência ao Processo de Bolonha*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Israël, Liora (2013) *Le droit sans l'université*. <http://www.laviedesidees.fr/Le-droit-sans-l-universite.html> [15 de janeiro de 2017].

Israël, Liora; Rachel, Vaneuville (2013) “Contemporary mutations of legal education for elites in France” 1-27 in World Congresso f Research Committe on Sociologogy of Law. Toulouse, França, 3 a 6 de setembro de 2013.

Jackson, Jeffrey D. (2007) “Socrates and Langdell in legal writing: is the socratic method a proper tool for legal writing courses?” *California Western Law Review*. (2) 43, 267-308.

Jamin, Christophe (2010) “L’enseignement de droit à Sciences Po: autour de la polémique suscitée par l’arrêt du 21 mars 2007” *Jurisprudence: Revue critique*, 125-136.

Jamin, Christophe (2012) *La Cuisine du Droit: L'école de droit de Sciences Po – une expérimentation française*. Paris: Lextenso.

Jardim, Mónica (2008) “A adoção” in *Volume Comemorativo dos 10 anos do curso de pós-graduação – Protecção de Menores* - Prof. Doutor F. M. Pereira Coelho. Coimbra: Coimbra Editora, 297-314.

Jeammaud, Antoine (2001) “Sur Critique du Droit” in *Conférence Franco-American Legal Influences, Then and Now*, 12-13 de junho de 2011 em Harvard Law School.

Junqueira, Eliane B. (2002) “A Sociologia Jurídicas na Faculdades de Direito” in Junqueira, Eliane B.; Oliveira, Luciano (Eds.) *Ou Isto Ou Aquilo – A Sociologia Jurídica nas faculdades de direito*. Rio de Janeiro: IDES - Letra Capital, 27-94.

Junqueira, Eliane B. (1999) *Faculdades de direito ou fábricas de ilusão*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

Junqueira, Eliane B. (1993) *A Sociologia do Direito no Brasil – Introdução ao debate atual*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Justos, António S. (2003) “A declaração de Bolonha e a reforma do ensino do direito” *Separata do Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. 79, 615-626.

Kaluszynski, Martine (2012) *Accompagner l'État ou le contester? Le mouvement «Critique du droit» en France. Des juristes en rébellion* <https://criminocorpus.revues.org/2831> [10 de março de 2016].

Kelman, Mark (1987). *A guide to Critical Legal Studies*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Kelsen, Hans (2012). *Autobiografia de Hans Kelsen*. Rio de Janeiro: Forense.

Kennedy, Duncan (2004) *Legal Education and the reproduction of hierarchy: a polemic against system*. New York: New York University Press.

Kennedy, Duncan (2001) “¿Son los abogados realmente necesarios?” in Courts, Cristian (ed.) *Desde otra mirada: textos de teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Eudeba, 403-418.

Kennedy, Duncan (1999) “Critical Legal Studies” in Arnaud, André-Jean *et al* (eds.) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 192-197.

Kennedy, Duncan (1992) “Nota sobre la historia de CLS en los Estados Unidos” *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*. 11, 283-293.

La Piana, William (2014) *Logic & Experience: the origino f modern american legal education*. Oxford: Oxford University Press.

Lista, Carlos Alberto; Begala, Silvana (2003) “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante” *Academia: Revista de Enseñanza del derecho*, 2, 147-171.

Lista, Carlos; Brigido, Ana María (2002) *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editora.

Lopes, João T. (2005) “Bolonha não é dissociável do reinado das diretivas do grande capital financeiro mundial” in Serralheiro, José P. (org.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 74-78.

Macleán, Mavis; Eekelaar, John; Bastard, Benoit (2015) *Delivering Family Justice in the 21st century*. Onãti International series in Law and Society. London: Hart publication.

Maduro, Miguel P. (2011) "O ensino do direito face à europeização e globalização do direito" in Otero, Paulo; Araújo, Fernando; Gama, João T. (eds.) *Estudos em memória do Prof. Doutor J. L. Saldanha Sanches* vol I. Coimbra: Coimbra Editora, 937-946.

Marcos, Rui F. (2015) "Uma marca de prestígio no ensino e na investigação em Direito" *Exlibris*, 9-11 <http://www.uc.pt/fduc/pdfs/inpublico.pdf> [14 de maio de 2017].

Marcos, Rui F. (2013) "Centenário da Reforma dos estudos jurídicos de 1911. Vislumbres seculares da Reforma de Bolonha" *De legibus: Revista da Faculdade de Direito da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*. 1, 25-36.

Marcos, Rui F. (2008) *A História do Direito e o seu ensino na Escola de Coimbra*. Coimbra: Almedina.

Martins, Rosa (2008) "Responsabilidades parentais no século XXI: a tensão entre o direito de participação da criança e a função educativa dos pais" *Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família*. 10, 25-40.

Martins, Rosa (2004) "Poder Paternal vs Autonomia da Criança e do Adolescente?" *Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família*. 1, 65-74.

Massaú, Guilherme C. (2010) "A reforma dos Estatutos da Universidade de Coimbra: as alterações no ensino jurídico" *Prisma Jurídico*. 9 (1), 169-188.

Maxeiner, James R. (2007) "Educating Lawyers Now and Then: Two Carnegie Critiques of the Common Law and the Case Method" *International Journal of Legal Information*. 1 (35) 1-46.

Malinowski, Bronislaw (2000) *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril.

Melo, Joao (2015) "Taxa de aprovação no exame de ordem cai nos Estados Unidos" *Revista Consultor Jurídico*. <http://www.conjur.com.br/2015-nov-24/taxa-aprovacao-exame-ordem-eua-cai-todo-pais> [12 de dezembro de 2015].



- Melo, Rodrigo Q. (2011) “Os desafios do ensino do direito e a aprendizagem organizacional” in Otero, Paulo; Araújo, Fernando; Gama, João Taborda (eds.) *Estudos em memória do Prof. Doutor J. L. Saldanha Sanches*. Vol 1. Coimbra: Coimbra Editora, 1075-1083.
- Mendes, José M. (2003) “Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas”. *Oficina do CES* 194, 1-27.
- Meneses, Maria P. (2004) “Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique” in Santos, Boaventura de S. (ed.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 721-756.
- Merêa, Paulo (2008) *Estudos de História do Ensino Jurídico em Portugal (1772-1902)*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- Merêa, Paulo (1961) “Como nasceu a Faculdade de Direito” *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - Homenagem ao Doutor José Alberto dos Reis*. Suplemento XV, 151 -168.
- Mertz, Elizabeth (2007a) *The language of Law School: learning to “think like a lawyer”*. New York: Oxford University Press.
- Mertz, Elizabeth (2007b) “The language of Law School” *Researching law* 18 (4), 1-8.
- Mertz, Elizabeth (2007c) “Inside the Law School Classroom: Toward a New Legal Realist Pedagogy” *Vanderbilt Law Review*, 60, 483-513.
- Mertz, Elizabeth; Njogu, Wamucii; Gooding, Susan (1998) “What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education” *Journal of Legal Education*. 48 (1), 1-87.
- Miaille, Michel (2005) *Introdução Crítica ao Direito*. 3 ed. Lisboa: Estampa.
- Miaille, Michel (1999) “Crítica do Direito” in Arnaud, André-Jean *et al* (eds.) *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 188-190.
- Miaille, Michel (1992) “La critique du droit” *Droit et société*. 20/21, 75-92.

Miaille, Michel; Fontainha, Fernando de Castro (2010) “O ensino do direito na França” *Revista Direito GV*. 1(6), 1-9.

Mignolo, Walter (2004) “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica” in Santos, Boaventura de S. (ed.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 667-710.

Milovanovic, Dragan (1994). *A primer in the Sociology of Law*. New York: Harrow and Hestor publishers.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2010) *Investir no Futuro: um contrato de confiança no ensino superior para o futuro de Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2005) *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Miola, Iagê (2012) “Para além das guerras palacianas: convergência de expertise e alianças profissionais entre o direito e a economia” in III seminário PPGS UFSCAR (Conflitos sociais, instituições e política). São Carlos, Brasil 20 de abril de 2012. São Carlos: UFSCAR.

Mir, Rafael Jerez (2002) *Sociología de la educación: guía didáctica y textos fundamentales* 2ª ed. Lleida: Editorial Milenio.

Miranda, Jorge (2011) *Manual de Direito Constitucional*. 9ª ed. Coimbra: Coimbra editora.

Miranda, Jorge (2004) “Problemas actuais das universidades portuguesas” *Revista da Faculdade de Direito da Lisboa*, XLV (1-2), 523-536.

Miranda, Jorge (2001) *Texto ao serviço da Faculdade de Direito de Lisboa*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.

Moreira, Adriano (2008) “Bolonha e as profissões liberais” in Amaral, Diogo F; Almeida, Carlos F.; Almeida, Marta T. *Estudos comemorativos dos 10 anos da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa*, vol. II. Coimbra: Almedina.

- Morgado, José C.; Ferreira, José (2006) “Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências” in Moreira, António F.; Pacheco, José A. (eds.) *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 61-86.
- Novalés, Teresa P. (2012) *La custodia compartida a debate*. Madrid: Dykinson.
- Novalés, Teresa P. (1996) *La protección de la infancia (aspectos sociales y jurídicos)*. Zaragoza: Egido Universidad.
- Novalés, Teresa P. (1997), “Family law and family policy in Spain”, in Kurczewski e Maclean (eds.), *Family law and family policy in the new Europe*. Oñati International Series in Law and Society: Dartmouth Publishing Company.
- Nunes, Adérito S. (1988) “Histórias, uma história e a História - sobre as origens das modernas Ciências Sociais em Portugal” *Análise Social*. 24 (100), 11-55.
- Nunes, Adérito S. (1963) “Problemas da Sociologia em Portugal” *Análise Social*. 1(3), 459-464.
- Nunes, António J. A. (2008) “A universidade de Coimbra ontem e hoje” *Revista Brasileira de Direito Comparado*. 8, 13-25.
- Nunes, António J. A. (2004) “Uma perspetiva diferente sobre o curriculum do curso de direito. O direito e o ensino do direito universitário do direito em tempos de globalização *A advocacia e os novos desafios da justiça*. Luanda: Ordem dos Advogados de Angola, 39-63.
- Oliveira, António C. (1998) “O ensino do direito em Portugal” *Scientia Iuridica – Revista de Direito Comparado Português e Brasileiro*. 271-273 (47), 145-162.
- Oliveira, Guilherme (2008) “O sangue, os afectos e a imitação da natureza” *Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família*. 10, 5-16.
- Oliveira, Guilherme (2004) “Transformações do direito da família” in *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da reforma de 1977: Direito da Família e das Sucessões*, Vol I. Coimbra: Coimbra Editora, 763-779.
- Oliveira, Guilherme (2002) “Um Direito da Família Europeu? (Play it again, and again...Europe!)” in Porto, Manuel C. *et al* *Um Código Civil para a Europa*. Coimbra, Coimbra Editora, 117-126.

- Oliveira, Guilherme (2001) *Estabelecimento da Filiação*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, Marcos B. (2003) “Desmercantilizar a tecnociência” in Santos, Boaventura de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 241-268.
- Oliveira, Roberto C. (2006) *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP.
- Oliveira, Teresa C.; Holland, Stuart (2008) “Retórica e realidades nas Reformas do Ensino Superior e no Processo de Bolonha” *Revista do SNESup* 29, 1-16.
- Pacheco, José A.; Morgado, José C.; Moreira, António F. (2007) (eds.) *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Pedroso, João (2016) “O direito e o futuro: as configurações neoliberais, tecnocráticas e democráticas” Canoas, Brasil 2 de junho de 2016. Canoas: Unilassale.
- Pedroso, João A. F. (2011) *Acesso ao Direito e à Justiça: um direito fundamental em (des)construção O caso do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças*. Tese de doutoramento em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração. Universidade de Coimbra. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22583/1/Tese\\_Joao%20Pedroso.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22583/1/Tese_Joao%20Pedroso.pdf) [10 de janeiro de 2017].
- Pedroso, João; Branco, Patrícia; Casaleiro, Paula (2011) “A odisséia da transformação do Direito da Família (1974-2010)” *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 23, 219-238.
- Pedroso, João; Branco, Patrícia; Casaleiro, Paula (2010) “A(s) Justiça(s) da família e das crianças em Portugal no início do século XXI: Uma nova relação entre o judicial e o não judicial” in *Lex familiae. Revista Portuguesa de Direito de Família*. 13 (7), 1-20.
- Pedroso, João; Branco, Patrícia (2008) “Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 82, 53-83.
- Perdomo, Rogelio P. (2014) “Advogados e a educação jurídica na América Latina: Algumas Tendências, Conjecturas e questões” *FGV Cadernos*. 10, 39-61.

Pereira, André Gonçalo Dias (2004) “A crescente europeização do direito da saúde” in Gomes, Fabio Luiz (ed.) *Estudos multidisciplinares sobre integração*. Rio de Janeiro: Lumen Lures.

Pereira, Maria Z. da C. (2007) “Globalização e Políticas curriculares: mudanças nas práticas” in Moreira, António F.; Pacheco, José A. (eds.) *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas* Porto: Porto Editora, 325-332.

Pinheiro, Jorge D. (2015) *O Direito da Família Contemporâneo*. 4ª ed. Lisboa: AAFDL.

Pinheiro, Jorge D. (2008) *O ensino do direito da família contemporâneo*. Lisboa: AAFDL.

Quadros, Fausto de (2008) “Como ensinar direito em Portugal no século XXI” in Amaral, Diogo F.; Almeida, Carlos F.; Almeida, Marta T. *Estudos comemorativos dos 10 anos da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa*, vol. II. Coimbra: Almedina.

Ragin, Charles (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press.

Rauhvargers, Andrejs (2008) “Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: status and overview” in Rauhvargers, Andrejs; Bergan, Sjur (eds.) *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 19-50.

Reis, José (2012) “Austeridade” in Centro de Estudos Sociais (ed.) *Dicionário das crises e das alternativas*. Coimbra: Almedina, 15-17.

Ribeiro, José Joaquim Teixeira (1946) “A reforma das Faculdades de Direito” *Separata do Boletim da Faculdade de Direito*. XXI, 1-56.

Rodrigues Junior, Otavio L. (2015a) “Como se produz um jurista? O modelo norte-americano” *Revista Consultor Jurídico* <http://www.conjur.com.br/2015-jul-15/direito-comparado-produz-jurista-modelo-norte-americano-parte-21> [10 de janeiro de 2015].

Rodrigues Junior, Otavio L. (2015b) “Como se produz um jurista? O modelo francês” *Revista Consultor Jurídico* <http://www.conjur.com.br/2015-mai-20/direito-comparado-produz-jurista-modelo-frances-parte-16> [10 de janeiro de 2015].

Rodrigues Junior, Otavio L. (2014) *A influência do BGB e da doutrina alemã no direito civil brasileiro no século XX*. São Paulo: RT.

Rodrigues Junior, Otavio L. (2013) “Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo português” *Conjur*, <http://www.conjur.com.br/2015-fev-25/direito-comparado-produz-jurista-modelos-portugues-parte-15> [20 de julho de 2015].

Roseneil, Sasha (2006) “Viver e amar para lá da heteronorma: uma análise *queer* das relações pessoais no século XXI” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 76, 33-51.

Roussel, Louis (1992) “O futuro da família” *Sociologia: Problemas e Práticas*. 11, 165-179.

Sampaio, Rômulo Silveira da Rocha (2014) “Breve panorama do ensino e sistema jurídico norte-americano” *FGV Direito*. 1-6

Santos, Boaventura de S. (2010a) “The European University at Crossroads” *Oficina do CES*. 355, -12.

Santos, Boaventura de S. (2010b) “A Reuniversidade”. *Visão*. <http://saladeimprensa.ces.uc.pt/?col=opinioao&id=2843&ls=pess> [22 de julho de 2014].

Santos, Boaventura de S. (2009) “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” in Santos, Boaventura de S; Meneses, Paula (eds.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 23-72.

Santos, Boaventura de S. (2007) *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. Rio de Janeiro: Cortez.

Santos, Boaventura de S. (2005) *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.

Santos, Boaventura de S. (2004) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de S. (2003) “Poderá o Direito Ser Emancipatório?” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 65, 3-76.

Santos, Boaventura de S. (2002a) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de S. (2002b) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de S. (2002c) “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 63, 237-280.

Santos, Boaventura de S. (2001) “Os processos de globalização” in Santos, Boaventura de S. (ed.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 31-100.

Santos, Boaventura de S. (2000) “Que formação para os magistrados nos dias de hoje” *Revista do Ministério Público*. 82, 2-9.

Santos, Boaventura de S. (1986) “Editorial” *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 21, 5-9.

Santos, Boaventura de S.; Almeida Filho, Naomar (2008) *A universidade no século XXI: para uma nova universidade*. Coimbra: Almedina.

Seixas, Ana M. (2003) *Políticas Educativas e ensino superior em Portugal. A Inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.

Seixas, Ana M. (2001) “Políticas Educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal” in Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza; Correia, José (eds.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação da crise”*. Porto: Afrontamento, 210-237.

Sennett, Richard (2006). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record.

Serralheiro, José P. (2005) “Introdução” in Serralheiro, José P. (ed.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 17-22.

Silva, Agostinho (2005) “Universidade à bolonhesa ou cozido à portuguesa?” in Serralheiro, José P. (ed.) *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 29-34.

Silva, Tomaz T. (2000) *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Simão, José V.; Santos, Sérgio M.; Costa, António de A. (2005) *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

Simão, José V.; Santos, Sérgio M.; Costa, António de A. (2002) *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Sindicato Nacional de Ensino Superior SNESup (2008) “Parecer nº 7/2008: parecer sobre as alterações introduzidas no Ensino superior” *SNESup* 30, 1-12.

Sindicato Nacional de Ensino Superior SNESup (2005) “Acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha” *SNESup* 14, 1-8.

Slaughter, Sheila; Leslie, Larry (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Smith, Alfred (1979) *Cognitive Styles in Law Schools*. Texas: University of Texas Press.

Sottomayor, Maria C. (2005) “Feminismo e Método Jurídico” in *Separata de Direito Natural, Justiça e Política*. Coimbra: Coimbra Editora, 323-343.

Sottomayor, Maria C. (2004a) “A situação das mulheres e das crianças 25 anos após a reforma de 1977” in *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da reforma de 1977: Direito da Família e das Sucessões*, Vol I. Coimbra: Coimbra Editora, 75-174.

Sottomayor, Maria C. (2004b) “Adoção singular nas representações sociais e no direito” *Lex Familae – Revista Portuguesa de Direito da Família*. 1, 41-50.

Sottomayor, Maria C. (2004c) “A nova lei da adoção” *Direito e Justiça*. 18 (2), 241-258.

Sottomayor, Maria C. (1997) “Exercício do poder paternal após o divórcio: algumas questões levantadas pela lei 84/95”. 265-267, 97-114.

Sousa, Rabindranath C. (2014) “Recentes alterações em Direito da Família, Direito dos Menores e Direito das Sucessões” *Boletim da Faculdade de Direito*. 89, 115-136.



Sousa, Rabindranath C. (2004) “As partes especiais dos direitos da Família e das Sucessões, a parte geral e as outras partes especiais no Código Civil” *in Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 anos da reforma de 1977: Direito da Família e das Sucessões*, Vol I. Coimbra: Coimbra Editora, 887-913.

Sousa, Rabindranath C. (1999) *Direito da Família e das Sucessões: relatório sobre o programa, o conteúdo e os métodos de ensino de tal disciplina*. Coimbra: Coimbra Editora.

Sousa, Rabindranath C. (1977) “A adopção no Código Civil Português: propostas de alteração” *Scientia Iuridica*. 26, 442-452.

Sousa, Rabindranath C. (1971) “A adopção: constituição da relação adoptiva” *Boletim da Faculdade de Direito*. Suplemento XVIII, 325-531.

Souza, Marnoco; Reis, Alberto (1907) *A faculdade de direito e seu ensino*. Coimbra: França Amado.

Souza, Marnoco; Reis, Alberto (1910) *O ensino jurídico na França e na Itália. Relatório dos professores José Ferreira Marnoco e Sousa, ministro e secretario d'Estado dos negocios da Marinha e Ultramar, e José Alberto dos Reis, advogado*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Spring, Joel (2009) *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge.

Stoer, Stephen R. (2008) “A Reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou disfarce humanista?” *Educação & Sociedade e Culturas*. 26, 17-48.

Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza (2001) “Cartografando a transnacionalização do campo educativos: o caso português” *in Santos, Boaventura de S. (ed.). Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 369-408.

Stuckey, Roy (2007) “Best practices for legal education” <http://lawteaching.org/resources/books/bestpracticesforlegaleducation2007/stuckey-roy-bestpracticesforlegaleducation2007.pdf> [9 de julho de 2015].

Sullivan, William; Colby, A.; Wegner, J. W.; Bond, L.; Shulman, L. (2007) *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*. San Francisco: The Carnegie Foundation.

Tamanaha, Brian Z. (2012) *Failing Law School*. Chicago: Chicago University Press.

Teodoro, António (2011) *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livre.

Torres, Anália Cardoso et. al (2004) *Homens e Mulheres entre Família e Trabalho*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Lisboa: DEEP, CID.

Tushnet, Mark (1991) "Critical Legal Studies: a political history" *Yale Law Journal*. 100(5), 1515-1544.

Universidade de Coimbra (2013) *Gestão de qualidade pedagógica (2011/2012)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Vanneuville, Rachel (2013) "La Formation contemporaine des avocats: aiguillon d'une recomposition de l'enseignement du droit en France?" *Droit et société*. 83, 67-82.

Varas, Tamara L. M. (2017) *Clínicas jurídicas en Argentina: una innovación crítica en la enseñanza jurídica y en el acceso al derecho y la justicia*. Tese de doutoramento em Direito, Justiça e Cidadania no século XXI. Universidade de Coimbra.

Vidal, Maria H. C.; França, Robson L (2010) "A transnacionalização, o processo de Bolonha e o espírito global da educação superior entre Brasil e Portugal" Anais do 7º seminário da Rede Estudos do Trabalho, [http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/maria\\_helena\\_candelori\\_vidal\\_robson\\_luiz\\_franca\\_a\\_transnacionalizacao\\_processo\\_bolonha\\_espirito\\_global\\_educacao\\_superior\\_brasil\\_portugal.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/maria_helena_candelori_vidal_robson_luiz_franca_a_transnacionalizacao_processo_bolonha_espirito_global_educacao_superior_brasil_portugal.pdf) [26 de Julho de 2014].

Villegas, Mauricio *et al* (2005). *Crítica Jurídica: Teoría y sociología jurídica en los Estados Unidos*. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

Villegas, Mauricio G. (ed.) (2001), *Sociologia Jurídica. Teoria y sociologia del derecho en Estados Unidos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Visvanathan, Shiv (2004) "Convite para uma Guerra da Ciência" in Santos, Boaventura de S. (ed.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado*. São Paulo: Cortez, 757-776.

Wacquant, Loïc (2007) “Esclarecer o Habitus” *Educação & Linguagem* 16 (10), 63-71.

Wheelahan, Leesa (2010) *Why Knowledge Matters In Curriculum: A social realist argument*. New York: Routledge.

Wróblewski, Jerzy (1999) “Comparação em Direito” *Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 105.

Xavier, Rita L. (2008a) “Responsabilidades parentais no século XXI” *Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família*. 10, 17-23.

Xavier, Rita L. (2008b) *Ensinar Direito da Família: Relatório sobre o programa, os conteúdos e os métodos do ensino teórico e prático da disciplina de Direito da Família que integra o plano de estudos da licenciatura em Direito para concurso destinado a preenchimento da vaga de professor associado da área de Ciências Jurídicas-Civis da Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa*. Porto: Publicações Universidade Católica.

Young, Michael (2008) *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

## LEGISLAÇÃO

Brasil. Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, do Ministério da Educação.

Portugal. Código Civil de 1977.

Portugal. Constituição da República Portuguesa (1976).

Portugal. Decreto-Lei 16.044/1928, de 13 de outubro.

Portugal. Decreto-Lei nº 34.850/1945, de 21 de agosto.

Portugal. Decreto-Lei nº 364/1972, de 28 de setembro.

Portugal. Decreto-lei 402/1973, de 11 de agosto. Reforma Veiga Simão.

Portugal. Decreto-lei nº 261/1975, de 27 de maio.

Portugal. Decreto-lei nº 112/1976, de 7 de fevereiro.

Portugal. Decreto-Lei nº 173/1980, de 29 de maio.

Portugal. Decreto-lei nº 503/1980, de 20 de outubro.

Portugal. Decreto-Lei nº 163/1995, de 13 de julho.

Portugal. Decreto-Lei nº 227/1994, de 8 de setembro.

Portugal. Decreto-Lei nº 272/2001 de 13 de outubro.

Portugal. Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro.

Portugal. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março.

Portugal. Decreto nº 4 de dezembro de 1901.

Portugal. Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772.

Portugal. Lei Constitucional nº 1/2004, de 24 de julho.

Portugal. Lei nº 84/1995, de 31 de agosto.

Portugal. Lei nº 135/1999, de 28 de agosto.

Portugal. Lei nº 166/1999, de 14 de setembro.

Portugal. Lei nº 6/2001, de 11 de maio.

Portugal. Lei nº 7/2001, de 11 de maio.

Portugal. Lei nº 1/2003, de 6 de janeiro.

Portugal. Lei nº 31/2003, de 22 de agosto.

Portugal. Lei nº 37/2003, de 22 de agosto.

Portugal. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

Portugal. Lei nº 32/2006, de 26 de julho.

Portugal. Lei nº 16/2007, de 17 de abril.

Portugal. Lei nº 59/2007, de 4 de setembro.

Portugal. Lei nº 38/2007, de 16 de agosto.

Portugal. Lei nº 61/2008 de 31 de outubro.

Portugal. Lei n.º 9/2010, de 31 de maio.

Portugal. Lei nº 23/2010, de 30 de agosto.

Portugal. Lei n.º 143/2015, de 08 de setembro.

Portugal. Lei n.º 145/2015, de 9 de setembro. Estatuto da Ordem dos Advogados.

Portugal. Lei nº 17/2016, de 20 de junho.

Portugal. Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro.

## OUTRAS FONTES

American Academy Matrimonial Lawyers "Divorces" <http://www.aaml.org> [4 de janeiro de 2016].

American Bar Association (2016a) "History" [http://www.americanbar.org/about\\_the\\_aba/history.html](http://www.americanbar.org/about_the_aba/history.html) [20 de janeiro de 2016].

American Bar Association (2016b) "legal education" [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/aba\\_approved\\_law\\_schools.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/aba_approved_law_schools.html) [9 de janeiro de 2016].

Bloonberg (2015) "the highest paid professor in the US" <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-03-17/the-highest-paid-professors-in-the-u-s-> [12 de dezembro de 2015].

Centro de Estudos Judiciários "Forma de Ingresso" <http://www.cej.mj.pt/cej/forma-ingresso/ing-formacao.php> [25 de julho de 2017].

Comissão das Comunidades Europeias (2003) *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_guia\\_ge3s/Papel\\_das\\_Universidades\\_Europ\\_Conh2003.pdf](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/Papel_das_Universidades_Europ_Conh2003.pdf) [6 de setembro de 2013].

Diário de Notícias "Fechou uma universidade por ano na última década" <http://www.dn.pt/dossiers/sociedade/ensino-superior-grande-investigacao/noticias/interior/fechou-uma-universidade-por-ano-na-ultima-decada-2882581.html> [25 de junho de 2017].

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência "Inscritos em situação de mobilidade de crédito" <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/> [6 de julho de 2017].

Direção Geral do Ensino Superior. "Guias de Curso" <http://www.dges.mec.pt/guias/indcurso.asp?curso=9078> [6 de julho de 2017].

École Centrale "Centrale" <http://www.centralesupelec.fr/> [11 de fevereiro de 2016].

European Commission (2002) *Tuning Educational Structures in Europe Closing Conference*. Brussels: European Commission. [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/projects/Tuning/Tun\\_Book.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/projects/Tuning/Tun_Book.pdf) [22 de junho de 2014].

European Higher Education Area - EHEA (2012) "Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué". Bucareste, Roménia 26-27 de abril de 2012. Bucareste: EHEA <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf> [18 de agosto de 2013].

European Higher Education Area - EHEA (2010) "Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area". Budapeste-Viena, Hungria e Áustria 12 de março de 2010. Budapeste-Viena: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf) [21 de agosto de 2012].

European Higher Education Area - EHEA (2009) "Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade". Lovaina, Bélgica 28-29 abril de 2009. Lovaina: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%20C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20C3%A9_April_2009.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Higher Education Area - EHEA (2007) "London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world". Londres, Reino Unido 10 de maio de 2007. Londres: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf) [12 de agosto de 2014].

European Higher Education Area - EHEA (2005) "Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen. The European Higher Education Area - Achieving the Goals". Bergen, Noruega 19-20 de maio de 2005. Bergen: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Higher Education Area - EHEA (2003) "Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin: 'Realising the European Higher Education Area'". Berlim, Alemanha 19 de setembro de 2003. Berlim:

EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Higher Education Area - EHEA (2001) “Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague. Towards The European Higher Education Area”. Praga, República Checa 19 de maio de 2001. Praga: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Higher Education Area - EHEA (1999) “The Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education”. Bolonha: Itália, 19 de junho de 1999. Bolonha: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Higher Education Area - EHEA (1998) “Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system”. Sorbonne, França, 25 de maio de 1998. Sorbonne: EHEA. [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf) [12 de agosto de 2010].

European Students' Union (2012) *Bologna with student eyes*. Brussels: European Students' Union. [http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012\\_online1.pdf](http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012_online1.pdf) [29 de junho de 2014].

European University Association (2010) *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/Trends2010.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Trends2010.sflb.ashx) [20 de junho de 2014].

European University Association (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_V_for_web.sflb.ashx) [20 de junho de 2014].

European University Association (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf) [19 de junho de 2014].



European University Association (2003) *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final\\_1065011164859.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final_1065011164859.pdf) [17 de junho de 2014].

European University Association (2001) *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague: Trends I*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_I.1068715136182.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf) [17 de junho de 2014].

European University Association (1999) *Trends in Learning Structures in Higher Education: Trends II*. Brussels: European University Association. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_II.1068715483262.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf) [15 de junho de 2014].

Eurostat. “Mobility of Students in Europe” <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00064&language=en> [10 de agosto de 2017].

Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2012) *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Eurydice. [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf) [21 de junho de 2014].

Faculdade de Direito da Universidade Católica do Porto “Direito e Gestão” <http://www.porto.ucp.pt/direitoegestao?msite=3> [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Clínicas Legais” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspagedID=3227&lang=1> [25 de junho de 2017]

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “E-learning” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspagedID=3226&lang=1> [25 de junho de 2017]

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Internacionalização, uma Prioridade” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspagedID=3234&lang=1> [25 de junho de 2017]

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Mestrados em Direito” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfachome.asp?sspaged=3141&lang=1> [23 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Plano Curricular” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3231&lang=1> [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Porquê Direito na Católica” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3215&lang=1> [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Qualidade e Exigência” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3225&lang=1> [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa “Transnational Law Curriculum” <http://www.fd.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?sspaged=3237&lang=1> [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em Direito 2017-2018” <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/1556/2017-2018> [18 de maio de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Licenciatura em administração pública-privada” [https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic\\_app](https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic_app) [9 de julho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Objetivos” [https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic\\_direito](https://www.uc.pt/fduc/cursos/lic_direito) [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra “Plano curricular” <https://woc.uc.pt/fduc/course/planocurricular.do> [28 de março de 2013].

Faculdade de Direito da Universidade do Minho “Licenciatura em Criminologia e Justiça Criminal” <https://www.direito.uminho.pt/pt/Ensino/Paginas/Licenciatura-em-Criminologia-e-Justi%C3%A7a-Criminal.aspx> [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade do Porto “Criminologia” [https://sigarra.up.pt/fdup/pt/cur\\_geral.cur\\_view?pv\\_ano\\_lectivo=2016&pv\\_origem=CUR&pv\\_tipo\\_cur\\_sigla=L&pv\\_curso\\_id=574](https://sigarra.up.pt/fdup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2016&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=574) [25 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Exames e Testes”  
<http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Missão da FDUNL”  
<http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Plano Curricular”  
<http://www.fd.unl.pt/Anexos/10993.pdf> [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Plano de Estudos da Licenciatura”  
<http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017]

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Prática Jurídica Interdisciplinar”  
[http://www.unl.pt/guia/2015/fd/UNLGI\\_getUC?uc=LL147.B](http://www.unl.pt/guia/2015/fd/UNLGI_getUC?uc=LL147.B) [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Relações com outras Escolas de Direito”  
<http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017]

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Trabalho extra-curricular”  
[http://www.fd.unl.pt/Anexos/Conteudos/Normas\\_FDUNL.pdf](http://www.fd.unl.pt/Anexos/Conteudos/Normas_FDUNL.pdf) [15 de junho de 2017].

Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa “Vocação da FDUNL”  
<http://www.fd.unl.pt/Conteudos.asp?ID=1461> [15 de junho de 2017].

Feminist Jurisprudence “Feminist Jurisprudence”  
[https://www.law.cornell.edu/wex/feminist\\_jurisprudence](https://www.law.cornell.edu/wex/feminist_jurisprudence) [15 de dezembro de 2015].

Harvard Law School “Course Overview”  
<http://hls.harvard.edu/dept/lrw/course-overview/> [13 de dezembro de 2015].

Harvard Law School “Curriculum”  
<http://www.law.harvard.edu/prospective/jd/why/academics/curriculum.html> [10 de dezembro de 2015].

Harvard Law School “Programs of Study”  
<http://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/?redir=1> [18 de dezembro de 2015].

HEC “Master in Management Business Law”  
<http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Doubles-diplomes-en-admission-directe/Master-in->

Management-Business-Law-Double-diplome-avec-Paris-1/Le-programme [5 de novembro de 2016].

HEC “Master in Management Grande École” <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Grande-Ecole/Master-in-Management/Points-Cles> [5 de novembro de 2016].

HEC “MS-LLM Droit et Management International” <http://www.hec.fr/Grande-Ecole-MS-MSc/Programmes-diplomants/Programmes-MSc-MS-en-un-an/MS-LLM-Droit-et-Management-International/Le-programme/> [5 de novembro de 2016].

Instituto Nacional de Estatística (2014) “Aprendizagem ao longo da vida por residência e sexo” [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0006412&contexto=pti&selTab=tab10](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006412&contexto=pti&selTab=tab10) [30 de junho de 2014].

Instituto Nacional de Estatística (2013) “Alunas/os matriculadas/os no ensino superior” [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0001005&contexto=pti&selTab=tab10](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001005&contexto=pti&selTab=tab10) [30 de junho de 2014].

Instituto Nacional de Estatística (2011) *Censos 2011: Resultados Definitivos Portugal*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2010) “Aprendizagem ao longo da vida por residência” [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0001761&contexto=pti&selTab=tab10](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001761&contexto=pti&selTab=tab10) [30 de junho de 2014].

INSA (2013) *Rastreio neonatal*. Lisboa: INSA.

Journal of Legal Education (2015) “Journal of legal education” <http://jle.aals.org/home/> [11 de janeiro de 2016].

*Law and Economics “legal-econanalysis”* <http://plato.stanford.edu/entries/legal-econanalysis/> [14 de dezembro de 2015].

Law and Society Association (2015a) “History” <http://www.lawandsociety.org/history.html> [20 de janeiro de 2016].

Law and Society Association (2015 b) “About meetings” <http://www.lawandsociety.org/aboutmeetings.html> [20 de janeiro de 2016].

Law Schhol Admission Council (2016) “About the LSAT” <http://www.lsac.org/id/lsat/about-the-lsat/> [8 de janeiro de 2016].

Law School Global Leagues <https://lawschoolsgloballeague.com/members/> [20 de junho de 2016].

London First <http://londonfirst.co.uk/> [13 de janeiro de 2016].

Michigan Law School “Course List” <https://www.law.umich.edu/CurrentStudents/Registration/ClassSchedule/Pages/CourseList.aspx> [15 de outubro de 2016].

Núcleo de Estudantes de Direito “Núcleo de Estudantes de Direito da Associação Académica de Coimbra” <http://www.nedaac.com> [12 de agosto de 2016]

Núcleo de Estudantes de Direito <https://www.facebook.com/#!/nedaac?fref=ts> [12 de agosto de 2016]

Observador (2016) “Quatro universidades fecham em 2017. Outras 21 estão em risco” <http://observador.pt/2016/12/29/quatro-universidades-fecham-em-2017-outras-21-estao-em-risco/> [25 de junho de 2017].

Observatory Magna Charta Universitatum (1988) “Magna Charta Universitatum” Bolonha, Itália 18 de setembro de 1988. Bolonha: Observatory Magna Charta Universitatum [http://www.magna-harta.org/library/userfiles/file/mc\\_portuguese.pdf](http://www.magna-harta.org/library/userfiles/file/mc_portuguese.pdf) [05 de setembro de 2013].

PORDATA “Agregados domésticos privados monoparentais: total e por sexo – Portugal: quantos são os agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos?” Agregado doméstico privado (até 2010); Alojamento (a partir de 2011). Última atualização em 11 de fevereiro de 2016. <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+monoparentais+total+e+por+sexo+-20> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Agregados domésticos privados: total e por tipo de composição – Portugal: quantos são os agregados familiares de casais, com ou sem filhos, de famílias monoparentais ou de apenas uma pessoa?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+total+e+por+tipo+de+composi%c3%a7%c3%a3o+-19> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Agregados domésticos privados unipessoais: total e de indivíduos com 65 e mais anos – Portugal: quantas pessoas vivem sozinhas? Quantos

idosos vivem sozinhos?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+unipessoais+total+e+de+indiv%c3%aduos+com+65+e+mais+anos-822> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Casamentos em Portugal: quantos são os matrimónios entre pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Casamentos-16> [7 de janeiro de 2017].

PORDATA “Casamentos entre pessoas do sexo oposto: total e por forma de celebração – Portugal: quantos são os casamentos pela igreja católica ou pelo civil?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Casamentos+entre+pessoas+do+sexo+oposto+total+e+por+forma+de+celebra%c3%a7%c3%a3o-1933> [7 de janeiro de 2017].

PORDATA “Dimensão média das famílias segundo os Censos em Portugal: quantas pessoas compõem, em média, cada família?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Dimens%c3%a3o+m%c3%a9dia+das+fam%c3%adlias+segundo+os+Censos+-908> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Famílias clássicas monoparentais do sexo feminino (%) em Portugal: qual a percentagem de mães com filhos no total dos agregados familiares em que só um dos pais vive com os filhos?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%c3%a9sticos+privados+total+e+por+tipo+de+composi%c3%a7%c3%a3o+-19> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Famílias clássicas por número de indivíduos segundo os Censos em Portugal: Quantas famílias existem, por número de pessoas?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Fam%c3%adlias+cl%c3%a1ssicas+por+n%c3%bano+de+indiv%c3%aduos+segundo+os+Censos-786> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho em Portugal: Com que idade, em média, as mulheres são mães pela primeira vez?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Nados-vivos de mães residentes em Portugal: total e de pais com filhos anteriores não comuns – Portugal: quantos bebés nascem de pais já com filhos de outros relacionamentos?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Nados+vivos+de+m%c3%a3es+residentes+em+Portugal+total+e+de+pais+com+filhos+anteriores+n%c3%a3o+comuns-2575> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Nados-vivos fora do casamento, com coabitação e sem coabitação dos pais (%) em Portugal: Qual a percentagem de bebés de pais não casados no total de nascimentos, vivem os pais juntos ou não?”  
[http://www.pordata.pt/Portugal/Nados+vivos+fora+do+casamento++com+coabita%c3%a7%c3%a3o+e+sem+coabita%c3%a7%c3%a3o+dos+pais+\(percentagem\)+-620](http://www.pordata.pt/Portugal/Nados+vivos+fora+do+casamento++com+coabita%c3%a7%c3%a3o+e+sem+coabita%c3%a7%c3%a3o+dos+pais+(percentagem)+-620) [7 de janeiro de 2017].

PORDATA “Números de Portugal: quadro-resumo” <http://www.pordata.pt/Portugal/Quadro+Resumo/Portugal-7059> [7 de janeiro de 2017].

PORDATA “População residente segundo os Censos em uniões de facto em Portugal: quantas pessoas vivem juntas sem casar?”  
<http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%c3%a7%c3%a3o+residente+segundo+os+Censos+em+uni%c3%b5es+de+facto-2649> [7 de janeiro de 2017]

PORDATA “População residente segundo os Censos: total e por sexo – Portugal: Quantas pessoas existem, homens ou mulheres?”  
<http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%c3%a7%c3%a3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-1> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “População residente segundo os Censos: total e por estado civil – Portugal: quantas são as pessoas solteiras, casadas, viúvas ou divorciadas?”  
<http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%c3%a7%c3%a3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+estado+civil+-+17> [5 de janeiro de 2017].

PORDATA “Taxa bruta de divorcialidade em Portugal: quantos divórcios há por cada 1.000 residentes?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+divorcialidade-651> [7 de janeiro de 2017].

PORDATA “Taxa bruta de nupcialidade em Portugal: Quantos casamentos há por cada 1.000 residentes?” <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+nupcialidade-530> [7 de janeiro de 2017].

Público (2012) “Há mais alunos a desistir do ensino superior devido à crise”. 24 de janeiro de 2012, 1-2. <http://www.publico.pt/portugal/jornal/crise-forca-3300-alunos-a-desistirem-do-ensino-superior-23845205#/0> [20 de janeiro de 2013].

Público (2012) “Mais de 700 alunos desistiram este ano do programa Erasmus” <https://www.publico.pt/portugal/jornal/mais-de-700-alunos-desistiram-este-ano-do-programa-erasmus-24521762> [25 de junho de 2017].

Público (2008) “Governo ordenou encerramento da Universidade Moderna e Internacional” <https://www.publico.pt/2008/10/03/portugal/noticia/governo-ordenou-encerramento-da-universidade-moderna-e-internacional-1344866> [25 de junho de 2017].

QS World University Rankings 2017 “Subject: Law” <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/law-legal-studies> [15 de junho de 2017].

The Law School Survey of Student Engagement “Survey” <http://lssse.iub.edu/> [12 de janeiro de 2016].

The World Bank. “Education for the Knowledge Economy”. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html> [5 de junho de 2014].

The World Bank. “Public-Private Partnerships in Education”. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20756247~menuPK:2448342~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html> [5 de junho de 2014].

Université de Bordeaux “Licence de Droit et Science Politique” <https://droit.u-bordeaux.fr/> [12 de fevereiro de 2016].

Université Panthéon Assas Paris 2 “Licence en Droit” <http://www.u-paris2.fr/fr/formations/offre-de-formation/licences/licence-en-droit> [11 de fevereiro de 2016].

U.S. News Best Grad Schools “Top Law Schools” <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/law-rankings> [03 de novembro de 2016].

Yale Law School “The program” <http://landingieu.ie.edu/llb-at-ie-university> [18 de dezembro de 2015].



## ANEXO 1 - RELATÓRIO SÍNTESE GLOBAL DAS FACULDADES DE DIREITO DE PORTUGAL

Quadro 99 - Relatório Síntese Global das faculdades de direito

Instituição	Quantidade de Conceitos A	Quantidade de Conceitos B	Quantidade de Conceitos C	Quantidade de Conceitos D	Quantidade de Conceitos E
U. Coimbra	10	2	2	-	-
U. Lisboa	10	1	3	-	-
U. Nova de Lisboa	5	7	2	-	-
U. Católica Portuguesa-Lisboa	4	10	-	-	-
U. Católica Portuguesa-Porto	3	11	-	-	-
U. Lusíada – Lisboa	-	5	6	3	-
U. Lusíada – Porto	-	4	7	3	-
U. Porto	-	4	6	4	-
U. Portucalense	-	3	6	4	1
U. Minho	-	2	10	2	-
U. Autónoma	-	-	8	5	1
U. Lusófona	-	-	6	5	3
U. Moderna –Lisboa	-	-	2	5	7
U. Moderna –Porto	-	-	2	4	8
U. Independente	-	-	1	9	4
Dinensino- Beja	-	-	1	5	8
U. Internacional– Figueira da Foz	-	-	-	5	9
U. Internacional – Lisboa	-	-	-	4	10

Fonte: Quadro elaborado com base no Relatório Síntese-Global.

**Observação:** Apesar de estar prevista a avaliação do curso de Direito da Dinensino-Setúbal, a instituição não entregou o Relatório de Autoavaliação

**ANEXO 2 - SUMÁRIOS COMPLETOS DE DIREITO DA FAMÍLIA E MENORES (2011/2012) DA FDUC**

<b>Aula</b>	<b>Sumário</b>	<b>Carga horária</b>
Aula 1	<b>Introdução</b>	2h
Aula 2	A. Noção jurídica de família	1h
Aula 3	1. Noção geral 2. As "fontes" de relações jurídicas familiares: a) casamento (remissão), b) parentesco (especial relevo da filiação - remissão); c) afinidade; d) adopção (remissão) 3. Conclusões <b>Bibliografia:</b> FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família</i> , Vol. I (4ª ed.), Coimbra, 2008, p. 31-34, 41-50	2h
Aula 4	B. Evolução sociológica e evolução jurídica da família 1. Evolução sociológica: "nuclearização"; "desfuncionalização"; concentração no núcleo funcional essencial; autonomização (quer em face da "grande família", quer em face do Estado ou da(s) Igreja(s)); fungibilização e esboroamento dos papéis intrafamiliares; acentuação da individualidade de cada cônjuge, em posição de igualdade	1h
Aula 5	2. Evolução jurídica: redução do conteúdo imperativo do casamento; igualitarização dos cônjuges; acentuação da autonomia jurídica de cada cônjuge; regulação minimalista/facilitação do divórcio; progressiva atribuição de efeitos jurídicos à união de facto; ruptura do modelo tradicional do casamento heterossexual <b>BIBLIOGRAFIA:</b> <i>Curso</i> , cit., p. 99-109	2h
Aula 6	C. Relações "parafamiliares": a união de facto e outras "parcerias" 1. Introdução: noção de união de facto e terminologia; história legislativa (Lei nº 135/99, de 28 de Agosto; Lei nº 7/2001, de 11 de Maio, recentemente alterada pela Lei nº 23/2010, de 30 de Agosto); a união de facto em face da Constituição 2. Constituição, prova e condições de eficácia da união de facto 3. Efeitos pessoais e patrimoniais 4. Efeitos resultantes da extinção da união de facto (por ruptura ou por morte): alimentos; casa de morada comum; indemnização em caso de lesão de que proveio a morte; regime de atribuição de pensões ou subsídios por morte; outros 5. Outras "parcerias" (em especial, a vida em economia comum) <b>BIBLIOGRAFIA:</b> <i>Curso</i> , p. 51-93	1h
Aula 7	D. Princípios constitucionais do direito da família 1. Direito à celebração do casamento – "garantia institucional" do casamento? 2. Direito a constituir família – dúvidas interpretativas e entendimento adoptado 3. Equiparação do casamento civil ao casamento canónico – subsistência todavia, ainda hoje, de um espaço de competência do direito canónico (o art. 1625º do Código Civil) 4. Admissibilidade do divórcio 5. Igualdade dos cônjuges 6. Atribuição aos pais do direito/dever de educação dos filhos 7. Inseparabilidade dos filhos em relação aos pais 8. Não discriminação dos filhos nascidos fora do casamento 9. Protecção da adopção 10. Protecção da família 11. Protecção da maternidade e da paternidade 12. Protecção da infância <b>BIBLIOGRAFIA:</b> <i>Curso</i> , cit., p. 111-134	2h
Aula 7	E. Caracteres gerais do direito da família e dos direitos familiares 1. Caracteres gerais do direito da família: predomínio de normas imperativas;	2h

	<p>carácter "institucional"; coexistência (em determinada medida) com o direito canónico; permeabilidade às transformações sociais; ligação a outras ciências humanas; afectação a tribunais de competência especializada</p> <p>2. Caracteres dos direitos familiares (fundamentalmente dos direitos de natureza pessoal): indisponibilidade (ou menor disponibilidade); fragilidade da garantia; carácter (tendencialmente) duradouro; tipicidade</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 143-159</p>	
Aula 8	<p><b>DIREITO MATRIMONIAL</b></p> <p>A. Conceito e caracteres gerais do casamento</p> <p>1. O conceito de casamento (art. 1577º do Código Civil); sentido e "finalidades" "essenciais" ao casamento</p> <p>2. O casamento como acto por que se interessam o Estado e as religiões</p> <p>a) os diversos "sistemas matrimoniais" (modos de articulação do Estado e das religiões na regulação do casamento): interesses em jogo (do Estado e dos nubentes); sistemas de casamento religioso obrigatório, de casamento civil obrigatório, de casamento civil facultativo e de casamento civil subsidiário</p> <p>b) evolução do direito português</p> <p>c) caracterização do sistema (português) actual: determinação das zonas de competência do direito civil e do direito canónico (ou dos "direitos" correspondentes a outras religiões); a questão da "constitucionalidade" do casamento católico</p> <p>3. O casamento como negócio jurídico</p> <p>4. O casamento como contrato celebrado por duas pessoas, de sexo diferente ou do mesmo sexo (a Lei nº 9/2010, de 31 de maio): evolução legislativa e problemas de constitucionalidade</p> <p>5. O casamento como negócio pessoal e solene</p> <p>6. Unidade ou "exclusividade"</p> <p>7. Vocação de perpetuidade</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 163-212</p>	2h
Aula 9	<p>B. Promessa de casamento: consequências (indemnizatórias e restitutorias) em caso de retractação (ou, em geral, de não realização do casamento)</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 212-222</p>	1h
Aula 10	<p>C. Requisitos de fundo do casamento civil</p> <p>1. Requisitos relativos ao consentimento</p> <p>a) consentimento "pessoal": a procuração para casamento (regime e natureza jurídica)</p> <p>b) consentimento "puro e simples": inapponibilidade de condição ou termo</p> <p>c) consentimento "perfeito": relevo e consequências das divergências entre a vontade e a declaração</p> <p>d) consentimento "livre": relevo e consequências dos vícios da vontade</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 223-247</p> <p>2. Requisitos relativos à capacidade</p> <p>a) generalidades: especificidades da regulação da capacidade para casar, em face do regime geral da capacidade negocial</p> <p>b) impedimentos dirimentes: incapacidade nupcial; demência, interdição e inabilitação por anomalia psíquica; vínculo matrimonial anterior não dissolvido; parentesco e afinidade na linha recta e parentesco no 2º grau da linha colateral; condenação por homicídio</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 247-264</p>	2h
Aula 11	<p>c) impedimentos impeditivos: falta de autorização dos pais ou tutor; prazo internupcial; parentesco no 3º grau da linha colateral; tutela, curatela e administração de bens; adopção restrita; pronúncia por homicídio</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 264-275</p>	1h
Aula 12	<p>D. Requisitos de forma</p> <p>1. A forma "comum"</p> <p>a) Processo preliminar de casamento</p> <p>b) Celebração do casamento</p> <p>c) Registo: modalidades; efeitos – retroactividade e tutela de terceiros</p> <p>2. Formas especiais</p> <p>a) Casamentos urgentes</p>	2h

	<p>b) Casamentos civis sob forma religiosa  BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 275-292, 296-298</p> <p>E. Invalidade do casamento. Casamento putativo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generalidades: especialidades do regime da invalidade/inexistência do casamento em face do regime geral do negócio jurídico</li> <li>2. Inexistência: casos, regime e efeitos</li> <li>3. Anulabilidade: casos, regime e efeitos</li> <li>4. O casamento putativo <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Noção e fundamento geral</li> <li>b) Pressupostos</li> <li>c) Efeitos: o princípio geral; efeitos em relação aos cônjuges, aos filhos e a terceiros</li> </ol> </li> </ol> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 299-311</p>	
Aula 13	<p>F. Casamento católico: breves indicações recapitulativas sobre as áreas de competência do direito civil</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Exigência de capacidade nupcial à luz do direito civil e processo preliminar</li> <li>b) Registo: a transcrição e a sua natureza jurídica</li> <li>c) Efeitos civis das sentenças proferidas por tribunais eclesíasticos</li> </ol> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 317-325, 329-333</p>	1h
Aula 14	<p>G. Efeitos pessoais do casamento</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Princípios fundamentais <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Igualdade dos cônjuges</li> <li>b) Direcção conjunta da família e correlativo dever de estabelecer "acordos"</li> </ol> </li> <li>2. Deveres pessoais dos cônjuges <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Ideias gerais: imperatividade, não taxatividade, e imposição a ambos os cônjuges; redução do seu interesse prático após a Lei nº 61/2008, de 31/10</li> <li>b) Respeito <ol style="list-style-type: none"> <li>c) Fidelidade</li> </ol> </li> <li>d) Cooperação</li> <li>e) Coabitação</li> <li>f) Assistência <ol style="list-style-type: none"> <li>aa) dever de alimentos (em particular, em caso de separação de facto);</li> <li>bb) dever de contribuir para os encargos da vida familiar: as alterações introduzidas no art. 1676º pela Lei nº 61/2008 (a "compensação" – só exigível no momento da partilha – pelo contributo "consideravelmente superior" ao devido, resultante de renúncia a interesses pessoais, e com "prejuízos patrimoniais importantes")</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>3. Nome (arts. 1677º a 1677º-C do Código Civil)</li> </ol> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 337-364 (a actualizar, no tocante ao art. 1676º do Código Civil, em função das alterações resultantes da Lei nº 61/2008), e RITA LOBO XAVIER, <i>Recentes alterações ao regime jurídico do divórcio e das responsabilidades parentais</i>, Coimbra, 2009, p. 45-59</p>	1h
Aula 15	<p>H. Efeitos patrimoniais do casamento: remissão</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Separação de pessoas e bens <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generalidades <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sentido do instituto num sistema que admite o divórcio</li> <li>b) Articulação da separação com o divórcio: liberdade de opção; preferência da lei pelo divórcio</li> </ol> </li> <li>2. Formas, causas e processo: remissão</li> <li>3. Efeitos: o art. 1795º-A</li> <li>4. Reconciliação e conversão em divórcio <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Reconciliação dos cônjuges (art. 1795º-C): pressupostos, processo e efeitos</li> <li>b) Conversão em divórcio (art. 1795º-D): pressupostos, processo e efeitos</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 557-571 (a actualizar em função das alterações ao regime do divórcio resultantes da Lei nº 61/2008), e RITA LOBO XAVIER, <i>Recentes alterações</i>, cit., p. 60</p> <p>J. Divórcio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generalidades <ol style="list-style-type: none"> <li>a) A "questão do divórcio"</li> </ol> </li> </ol>	2h

	<p>b) Evolução legislativa: introdução em 1910; a Concordata de 1940 e o Código Civil de 66; alterações operadas entre 1975 e 1977; o mais recente movimento legislativo – traços gerais: transferência de competências para as conservatórias do registo civil; facilitação do divórcio por mútuo consentimento (simplificação processual e supressão do tempo mínimo de duração do casamento); redução dos tempos de duração das (denominadas) causas "objectivas" do divórcio sem consentimento de um dos cônjuges; eliminação da relevância da culpa, quer como pressuposto do divórcio sem consentimento de um dos cônjuges, quer como critério de determinação dos seus efeitos</p> <p>c) Modalidades de divórcio e "preferência" da lei pelo divórcio por mútuo consentimento</p> <p>d) O direito (potestativo) ao divórcio como direito pessoal e irrenunciável</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 586-601 (a actualizar em função das alterações ao regime do divórcio resultantes da Lei nº 61/2008)</p>	
Aula 16	<p>2. Divórcio por mútuo consentimento</p> <p>a) Noção e espírito</p> <p>b) Pressupostos – a recente evolução legislativa</p>	1h
Aula 17	<p>aa) supressão da exigência de uma duração mínima do casamento</p> <p>bb) supressão do condicionamento do divórcio à existência e homologação dos acordos "complementares" relativos a alimentos ao ex-cônjuge, a regulação de responsabilidades parentais e ao destino da casa de morada de família – remessa para o tribunal no caso de os acordos não serem homologados pelo conservador (art. 1778º) e "fixação judicial" das consequências do divórcio (art. 1778º-A, nº 3)</p> <p>c) Processo</p> <p>aa) Quadro geral das alterações operadas pela Lei nº 61/2008: retorno de competências aos tribunais e desnecessidade de apresentação inicial dos acordos complementares em caso de processo judicial; possibilidade (já estabelecida, em grande medida, no art. 272º do Código de Registo Civil, na redacção dada pelo Decreto-Lei nº 324/2007) de elaboração dos acordos complementares pelo próprio conservador ou pelos oficiais do registo; eliminação da tentativa inicial de conciliação, mas informação inicial sobre a existência e objectivos de serviços de mediação familiar; supressão da possibilidade de indeferimento (do divórcio) fundado na não homologação dos acordos complementares</p> <p>bb) Processo administrativo: requerimento, conferência e acordos complementares; envio ao Ministério Público havendo acordo sobre o exercício de responsabilidades parentais; homologação e decretamento do divórcio; não homologação e remessa do processo ao tribunal</p> <p>cc) Processo judicial: requerimento e conferência; promoção e apreciação dos acordos, se os houver; decisão de divórcio e simultânea fixação das consequências nas matérias relativas a tais acordos</p>	2h
Aula 18	<p>3. Divórcio sem consentimento de um dos cônjuges</p> <p>a) Noção</p> <p>b) Concepções de divórcio ("litigioso" ou "sem consentimento de um dos cônjuges"): "divórcio-sanção", "divórcio-remédio" e "divórcio-constatação de ruptura" – tendências de evolução do nosso sistema</p> <p>c) Causas de divórcio sem consentimento de um dos cônjuges</p> <p>aa) Classificações das causas de divórcio: indeterminadas ou determinadas (taxativas ou exemplificativas); facultativas ou peremptórias; objectivas ou subjectivas; unilaterais ou bilaterais</p> <p>bb) O quadro actual das causas de divórcio, após a Lei nº 61/2008</p> <p>I - a marca fundamental da "Reforma de 2008": supressão das causas subjectivas e correlativo desaparecimento da culpa (quer como causa do divórcio, quer como critério de determinação dos seus efeitos)</p> <p>II - separação de facto</p> <p>III - alteração das faculdades mentais</p> <p>IV - ausência</p>	1h

	<p>V - quaisquer (outros) factos demonstrativos da "ruptura definitiva do casamento"</p> <p>d) Processo: informação sobre a existência e objectivos de serviços de mediação familiar, tentativa de conciliação (ou de acordo no sentido do divórcio por mútuo consentimento), eventuais acordos complementares, sentença não condicionada a uma prévia decisão nas matérias relativas a tais acordos</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 615-618, 621-623, 636-645, 657-662 (a actualizar em função das alterações ao regime do divórcio resultantes da Lei nº 61/2008), e RITA LOBO XAVIER, <i>Recentes alterações</i>, cit., p. 23-31</p>	
Aula 19	<p>4. Efeitos</p> <p>a) Generalidades: princípio geral (equiparação à dissolução por morte); data de produção dos efeitos do divórcio (art. 1789º); eliminação do critério da culpa pela Reforma de 2008</p> <p>b) Termo da comunhão (ou da situação de "património colectivo"); partilha (art. 1790º)</p> <p>c) Destino da casa de morada de família (arts. 1793º e 1105º)</p> <p>d) Perda de direitos sucessórios</p> <p>e) Perda de benefícios (art. 1791º)</p> <p>f) Alimentos</p> <p>g) Obrigação de indemnizar (art. 1792º)</p> <p>BIBLIOGRAFIA: <i>Curso</i>, cit., p. 665-709 (a actualizar em função das alterações ao regime do divórcio resultantes da Lei nº 61/2008), e RITA LOBO XAVIER, <i>Recentes alterações</i>, cit., p. 31-45</p>	2h
Aula 20	<p><b>DIREITO DA FILIAÇÃO</b></p> <p>A. Generalidades</p> <p>1. Princípios fundamentais</p>	1h
Aula 21	<p>a) Princípios constitucionais: remissão; os direitos à identidade pessoal e ao livre desenvolvimento da personalidade</p> <p>b) Outros princípios: taxatividade dos meios de estabelecimento da filiação; primazia da verdade biológica; atenção ao interesse do filho</p> <p>2. A Reforma de 77 e o direito da filiação</p> <p>B. Estabelecimento da filiação</p> <p>1. Noções preliminares</p> <p>a) O "período legal de concepção" (art. 1798º): as duas presunções aí contidas e a possibilidade do seu afastamento (art. 1800º)</p> <p>b) "Sistemas de filiação" e "sistemas de reconhecimento": ideia geral e tendências do nosso direito da filiação</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família, Vol. II</i> (Direito da Filiação), Tomo I (Estabelecimento da filiação. Adopção), Coimbra, 2006, p. 25-36, 49-57</p>	2h
Aula 22	<p>2. Estabelecimento da maternidade</p> <p>a) Generalidades</p> <p>b) Menção ou indicação da identidade da mãe na declaração de nascimento</p> <p>c) Declaração de maternidade (ou indicação da identidade da mãe), posterior à declaração de nascimento, sendo o registo omissivo quanto à identidade da mãe; possibilidade de impugnação no caso de não ser verdadeira</p> <p>d) Referência à averiguação oficiosa da maternidade</p> <p>e) Reconhecimento judicial da maternidade</p> <p>bb) prova da maternidade (art. 1816º)</p> <p>cc) prazos para a propositura da acção (art. 1817º, em especial o nº 1 – o (anterior) prazo de 2 anos após a maioridade ou emancipação do filho, prazo declarado inconstitucional em 2006, e o actual prazo de 10 anos após a maioridade ou emancipação</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família, Vol. II</i> (Direito da Filiação), Tomo I, cit., p. 57-59, 62-64, 66-69, e 72-77 (a actualizar em função das alterações introduzidas pela Lei nº 14/2009, de 1 de Abril) a) legitimidade activa: acção a pedido do filho (a acção comum e a acção especial, prevista no art. 1822º, nº 1, para o caso de se tratar de filho nascido</p>	1h

Aula 23	<p>3. Estabelecimento da paternidade</p> <p>a) Generalidades</p> <p>b) Presunção de paternidade do marido da mãe (presunção "<i>pater is est</i>")</p> <p>aa) Noção, fundamento e âmbito (filhos nascidos ou concebidos na constância do casamento)</p> <p>bb) A presunção "<i>pater is est</i>" e a união de facto</p> <p>cc) Casos de cessação da presunção</p> <p>I - filhos concebidos antes do casamento (art. 1828º)</p> <p>II - filhos concebidos depois de finda a coabitação (art. 1829º)</p> <p>III - indicação, por parte da mulher casada, de que o filho não é do marido (art. 1832º)</p> <p>dd) Impugnação da paternidade presumida: legitimidade activa e prova (a acção comum (art. 1839º) e a acção especial sendo o filho concebido antes do casamento (art. 1840º)), prazos (art. 1842º); legitimidade passiva (art. 1846º, nº 1)</p> <p>c) Perfilhação</p> <p>aa) Noção e natureza jurídica ("declaração de vontade" ou "declaração de ciência"?)</p> <p>bb) Caracteres: acto unilateral, pessoal, livre (a questão da (in)existência de um dever jurídico de perfilhar), puro e simples e irrevogável</p> <p>cc) Formas possíveis (art. 1853º)</p> <p>dd) Impugnação da perfilhação (que não corresponda à verdade) e anulação da perfilhação (por erro, coacção moral e incapacidade) – arts. 1859º-1861º</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família</i>, Vol. II (Direito da Filiação), Tomo I, cit., p. 86-94, 97-107, 109-115, 122-127, 132-137 (a actualizar em função das alterações introduzidas pela Lei nº 14/2009, de 1 de Abril), 144-146, 149-164, 166-168, 172-175, 178-179, 181-186 e 189-190</p>	2h
Aula 24	<p>d) Referência à averiguação oficiosa da paternidade</p> <p>e) Reconhecimento judicial da paternidade</p> <p>aa) Prova da paternidade</p> <p>I - Prova ("directa") resultante de métodos científico-laboratoriais e prova ("indirecta") resultante de uma "coabitação causal" (relações sexuais entre a mãe e o pretense pai, e exclusividade dessas relações)</p> <p>II - As presunções estabelecidas no nº 1 do art. 1871º (posse de estado; carta ou escrito do pai; união de facto ou concubinato duradouro; "sedução"; e "relações sexuais entre a mãe e o pretense pai" – dúvidas em torno desta última presunção, acrescentada pela Lei nº 21/98, de 12 de Maio)</p> <p>bb) Legitimidade activa: o filho ou, na sequência de averiguação oficiosa, o Ministério Público</p> <p>cc) Prazos: remissão para o regime da investigação da maternidade</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família</i>, Vol. II (Direito da Filiação), Tomo I, cit., p. 191-194, 203-213, 216-235, 241-244, e 247-254</p>	1h
Aula 25	<p>C. Efeitos da filiação</p> <p>1. Princípios gerais</p> <p>a) Deveres (recíprocos) de "respeito", "auxílio" e "assistência"; especiais direcção, conteúdo e intensidade desses deveres no caso de o filho ser menor</p> <p>b) Nome do filho</p> <p>2. Responsabilidades parentais</p> <p>a) Noções fundamentais</p> <p>aa) Evolução terminológica: do "poder paternal" às "responsabilidades parentais"</p> <p>bb) Irrenunciabilidade e intransmissibilidade (art. 1882º)</p> <p>cc) Duração (arts. 1877º, 1879º e 1880º)</p> <p>dd) Modo de exercício (na relação pais/filho): primado do "interesse do filho" (art. 1878º, nº 1); dever de obediência (art. 1878º, nº 2), mas (progressiva) consideração da opinião e autonomia do filho (arts. 1878º, nº 2, e 1885º, nº 2, entre outros)</p>	2h

	<p>ee) Finalidades: protecção do menor e promoção da sua autonomia pessoal; carácter evolutivo da medida da presença de tais finalidades, entre as quais haverá uma relação de "proporcionalidade inversa"</p> <p>b) Conteúdo</p> <p>aa) Educação: a regra geral (art. 1885º); duração (arts. 1879º e 1880º); alusão à educação religiosa (art. 1886º)</p> <p>bb) Guarda do filho e fixação da sua residência (art. 1887º)</p> <p>cc) Sustento, segurança e saúde (arts. 1878º-1880º)</p> <p>dd) Representação: princípio geral e excepções (art. 1881º); actos que os pais só podem realizar com autorização do Ministério Público (arts. 1889º-1892º); regime da anulabilidade (arts. 1893º e 1894º)</p> <p>ee) Administração: princípio geral; bens que os pais não administram (art. 1888º); bens cuja propriedade pertence aos pais (art. 1895º); poderes dos pais em relação aos rendimentos dos bens dos filhos (art. 1896º); regime especial desta administração de património alheio</p> <p>BIBLIOGRAFIA: ROSA MARTINS, <i>Menoridade, (in)capacidade e cuidado parental</i>, Coimbra, 2008, p. 174-227</p> <p>c) Exercício</p> <p>aa) na constância do casamento (arts. 1901º e 1902º)</p> <p>bb) em caso de divórcio, separação (de facto ou de direito) ou invalidade. o sistemas instituídos pela Reforma de 77, pela Lei nº 89/95, de 31 de Agosto, e pela Lei nº 61/2008 (exercício "em comum" em relação às questões "de particular importância", não em relação aos "actos da vida corrente" - referência às "orientações educativas mais relevantes") (art. 1906º)</p> <p>cc) havendo ou tendo havido união de facto (art. 1911º)</p> <p>dd) não havendo nem tendo havido casamento ou união de facto (art. 1912º)</p> <p>d) Inibição e limitações</p> <p>aa) inibição de pleno direito (art. 1913º) e inibição judicial (art. 1913º)</p> <p>bb) limitações em matéria pessoal (arts. 1918º e 1919º) e em matéria patrimonial (art. 1920º)</p> <p>BIBLIOGRAFIA: RITA LOBO XAVIER, <i>Recentes alterações</i>, cit., p. 63-70 (quanto ao novo regime estabelecido nos arts. 1906º, 1911º e 1912º)</p>	
<p>Aula 26</p>	<p><b>ADOÇÃO</b></p> <p>A. Generalidades</p> <p>1. Noção e espírito do instituto</p> <p>2. Modalidades: adopção plena e restrita; adopção conjunta e singular</p> <p>B. Regras comuns às adopções plena e restrita</p> <p>1. Requisitos gerais: as "reais vantagens para o adoptante" e os demais requisitos genéricos do art. 1974º, nº 1); permanência prévia do adoptando "ao cuidado" do adoptante (nº 2); inexistência de adopção anterior (art. 1975º)</p> <p>2. Processo - descrição sumária: apresentação de candidatura ao organismo de segurança social; "confiança" administrativa, "confiança" judicial, ou "medida de promoção ou protecção de confiança a pessoa seleccionada para a adopção ou a instituição com vista a futura adopção"; processo (judicial) de adopção propriamente dito e sentença respectiva; registo</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família</i>, Vol. II (Direito da Filiação), Tomo I, cit., p. 262-264, 268-275, 276-278, 282-286, 287-288</p> <p>B. Adopção plena</p> <p>1. Consentimento do adoptante e consentimentos de outras pessoas (art. 1981º, nº 1)</p> <p>2. Capacidade</p> <p>a) quanto ao adoptante (art. 1979º, nºs 1, 2 e 3)</p> <p>b) quanto ao adoptando (art. 1980º)</p> <p>3. Efeitos</p> <p>a) o princípio geral: aquisição, por inteiro, da qualidade de filho, e extinção das relações com a família biológica (art. 1986º, nº 1)</p> <p>b) nome (art. 1988º)</p> <p>c) proibição de estabelecer ou de fazer prova da filiação natural, a não ser para fins de apuramento de eventual impedimento matrimonial (art. 1987º);</p>	<p>1h</p>



	<p>4. Irrevogabilidade (art. 1989º); possibilidade de revisão da sentença (art. 1990º)</p> <p>C. Adopção restrita</p> <p>1. Requisitos (arts. 1992º e 1993º)</p> <p>2. Efeitos</p> <p>a) o princípio geral: não aquisição, por inteiro, da qualidade de filho, nem extinção das relações com a família biológica (arts. 1994º, 1996º e 1999º)</p> <p>b) nome (art. 1995º)</p> <p>c) possibilidade de estabelecimento da filiação natural (art. 2001º)</p> <p>3. Admissibilidade de revogação da adoção (arts. 2002º-B, 2002º-C e 2002º-D, nº 1) e de revisão da sentença (arts. 19993º e 1990º); convertibilidade em adoção plena (art. 1977º, nº 2)</p> <p>BIBLIOGRAFIA: FRANCISCO PEREIRA COELHO, GUILHERME DE OLIVEIRA, <i>Curso de Direito da Família</i>, Vol. II (Direito da Filiação), Tomo I, cit., p. 289-291, 293-297, 298-304, 306-310</p>	
--	---	--

## APÊNDICE 1 - GUIÃO PARA DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

### GUIAO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

#### PARTE I – TRAJETÓRIA DOCENTE

Nome:

Idade:

Onde nasceu? Quando veio a Coimbra e por quê?

Por que escolheu o curso de direito?

O/a professor/a conhecia pessoas próximas que atuassem na área jurídica?

Quem?

Onde fez a licenciatura? O porquê desta escolha.

O/a professor/a possui mestrado? Em que universidade e área? O porquê desta escolha.

O/a professor/a possui doutoramento? Em que universidade e área? O porquê desta escolha.

Qual foi sua primeira experiência docente?

Quando ingressou para a carreira docente na FDUC? Como foi?

Qual o cargo ocupado atualmente? Exemplo: professor assistente, catedrático, etc.

O/a professor/a possui regime de exclusividade?

Qual a carga horária semanal em sala de aula? E exercendo outras atividades (investigação, extensão, administrativas)?

O/a professor/a dá aulas nas pós-graduações, mestrados e doutoramentos? Quais?

Exerce atividades de investigação?

Exerce atividades de extensão universitária?

Exerce algum cargo administrativo? (Exemplo: Coordenação, conselho científico, etc.).

Exerce outras atividades profissionais além da docência? Quais? (Exemplo: magistratura, advocacia, etc.).

É docente em outras faculdades de direito ou em outro curso? Quais?

## PARTE II – PEDAGOGIA E CURRÍCULO

### CURRÍCULO

Qual/quais disciplinas leciona atualmente na licenciatura da FDUC?

O/a professor/a considera adequada a localização de sua/s disciplina/s no currículo da FDUC? Por quê?

O/a professor/a considera adequada a carga horária de sua cadeira? Por quê?

O que acha de bom e ruim no currículo da licenciatura em Direito da FDUC? Que alterações faria, caso tivesse poder para tal?

As alterações de Bolonha tiveram impacto no currículo da FDUC? E em sua/s disciplina/s? Se sim, quais impactos?

### AULAS E PEDAGOGIA

As alterações de Bolonha tiveram impacto nas aulas (modo de dar aulas, pedagogia)? Se sim, quais impactos?

O/a professor/a considera interdisciplinar a aula de sua disciplina? Qual a relação com outras disciplinas?

Qual a relação do direito, de um modo geral, com outras disciplinas?

Já convidou professores e/ou investigadores de disciplinas não-jurídicas para participar das aulas?

Por que as aulas são divididas em teóricas e práticas?

O que deve ser lecionado nas aulas teóricas? E nas aulas práticas?

O/a professor/a considera que há integração entre teoria e prática na sua disciplina? Como se dá esta integração?

Relativamente às aulas e à pedagogia, o/a professor/a concorda com o método de aulas teóricas e práticas separadas? Por quê?

Como funciona a relação entre professor/a que leciona as cadeiras teóricas e leciona as cadeiras práticas. Como decide com o/a outro/a docente o que lecionar e como lecionar?

Como ocorrem as aulas, de um modo geral? (Pedir para o/a docente descrevê-las).

Como o/a professor/a prepara as aulas?

Que recursos o/a professor/a necessita para dar aulas? (Exemplo: quadro, *power point*, casos práticos, etc.).

Quais recursos pedagógicos o/a professor/a utiliza? (Exemplo: quadro, *power point*, casos práticos, etc.).

Em que espaço é lecionada sua disciplina (sala, auditório ou anfiteatro)? O que pensa sobre este espaço (adequado, inadequado)? Por quê?

Qual o material bibliográfico que utiliza em sala de aula (Exemplo: código, jurisprudência, doutrina, etc.)?

Como decidiu a divisão de tempo entre as matérias lecionadas?

Como é a relação aluno-professor/a em sua disciplina?

Geralmente os/as estudantes participam nas suas aulas? De que modo?

O/a professor/a considera adequado o número de estudantes em sua disciplina? Que número seria o ideal?

O/a professor/a possui horário de atendimento? Onde? Possui gabinete?

O/a professor/a possui algum tipo de formação em pedagogia ou em educação?

No âmbito da pedagogia, eram necessárias mudanças na FDUC? O que poderia ser melhorado?

## AVALIAÇÕES

Como o/a professor/a avalia os/as alunos/as (participação, trabalhos, exames, etc.)?

Há avaliação contínua? O que pensa desta forma de avaliação?

Qual docente geralmente faz o exame escrito?

Qual docente geralmente corrige o exame escrito?

Nos exames como o/a professor/a decide quais matérias abordar?

O/a professor/a insere nos exames questões objetivas, discursivas ou casos práticos?

Como divide a pontuação entre as questões?

Nos exames orais, como avalia os estudantes?

## PARTE FINAL

No ranking de 2004 a FDUC foi considerada a melhor faculdade de Direito do país. O professor concorda com esta avaliação? Por quê?

No site do curso do direito este é assim definido:

Esta licenciatura transformar-te-á num jurista com uma formação global e integrada seja no plano técnico-jurídico ou dogmático, seja na dimensão ética, seja no horizonte humanista e cultural. Dela sairás preparado para desempenhar com êxito um leque diversificado de profissões nos mais variados sectores da vida nacional. Desenvolverás ainda a capacidade crítica necessária para compreender o Direito, a sua função de regulação social e ainda o seu contributo para o bom 'governo' da comunidade (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra [http://www.uc.pt/fduc/cursos/acesso\\_direito\\_1ciclo](http://www.uc.pt/fduc/cursos/acesso_direito_1ciclo)).

Qual o comentário que o/a professor/a teria a respeito desta definição?

## **APÊNDICE 2 – GUIÃO PARA DOCENTES DE DIREITO DA FAMÍLIA E DOS MENORES DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

### **GUIAO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE DIREITO DA FAMÍLIA E MENORES**

#### **PARTE I – TRAJETÓRIA DOCENTE**

Nome:

Idade:

Onde nasceu? Quando veio a Coimbra e por quê?

Por que escolheu o curso de direito?

O/a professor/a conhecia pessoas próximas que atuassem na área jurídica?  
Quem?

Onde fez a licenciatura? O porquê desta escolha.

O/a professor/a possui mestrado? Em que universidade e área? O porquê desta escolha.

O/a professor/a possui doutoramento? Em que universidade e área? O porquê desta escolha.

Qual foi sua primeira experiência docente?

Quando ingressou para a carreira docente na FDUC? Como foi?

Qual o cargo ocupado atualmente? Exemplo: professor assistente, catedrático, etc.

O/a professor/a possui regime de exclusividade?

Qual a carga horária semanal em sala de aula? E exercendo outras atividades (investigação, extensão, administrativas)?

O/a professor/a dá aulas nas pós-graduações, mestrados e doutoramentos?  
Quais?

Exerce atividades de investigação?

Exerce atividades de extensão universitária?

Exerce algum cargo administrativo? (Exemplo: Coordenação, conselho científico, etc.).

Exerce outras atividades profissionais além da docência? Quais? (Exemplo: magistratura, advocacia, etc.).

É docente em outras faculdades de direito ou em outro curso? Quais?

## PARTE II – PEDAGOGIA E CURRÍCULO

### CURRÍCULO

Qual/quais disciplinas leciona atualmente na licenciatura da FDUC?

O/a professor/a considera adequada a localização de sua/s disciplina/s no currículo da FDUC? Por quê?

O/a professor/a considera adequada a carga horária de sua cadeira? Por quê?

O que acha de bom e ruim no currículo da licenciatura em Direito da FDUC? Que alterações faria, caso tivesse poder para tal?

As alterações de Bolonha tiveram impacto no currículo da FDUC? E em sua/s disciplina/s? Se sim, quais impactos?

### AULAS E PEDAGOGIA

As alterações de Bolonha tiveram impacto nas aulas (modo de dar aulas, pedagogia)? Se sim, quais impactos?

O/a professor/a considera interdisciplinar a aula de sua disciplina? Qual a relação com outras disciplinas?

Qual a relação do direito, de um modo geral, com outras disciplinas?

Já convidou professores e/ou investigadores de disciplinas não-jurídicas para participar das aulas?

Por que as aulas são divididas em teóricas e práticas?

O que deve ser lecionado nas aulas teórica? E nas aulas práticas?

O/a professor/a considera que há integração entre teoria e prática na sua disciplina? Como se dá esta integração?

Relativamente às aulas e à pedagogia, o/a professor/a concorda com o método de aulas teóricas e práticas separadas? Por quê?

Como funciona a relação entre professor/a que leciona as cadeiras teóricas e leciona as cadeiras práticas. Como decide com o/a outro/a docente o que lecionar e como lecionar?

Como ocorrem as aulas, de um modo geral? (Pedir para o/a docente descrevê-las).

Como o/a professor/a prepara as aulas?

Que recursos o/a professor/a necessita para dar aulas? (Exemplo: quadro, *power point*, casos práticos, etc.).

Quais recursos pedagógicos o/a professor/a utiliza? (Exemplo: quadro, *power point*, casos práticos, etc.).

Em que espaço é lecionada sua disciplina (sala, auditório ou anfiteatro)? O que pensa sobre este espaço (adequado, inadequado)? Por quê?

Qual o material bibliográfico que utiliza em sala de aula (Exemplo: código, jurisprudência, doutrina, etc.)?

Como decidiu a divisão de tempo entre as matérias lecionadas?

Como é a relação aluno-professor/a em sua disciplina?

Geralmente os/as estudantes participam nas suas aulas? De que modo?



O/a professor/a considera adequado o número de estudantes em sua disciplina?  
Que número seria o ideal?

O/a professor/a possui horário de atendimento? Onde? Possui gabinete?

O/a professor/a possui algum tipo de formação em pedagogia ou em educação?

No âmbito da pedagogia, eram necessárias mudanças na FDUC? O que poderia ser melhorado?

## AVALIAÇÕES

Como o/a professor/a avalia os/as alunos/as (participação, trabalhos, exames, etc.)?

Há avaliação contínua? O que pensa desta forma de avaliação?

Qual docente geralmente faz o exame escrito?

Qual docente geralmente corrige o exame escrito?

Nos exames como o/a professor/a decide quais matérias abordar?

O/a professor/a insere nos exames questões objetivas, discursivas ou casos práticos?

Como divide a pontuação entre as questões?

Nos exames orais, como avalia os estudantes?

## PARTE III - CONTEÚDO DE DIREITO DE FAMÍLIA

Por que o/a professor/a o optou pela área de Direito da Família e dos Menores?

O que o/a professor/a entende por família?

Quais as principais transformações sociais que as famílias têm sofrido nas últimas décadas para o/a professor/a?

O/a professor/a considera que estas transformações citadas foram incorporadas pela legislação?

Para o/a professor/a o ensino do direito acompanhou estas transformações sociais das famílias?

O que o/a professor/a pensa acerca da diferença entre casamento e união de fato?

O que o/a professor/a pensa acerca do casamento homossexual?

O que o/a professor/a pensa acerca da adoção por casais homossexuais?

O/a professor/a pensa acerca das transformações de género na sociedade portuguesa? Tem a legislação acompanhado as mudanças?

O/a professor/a aborda questões de género em sala de aula? Como?

O/a professor/a aborda a temática LGBT em sala de aula? Como?

O/a professor/a considera que a legislação (direito) transforma a família ou as famílias transformam o direito?

## APÊNDICE 3 – QUADROS DOS CADERNOS DE CAMPO

Quadro 100 – Caderno de Campo 1

Dia	Dia da semana	Matéria	Horas totais da aula	Horas extra	Horário	Observação
25/10/2010	2ªfeira	Direito Internacional Privado	2h	-	14h15-16h15	Aula exploratória
10/02/2011	5ªfeira	Entrevista NEDI	-	3h	17h15-20h00	
11/02/2011	6ªfeira	“Entrevista” Diretor FDUC	-	1h		autorização
12/04/2011	3ªfeira	Ida à biblioteca	-	2h		
19/04/2011	3ªfeira	Autorização prof.	-	1h		autorização
03/05/2011	3ªfeira	Direito das Coisas teórica	3h	-	14h15-17h15	
<b>TOTAL</b>	<b>12 h</b>		<b>5 h aula</b>	<b>7h extra</b>		

Quadro 101 – Caderno de campo 2

Dia	Dia da semana	Matéria	Horas totais da aula	Horas extra	Horário	Observação
04/05/2011	4ª feira	Direito das Coisas prática	2h	-	14h15-16h15	
10/05/2011	3ª feira	Direito das Coisas teórica	3h	-	14h15-17h15	
11/05/2011	4ª feira	Direito das Coisas prática	2h	-	14h15-16h15	Prof. dá 1 h mais que aula prevista
11/05/2011	4ª feira	Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo teórica	3h	-	17h15-20h00	Aula começou às 16h15, 1h mais cedo para compensar falta na Páscoa
<b>TOTAL</b>	<b>10 h</b>		<b>10 h aula</b>			

**Quadro 102 – Caderno de campo 3**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
17/05/2011	3ª feira	Direito das Coisas teórica	3h	-	14h15-17h15	
18/05/2011	4ª feira	Direito das Coisas prática	2h	-	14h15-16h15	
18/05/2011	4ªfeira	Introdução ao Pensamento Jurídico Contemporâneo teórica	3h	-	17h15-20h00	Aula + Exame Aula começou às 16h40 e às17h30 começou o exame
24/05/2011	3ªfeira	Direito das Coisas teórica	3h	-	14h15-17h15	
25/05/2011	4ªfeira	Direito das Coisas prática	2h	-	14h15-17h15	
06/06/2011	2ªfeira	Direito das Coisas prática	-	2h40	14h00-16h40	Exame - Início atrasou 40 minutos
<b>TOTAL</b>	<b>15h40</b>		<b>13 horas aula</b>	<b>2h40 extra (exame)</b>		

**Quadro 103 – Caderno de campo 4**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
17/06/2011	6ªfeira	História do pensamento jurídico contemporâneo teórica	-	7h30	9h00-13h00 14h30-18h00	Exame oral 2º semestre 2010/2011
12/09/2011	2ªfeira	Direito do trabalho I teórica	3h		17h15 às 20h00	
13/09/2011	3ªfeira	Metodologia do Direito teórica	2h		17h15 às 19h15	
14/09/2011	4ªfeira	Aula Magna	2h		10h00 às 12h00	
14/09/2011	4ªfeira	Metodologia do Direito teórica	1h		17h15 às 18h15	
15/09/2011	5ªfeira	Direito de Família teórica	2h		11h00 às 13h00	Aula que seria de 3h, durou 2h por ser de apresentação
<b>TOTAL</b>	<b>17h30</b>		<b>10 horas aula</b>	<b>7h30 extra (exame)</b>		

**Quadro 104 – Caderno de campo 5**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
19/09/2011	2ªfeira	Direito do Trabalho I teórica	3h	-	17h00 às 20h00	
20/09/2011	3ªfeira	Metodologia do Direito teórica	2h	-	17h15 às 19h15	
21/09/2011	4ªfeira	Direito Penal I teórica	1h	-	11h00 às 12h00	
21/09/2011	4ªfeira	Metodologia do Direito teórica	1h	-	17h15 às 18h15	
21/09/2011	4ªfeira	Reunião conselho pedagógico do NEDI	-	2h	19h00 às 21h00	
22/09/2011	5ªfeira	Direito de Família teórica	1h	-	11h00 às 12h00	Aula seria de 11 as 13h - não havia lugar para todos e dividiu-se a aula em 2 turnos
26/09/2011	2ªfeira	Direito do trabalho I teórica	3h	-	17h00 às 20h00	
27/09/2011	3ªfeira	Direito Penal I teórica	2h	-	10h00 às 12h00	
<b>TOTAL</b>	<b>15h</b>		<b>13 horas aula</b>	<b>2 horas extra (reuniao)</b>		

**Quadro 105 – Caderno de campo 6**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
27/09/2011	3ªfeira	Direito Penal I teórica	2h	-	10h00 às 12h00	
27/09/2011	3ªfeira	Direito de Família teórica	1h	-	12h00 às 13h00	
27/09/2011	3ªfeira	Metodologia do Direito prática	2h	-	15h15 às 17h15	
27/09/2011	3ªfeira	Metodologia do Direito teórica	2h	-	17h15 às 19h15	
28/09/2011	4ªfeira	Direito Constitucional I teórico-prática	3h	-	8h00 às 11h00	
29/09/2011	5ªfeira	Introdução ao Direito I teórica	3h	-	8h00 às 11h00	Faltei à última hora para assistir Direito de Família teórica
29/09/2011	5ªfeira	Direito de Família teórica	2h	-	11h00 às 13h00	

30/09/2011	6ªfeira	Direito Constitucional I teórico-prática	2h	-	11h00 às 13h00	
03/10/2011	2ªfeira	Direito do Trabalho I teórica	3h	-	16h00 às 19h00	
04/10/2011	3ªfeira	Direito do Trabalho I prática	2h	-	8h00 às 10h00	
04/10/2011	3ªfeira	Direito Penal I teórica	2h	-	10h00 às 12h00	
04/10/2011	3ªfeira	Direito de Família teórica	1h	-	12h00 às 13h00	
06/10/2011	5ªfeira	Introdução ao Direito I teórica	3h	-	8h00 às 11h00	Faltei à última hora para assistir Direito de Família teórica
06/10/2011	5ªfeira	Direito de Família teórica	2h	-	11h00 às 13h00	
07/10/2011	6ªfeira	Direito Constitucional I teórico-prática	2h	-	11h00 às 13h00	
07/10/2011	6ªfeira	Direito de Família prática	2h	-	14h15 às 16h15	
11/10/2011	3ªfeira	Direito Penal I teórica	2h	-	10h00 às 12h00	
11/10/2011	3ªfeira	Metodologia do Direito teórica	2h	-	17h15 às 19h15	
12/10/2011	4ªfeira	Direito Penal I teórica	1h	-	11h00 às 12h00	
12/10/2011	4ªfeira	Direito Penal I prática	2h	-	14h15 às 16h15	
<b>TOTAL</b>	<b>41 h</b>		<b>41 horas aula</b>			

**Quadro 106 – Caderno de campo 7**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
13/10/2011	5ª feira	Introdução ao Direito I teórica	3h	-	8 às 11h	
13/10/2011	5ª feira	Introdução ao Direito I prática	2h	-	14h15 às 16h15	
14/10/2011	6ª feira	D. Constitucional I teórico-prática	2h	-	11 às 13h	
14/10/2011	6ª feira	D família prática	2h	-	14h15 às 16h15	
14/10/2011	6ª feira	Introdução ao Direito I prática	2h	-	17h15 às 19h15	
18/10/2011	3ª feira	Metodologia do D. prática	2h	-	15h15 às 17h15	
19/10/2011	4ª feira	D. Constitucional I teórico- prática	3h	-	8 as 11h	

19/10/2011	4ª feira	D. Penal prática	2h	-	14h15às 16h15	
25/10/2011	3ª feira	D. Penal teórica	2h	-	10 às 12h	
25/10/2011	3ª feira	D trabalho prática	1h	-	12h às 13h	
25/10/2011	3ª feira	Metodologia do D. prática	2h	-	15h15 às 17h15	
26/10/2011	4ª feira	D. Penal prática	2h	-	14h15às 16h15	
02/11/2011	4ª feira	D. Constitucional I teórico-prática	3h	-	8 às 11h	
02/11/2011	4ª feira	D. Penal teórica	1h	-	11 às 12h	
02/11/2011	4ª feira	D. Penal prática	2h	-	14h15às 16h15	
<b>TOTAL</b>	<b>31 horas</b>		<b>31 horas aula</b>			

**Quadro 107 – Caderno de campo 8**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
04/11/2011	6ª feira	D. Constitucional I teórico-prática	-	2h	8 às 11h	Exame da avaliação contínua
04/11/2011	6ª feira	D família prática	2h	-	14h15 às 16h15	
04/11/2011	6ª feira	Introdução ao Direito I prática	2h	-	17h15 às 19h15	
07/11/2011	2ª feira	D trabalho prática	1h	-	17h 15 às 18h15	
10/11/2011	5ª feira	Introdução ao Direito I teórica	3h	-	8 às 11h	Faltam 2 horas, das primeiras aulas de família
11/11/2011	6ª feira	D família prática	2h	-	14h15 às 16h15	
11/11/2011	6ª feira	Introdução ao Direito prática	2h	-	17h15 às 19h15	
18/11/2011	6ª feira	Introdução ao Direito I prática	2h	-	17h15 às 19h15	Apresentei trabalho junto com alunos
22/11/2011	3ª feira	D trabalho prática	1h	-	12h00 às 13h	
28/11/2011	2ª feira	D trabalho prática	1h	-	17h15 ás 18h15	
6/12/2011	3ª feira	D trabalho prática	2h	-	10h15 às 12h15	
6/12/2011	3ª feira	Metodologia do Direito prática	1h30	-	12h15 às 13h45	
13/12/2011	3ª feira	Metodologia do Direito teórica	2h	-	17h30 às 19h30	
14/12/2011	4ª feira	D Constitucional teórico-prática	3h		8h30 às 11h30	
15/12/2011	5ª feira	D Família teórica	2h	-	11h30 às 13h30	

16/12/2011	6ª feira	D Constitucional teórico-prática	-	1h30	11h30 às 13h00	Exame de avaliação repartida
17/12/2011	Sábado	D do Trabalho I	-	1h30	11h às 12h30	Exame escrito de uma turma
17/12/2011	Sábado	D do Trabalho I	-	1h	12h30 às 13:30	Exame escrito de outra turma
13/01/2012	6ª feira	D Penal I	-	2h	11h15 às 13h15	Exame escrito
13/01/2012	6ª feira	D Constitucional I	-	2h	14h00 às 16h00	Exame escrito
18/01/2012	4ª feira	Introdução ao Direito I	-	2h	10h50 às 12h50	Exame escrito
19/01/2012	5ª feira	Metodologia do Direito	-	2h	14h30 às 16h30	Exame escrito
20/01/2012	6ª feira	D Constitucional I	-	3h	9h35 às 12h35	Exame oral
20/01/2012	6ª feira	D Constitucional I	-	1h	14 h às 15h	Exame oral
25/01/2012	4ª feira	D Trabalho I	-	3h	9h50 às 12h50	Exame oral
31/01/2012	3ª feira	Introdução ao Direito I	-	1h	11h15 às 12h15	Exame oral
<b>TOTAL</b>	<b>48h30</b>		<b>26h30 aula</b>	<b>22 extra (exames)</b>		

**Quadro 108 – Caderno de campo 9**

<b>Dia</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Matéria</b>	<b>Horas totais da aula</b>	<b>Horas extra</b>	<b>Horário</b>	<b>Observação</b>
31/01/2012	3ª feira	Introdução ao Direito I	-	1h30	12h15 às 13h45	Exame oral
2/2/2012	5ª feira	Direito da Família e Menores	-	3h	9h30 às 12h30	Exame oral
3/2/2012	6ª feira	Direito da Família e Menores	-	2h30	9h30 às 13h00	Exame oral
6/2/2012	2ª feira	Metodologia do Direito	-	3h30	14h00 às 17h30	Exame oral
10/2/2012	6ª feira	Direito do Penal I	-	2h30	11h00 às 13h30	Exame oral
<b>TOTAL</b>	<b>13 horas</b>			<b>13 h extra (exames)</b>		