



### L'educazione giuridica in Brasile tra modelli formativi e trasformazioni\*



Naiara Posenato

Prof. ass. dell'Università degli Studi di Milano

**SOMMARIO:** 1. Premessa. – 2. La formazione giuridica brasiliana tra tradizione, critica e in-nesti riformatori. – 3. Democratizzazione, massificazione e professionalizzazione nel modello contemporaneo. – 4. Considerazioni conclusive.

#### 1. Premessa

L'educazione giuridica costituisce un osservatorio privilegiato della cultura giuridica di un ordinamento: nei contenuti selezionati, nei metodi didattici adottati e nell'immagine del giurista che viene trasmessa si riflettono la concezione del diritto, delle sue fonti, del rapporto fra norma e contesto e dei confini del sapere giuridico. La sua evoluzione consente inoltre di leggere, da una prospettiva specifica, i processi di modernizzazione, trasformazione istituzionale e mutamento sociale.

Muovendo da questa premessa, l'analisi ricostruisce alcuni passaggi significativi dell'esperienza brasiliana dell'educazione giuridica, considerandone sia i tratti comuni alla cultura giuridica latino-americana sia le peculiarità storiche e istituzionali. Particolare attenzione è dedicata ai tentativi di riforma maturati all'interno del dibattito brasiliano, al loro incontro con il movimento del *Law and Development* e alle riforme curricu-

---

\* Il presente scritto costituisce una rielaborazione della relazione presentata al convegno "I corsi universitari nelle materie privatistiche e comparatistiche. Modelli formativi e prospettive nell'insegnamento giuridico", tenutosi presso l'Università degli Studi di Milano in data 15 maggio 2026.

lari più recenti. Il filo conduttore è la tensione fra la formazione culturale del giurista, preparazione professionale e capacità del diritto di misurarsi criticamente con le trasformazioni della società.

## 2. la formazione giuridica brasiliana tra tradizione, critica e innesti riformatori

L'area latino-americana è generalmente ricondotta ad una matrice giuridico-storica e culturale in grande parte comune, segnata dal passato coloniale, dall'affinità linguistica tra spagnolo e portoghese, dalla circolazione della letteratura giuridica europea e dall'appartenenza alla tradizione romano-canonica. Tuttavia, (anche) nell'ambito dell'educazione giuridica, il Brasile presenta una prima peculiarità rilevante: diversamente da vari ordinamenti ispano-americani, nei quali la tradizione universitaria locale si sviluppò già a partire dal XVI secolo, il Brasile coloniale rimase privo di istituzioni superiori destinate alla formazione giuridica. Durante tale periodo, infatti, gli aspiranti giuristi brasiliani si formavano prevalentemente presso l'Università di Coimbra (detta anche Scuola dei "bolônios" per la prossimità con la nota Scuola bolognese), contribuendo alla costituzione di un gruppo numericamente più ristretto e ideologicamente più omogeneo rispetto a quello formatosi in altri paesi dell'America Latina<sup>1</sup>. I primi corsi giuridici brasiliani (*Cursos de ciencias jurídicas e sociaes*) furono istituiti soltanto nel 1827, a São Paulo e a Olinda<sup>2</sup>, in un contesto ormai successivo all'indipendenza e segnato dall'esigenza di costruire le strutture istituzionali del nuovo Stato imperiale.

Questo dato consente, in senso inverso, di cogliere un tratto caratteristico dell'esperienza latino-americana e, in modo particolare, di quella brasiliana: la stretta relazione tra formazione giuridica, costruzione dello Stato e riproduzione delle élites politiche e amministrative. Fin dall'indipendenza, avvocati e giuristi latinoamericani svolsero un ruolo centrale nell'edificazione degli Stati nazionali, nel funzionamento delle istituzioni

<sup>1</sup> MURILO DE CARVALHO, *Political Elites and State Building: The Case of Nineteenth-Century Brazil*, in *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 24, n. 3 (Jul., 1982), 386 ss. Secondo l'Autore (390) "... the presence in Brazil by the time of Independence of an elite that by the place and content of training, by career pattern and occupational experience, constituted a closely united group of people, ideologically homogeneous, statist oriented, and practical in government matters, was a basic factor in the maintenance of the unity of the former colony and in the adoption of a centralized monarchical system."

<sup>2</sup> Cfr. Art. 1, *Lei de 11 de agosto de 1827*. I primi corsi giuridici brasiliani furono collocati presso antiche istituzioni religiose, tradizionalmente rilevanti per il patrimonio bibliotecario e per il sapere dei loro membri: il corso di São Paulo presso il *Convento de São Francisco*, sotto la direzione di José Arouche de Toledo Rendon, e quello di Olinda presso il *Mosteiro de São Bento*, con il coordinamento di Pedro de Araújo Lima. La localizzazione iniziale dei corsi fu poi progressivamente ampliata, durante il periodo imperiale, mediante il *Decreto* n. 1.134, del 30 marzo 1853, e il *Decreto* n. 7.247, del 19 aprile 1879, che ne consentirono l'estensione ad altre città dell'Impero brasiliano.

e nella definizione del linguaggio della legalità pubblica<sup>3</sup>. In Brasile, il titolo di *bacharel em Direito* – generalmente sovrapponibile all'odierna laurea magistrale italiana in giurisprudenza –, non rappresentò soltanto una qualificazione professionale, ma anche un segno di prestigio sociale e culturale e una via privilegiata di accesso all'amministrazione, alla politica, alla diplomazia, al giornalismo e, successivamente, al mondo degli affari<sup>4</sup>.

Questa pluralità di funzioni invita a non considerare il formalismo un carattere originario e immutabile della formazione giuridica brasiliana. Tale rilievo è comunemente rivolto alla tradizione giuridica romanistica in generale, insistendo spesso sul peso del razionalismo logico e del formalismo concettuale, nonché sulla limitata considerazione dei fattori sociali ed economici. Sul piano didattico, esse hanno riguardato soprattutto la prevalenza un insegnamento meramente trasmissivo, centrato sull'esposizione del docente e sulla posizione ricettiva dello studente<sup>5</sup>. La questione non è estranea alla tradizione italiana: già agli inizi del Novecento attente voci segnalavano l'allontanamento dell'insegnamento giuridico dalla funzione dialogica e formativa propria della classica *lectio – disputatio*. In *Troppi avvocati*, del 1921, Piero Calamandrei lo denunciava, così come l'assenza, nell'ordinamento universitario, di adeguati incentivi al perfezionamento delle attitudini didattiche del docente<sup>6</sup>.

Pur affidandosi a modalità didattiche tradizionali, la formazione brasiliana non si esauriva nell'apprendimento specialistico del diritto positivo. Tale carattere si comprende anche alla luce di una cultura giuridica formatasi entro un ordinamento plurale, nel quale il diritto prendeva forma anche attraverso il diritto comune, le consuetudini,

<sup>3</sup> Cfr., fra gli altri, PÉREZ-PERDOMO, *Latin American Lawyers. A Historical Introduction*, Stanford, Stanford University Press, 2006, 70-75; IDEM, *Transformaciones recientes de la educación jurídica y la profesión de abogado em América Latina*, in Ortuz. *Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, Vol. 14, n. 1, 2024, 5; VENÂNCIO FILHO, *Das Arcadas ao Bacharelismo*, São Paulo, 2 ed., 1982, spec. 271 ss.

<sup>4</sup> Sul valore sociale e non soltanto professionale del titolo di *bacharel em Direito* in Brasile, cfr. ROSENN, *The Reform of Legal Education in Brazil*, in *Journal of Legal Education*, Vol. 21, n. 3, 1969, 257, nt. 18; STEINER, *Legal Education and Socio-Economic Change: Brazilian Perspectives*, in *American Journal of Comparative Law*, Vol. 19, 1971, p39 ss., spec. la parte dedicata al ruolo delle facoltà di diritto nella formazione delle élite professionali, politiche ed economiche brasiliane.

<sup>5</sup> MERRYMAN, *Legal Education There and Here: A Comparison*, in *Stanford Law Review*, 1975, Vol. 27, n. 3, 867. Occorre distinguere tra un formalismo metodologico, legato al predominio dell'insegnamento trasmissivo e alla posizione prevalentemente ricettiva dello studente, e un formalismo sostanziale o epistemologico, che rappresenta il diritto come un sistema autonomo di norme e categorie, separato dai suoi presupposti e dai suoi effetti sociali. Le due dimensioni non coincidono necessariamente: una didattica tradizionale può accompagnare una formazione culturale ampia, mentre contenuti dogmatici possono essere affrontati attraverso casi, discussioni e prospettive interdisciplinari. A proposito v. anche CH. EISENMANN, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Droit*, Paris, Unesco, 1972, spec. p27-53 e 159 ss.

<sup>6</sup> Cfr. CALAMANDREI, *Troppi avvocati* (1921), ora in ID., *Opere giuridiche*, a cura di CAPPELLETTI, Vol. II, Napoli, 1966, 134-136 e 144-145; sul punto v. anche G. RESTA, *Quale formazione, per quale giurista*, in PASCIUTA, LOSCHIAVO (a cura di), *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, Roma TrE-Press, 2018, 127 ss.

le pratiche locali, l'attività giudiziaria e l'elaborazione dottrinale<sup>7</sup>. Le facoltà istituite dopo l'indipendenza divennero luoghi di formazione culturale e politica prevalentemente destinati alle *élites*, mentre la dottrina contribuiva alla sistemazione del diritto e alla selezione e all'adattamento di modelli stranieri. Il *bacharel* era quindi concepito, in una prima fase, più come uomo colto e pubblico che come tecnico specializzato.

In Brasile, la convergenza tra formalismo metodologico e tendenza a rappresentare il diritto come scienza autosufficiente si accentuò soprattutto dagli anni Trenta del 900, in concomitanza con un periodo politico di crescente torsione autoritaria avviata durante il Governo provvisorio di Getúlio Vargas e successivamente rafforzata con l'instaurazione dell'*Estado Novo*. L'espansione dell'intervento pubblico e della produzione legislativa in generale rese il diritto positivo più ampio e tecnicamente articolato<sup>8</sup>, contribuendo a orientare l'insegnamento verso una padronanza prevalentemente descrittiva ed enciclopedica delle norme<sup>9</sup>. Parallelamente, la progressiva crescita delle facoltà private e l'ampliamento dell'accesso agli studi giuridici, soprattutto per i ceti medi urbani, contribuirono a rafforzare l'impronta professionalizzante dei corsi, sempre più orientati alla preparazione alle professioni legali e agli impieghi pubblici<sup>10</sup>.

È in relazione a questa fase che si colloca la critica di Francisco Clementino San Tiago Dantas (1911–1964), professore di diritto civile e uomo politico brasiliano. Nel 1955 egli denunciava i limiti di un insegnamento eccessivamente fondato sulla lezione magistrale “basata sulla meditazione a voce alta e sull'eloquenza”, sulla mera esegesi dei codici e sulla rappresentazione del diritto come sistema concettuale autosufficiente<sup>11</sup>. In tale

<sup>7</sup> Sul tema A.M. HESPANHA, *Direito comum e direito colonial*, in *Panóptica*, I, n. 3, 95 ss., spec. 97-99. In lingua italiana v. R. M. FONSECA, *Dal diritto coloniale alla codificazione: appunti sulla cultura giuridica brasiliana tra settecento e novecento*, in *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, Vol. 33-34, 2004-2005, spec. 968 ss.

<sup>8</sup> Decennio di profonda riorganizzazione normativa dello Stato e della società brasiliani, con l'approvazione del Codice elettorale del 1932, l'ampia legislazione sindacale, lavoristica e previdenziale, gli interventi nei rapporti economici e contrattuali, i Codici delle miniere e delle acque del 1934 e, sul finire del decennio, il Codice di procedura civile del 1939. Tale espansione della legislazione statale è proseguita durante l'*Estado Novo* con le grandi codificazioni dei primi anni Quaranta.

<sup>9</sup> La riforma Francisco Campos del 1931, delineata dal Decreto n. 19.851 e specificata per i corsi giuridici dal Decreto n. 19.852, distinse formalmente il *bacharelado* dal *doutorado* e accentuò il carattere professionalizzante della formazione. Le innovazioni previste, tuttavia, ebbero una limitata attuazione pratica, mentre i metodi didattici tradizionali rimasero sostanzialmente prevalenti. Cfr. A. VENÂNCIO FILHO, *op. cit.*, in particolare 303 e 306, 310-311; BISSOLI FILHO, *Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem*, in RODRIGUES; E. LIMA DE ARRUDA JR. (a cura di), *Educação Jurídica*, 2 ed., Florianópolis, 2012, 24-25.

<sup>10</sup> RODRIGUES, JUNQUEIRA, *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2002, spec. 19.

<sup>11</sup> SAN TIAGO DANTAS, *A Educação Jurídica e a Crise Brasileira* (Lezione inaugurale tenuta presso la Faculdade Nacional de Direito nel 1955), riedito in *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v.

impostazione, lo studio delle istituzioni rischia di far perdere al giurista la sensibilità per la relazione sociale, economica e politica alla quale la norma è destinata<sup>12</sup>.

La posizione di San Tiago Dantas non costituisce una voce isolata, ma l'espressione brasiliana di una più ampia stagione critico-riformatrice<sup>13</sup>, presente anche a livello regionale. La Prima Conferenza delle Facoltà di Diritto latinoamericane, riunita a Città del Messico nel 1959, avviò il percorso che condusse all'approvazione definitiva, a Lima nel 1961, della *Dichiarazione di principi sull'insegnamento del diritto*<sup>14</sup>. Il documento affrontava i fini e le funzioni delle facoltà, l'organizzazione dell'insegnamento, con specifica attenzione al ruolo di professori, ricercatori, studenti e laureati, i piani di studio, la metodologia e le relazioni tra le facoltà di diritto dell'America Latina. Sul piano pedagogico, rifiutava un modello puramente nozionistico: l'insegnamento avrebbe dovuto equilibrare teoria e pratica, formare non solo il professionista, ma anche il giurista e il ricercatore, considerare i fatti sociali ed economici regolati dal diritto e favorire il dialogo tra docente e studente mediante seminari e altre forme di "pedagogia attiva". Quanto ai docenti, ammetteva la coesistenza tra professori prevalentemente dedicati alla ricerca e docenti a tempo parziale, valorizzando in questi ultimi il contatto con la pratica professionale. Tale soluzione è stata successivamente accolta in molti stati latinoamericani<sup>15</sup> e rappresenta uno dei pochi lasciti di questo tentativo, autenticamente regionale, di stabilire un programma comune di riforma dell'educazione giuridica<sup>16</sup>.

---

3, 2009, 9-37 (3). La celebre prolusione di Dantas è considerata una pietra miliare teorica non solo per la pedagogia forense brasiliana, ma per l'intera America Latina, avendo percorso i dibattiti interdisciplinari sulla crisi e il rinnovamento del settore. Per approfondire alcuni fra i più importanti punti della sua analisi v. FALCÃO, *Classe dirigente e ensino jurídico*, in *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, Vol. 8, n. 21, 41 ss.

<sup>12</sup> "No estudo das instituições jurídicas apresentadas em sistema perde-se facilmente a sensibilidade da relação social, econômica e política, a cuja disciplina é endereçada a norma jurídica. O sistema tem um valor lógico e racional, por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos, com métodos próprios estritamente dedutivos, conduz a uma auto-suficiência, que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções." SAN TIAGO DANTAS, *op. cit.*, 19.

<sup>13</sup> Le relazioni nazionali raccolte nel volume edito UNESCO curato da Ch. Eisenmann mostrano, infatti, come questioni analoghe fossero avvertite, con accenti diversi, in più contesti: in Germania federale, dove si denunciava la distanza della scienza giuridica dalla realtà sociale e politica; in Svezia, dove le riforme dell'insegnamento venivano ricondotte al mutamento del clima intellettuale e alla diffusione di forme seminariali e partecipative; in Messico, dove era posta all'ordine del giorno la riforma dei metodi didattici e il superamento dell'insegnamento passivo; e, ancora, in Romania, dove il corso magistrale veniva progressivamente affiancato da seminari, analisi di casi e simulazioni processuali. Cfr. EISENMANN, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur*, cit.

<sup>14</sup> Cfr. *Primera Conferencia de Facultades De Derecho Latinoamericanas*, in *Inter-American Law Review/Revista Jurídica Interamericana*, 1959, Vol. I, 251 ss.; MAYDA, *Problems of Legal Education in Latin America*, in *Journal of Legal Education*, Vol. II, 1960 407 ss.

<sup>15</sup> Cfr. PÉREZ-PERDOMO, *op. cit.*, 3.

<sup>16</sup> Le conferenze, difatti, hanno perso gradualmente la partecipazione per mancanza di supporto istituzionale e dinnanzi un sistema educativo fortemente radicato, sono giunte alla quarta

La previsione di professori dedicati prevalentemente o esclusivamente alla ricerca assume particolare rilievo nel contesto storico e istituzionale dell'università latino-americana, nel quale il docente di diritto è tradizionalmente anche avvocato, magistrato, membro del pubblico ministero, funzionario o consulente. La docenza è quindi spesso esercitata accanto alla pratica professionale, talvolta anche come riconoscimento del prestigio acquisito altrove<sup>17</sup>. La struttura a tempo parziale riguarda anche gli studenti. Nei corsi delle scienze sociali e umanistiche, e in modo particolare negli studi giuridici, l'attività accademica tende a concentrarsi in una parte della giornata — spesso la sera (*curso noturno*) — e non presuppone la dedizione esclusiva all'università. Questo assetto, consolidato con la democratizzazione dell'istruzione secondaria e la progressiva liberalizzazione degli studi giuridici, ha favorito l'accesso delle classi lavoratrici; al contempo, limita concretamente la possibilità di adozione di metodologie attive di insegnamento che presuppongano, per esempio, preparazione previa da parte dello studente<sup>18</sup>. Analogamente, la docenza *part-time* può mantenere l'insegnamento in contatto con i problemi applicativi, ma rischia di indebolire l'integrazione dei professori nella vita accademica, il confronto tra colleghi e l'interazione tra discipline — comprese quelle giuridiche. Si tratta di profili rilevanti in chiave comparativa pur all'interno della comune matrice romanistica e che, assieme ad altri elementi, favoriscono il mantenimento in Brasile di un approccio metodologico verticale all'insegnamento del diritto.

Una delle esigenze emerse nella riflessione di San Tiago Dantas — superare la rigidità del curriculum e di lasciare maggiore spazio alla differenziazione dei percorsi formativi — sembra trovare una parziale corrispondenza sul piano normativo nella *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* del 1961 e nella successiva riforma del *currículo mínimo* del 1962. La nuova disciplina sostituiva il precedente curriculum predeterminato con un nucleo minimo di discipline, integrabile dalle singole istituzioni in relazione alle proprie caratteristiche e alle esigenze regionali<sup>19</sup>. Nella pratica, tuttavia, la riforma non

---

edizione (Montevideo, 1965) e, per poi essere definitivamente abbandonate con il cancellamento della V Conferenza, programmata a Buenos Aires. Sul tema, in generale, GARDNER, *Legal Imperialism. American Lawyers and Foreign Aid in Latin America*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1980, 56-57.

<sup>17</sup> Sul tema si può consultare, *inter alia*, PETRY, *Repensando o ensino jurídico brasileiro a partir do seu berço: a Faculdade de Direito de Coimbra*, in PETRY, MIGLIAVACCA, OSÓRIO, DANILEVICZ, FUHRMANN (Orgs.), *Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios*, Porto Alegre, OAB/RS, 2017, 64-91, spec. 78.

<sup>18</sup> Rosenn rovescia in parte il rapporto causale tra lavoro e ridotto impegno accademico: molti studenti, secondo l'autore, non lavoravano per necessità economica, ma perché il corso richiedeva poco oltre alla presa di appunti e alla ripetizione delle lezioni. La condizione part-time sarebbe dunque, almeno in parte, non la causa, ma il risultato di un insegnamento scarsamente esigente. Cfr. ROSENN, *op. cit.*, spec. 268.

<sup>19</sup> *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, spec. art. 70; *Parecer n. 215, de 15 de setembro de 1962, do Conselho Federal de Educação, homologado pela Portaria Ministerial n. 4, de dezembro de 1962*. Per una ricostruzione, v. BISSOLI FILHO, *op. cit.*, 25-26; CORRÊA, *O estímulo da cultura do consenso na edu-*



trasformò in modo sostanziale l'impianto dei corsi: lo spazio per l'interdisciplinarietà e la contestualizzazione sociale, economica e istituzionale del fenomeno giuridico rimase contenuto. Su questo terreno si innestò, nel decennio successivo, il progetto del CEPED.

Il *Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito* – CEPED fu creato nel 1966 con un atto della Facoltà di diritto dell'*Universidade do Estado da Guanabara*, l'attuale *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ). Pur formalmente collegato all'università, operò in condizioni di sostanziale autonomia presso la *Fundação Getulio Vargas*, riunendo professori di diverse facoltà di Rio de Janeiro ed economisti della stessa Fondazione. Il nucleo del progetto fu un corso annuale di perfezionamento rivolto a giovani avvocati già attivi nella professione, nelle imprese e nelle amministrazioni pubbliche. Tra il 1967 e il 1972 furono organizzate sei edizioni, frequentate complessivamente da circa duecentoventi partecipanti. Il Centro predispose materiali didattici originali, organizzò seminari, sviluppò attività di ricerca, costituì una biblioteca specializzata, e assegnò borse di studio per periodi di perfezionamento negli Stati Uniti<sup>20</sup>.

Il progetto si collocava all'incrocio tra istanze riformatrici già presenti nel dibattito brasiliano e il movimento statunitense del *Law and Development*, che coinvolse in particolare anche giuristi provenienti dal Cile, Colombia e Perù<sup>21</sup>. Il sostegno finanziario della USAID e della *Ford Foundation* rifletteva la convinzione che il rinnovamento dell'educazione giuridica fosse una condizione della modernizzazione economica e istituzionale, ma si inseriva anche nella politica statunitense della Guerra fredda e nella ricerca di un modello capitalistico di sviluppo alternativo al comunismo. Il CEPED è stato perciò interpretato come un veicolo indiretto di trasferimento dei modelli statunitensi del diritto, della professione legale e della formazione giuridica<sup>22</sup>.

La relativa estraneità del Centro alle strutture universitarie ordinarie rispondeva alla limitata permeabilità delle facoltà al cambiamento. Il CEPED fu concepito come un laboratorio sperimentale, formando un gruppo selezionato di docenti e professionisti capace di trasferire progressivamente nelle università brasiliane metodi e orientamenti allora praticati nelle *law schools* statunitensi. Il programma privilegiava il diritto societario, bancario, tributario, agrario e finanziario, e rifletteva una precisa idea del giurista da formare, : un avvocato in grado di comprendere i processi economici, interagire con eco-

---

*cação jurídica: os Núcleos de Práticas Jurídicas como instrumentos de formação e difusão das formas autocompositivas a partir da mediação*, tesi di dottorato, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020, 102-103.

<sup>20</sup> Sul profilo istituzionale e sulle attività del centro, v. RANGEL, *Decodificando o CEPED*, in LACERDA, DA SILVEIRA LOBO, TRUBEK, et al. (a cura di), *Aventura e legado no ensino jurídico*, Rio de Janeiro, FGV Direito Rio, 2012, 343 ss.; ROSENN, *op. cit.*, 251-283, spec. 276-279.

<sup>21</sup> Cfr. anche R. PÉREZ-PERDOMO, *Latin American Lawyers*, cit., spec. 110.

<sup>22</sup> Cfr. GARDNER, *op. cit.*, spec. caVII, interpreta il CEPED nel quadro dei programmi statunitensi di assistenza giuridica e del movimento del *Law and Development*. Per una successiva ricostruzione critica di questa lettura, v. RANGEL, *Decodificando o CEPED*, cit., 349 ss., la quale sottolinea il ruolo dei professori brasiliani nella concezione e nell'attuazione del progetto.

nomisti e tecnocrati e contribuire attivamente alla costruzione degli strumenti giuridici dello sviluppo. Sul piano del metodo, le attività combinavano materiali distribuiti prima delle lezioni, discussione di problemi, dialogo tra professori e studenti, esercitazioni e simulazioni<sup>23</sup>.

I risultati furono significativi ma circoscritti. Sul piano metodologico, il CEPED introdusse con una certa efficacia pratiche dialogiche e forme di apprendimento attivo, sebbene entro gruppi selezionati difficilmente riproducibili nei corsi ordinari. Su quello dei contenuti, contribuì ad ampliare la formazione verso l'economia, la regolazione e la pratica professionale, ma tale apertura rimase prevalentemente concentrata sui settori dell'impresa, della finanza e dell'amministrazione economica. La scarsa disponibilità di molti professori a rivedere pratiche consolidate, il costo della riforma, l'assenza di una forte domanda di cambiamento da parte degli studenti e delle professioni e le resistenze di strutture universitarie limitarono la diffusione del modello. A ciò si aggiunsero divergenze tra i finanziatori, interessati a una riforma più ampia delle facoltà, e la direzione brasiliana, più prudente. Il CEPED cessò così i propri corsi all'inizio degli anni Settanta senza realizzare la trasformazione generale immaginata dai promotori, ma influenzò esperienze successive della *Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro* (PUC-RJ) e della *Fundação Getulio Vargas*<sup>24</sup>.

Durante il lungo Regime Militare, e soprattutto dopo la riforma universitaria del 1968, le facoltà giuridiche furono coinvolte in un processo ambivalente di modernizzazione e controllo. La dipartimentalizzazione e la valorizzazione formale della ricerca nel curriculum hanno corrisposto in realtà all'attuazione di una politica di limitazione dell'autonomia universitaria e di repressione politica, che ha compresso la capacità delle facoltà di costituirsi come sedi di discussione critica<sup>25</sup>. La rapida espansione della legislazione economica, tributaria, bancaria, finanziaria e societaria accrebbe inoltre la domanda di professionisti destinati alla pubblica amministrazione, alle imprese e ai nuovi

<sup>23</sup> La ricostruzione offerta nel 1969 da ROSENN consente di cogliere la logica del progetto. La sua critica alla formazione giuridica brasiliana non si limitava alla passività dello studente o al carattere espositivo delle lezioni, ma investiva anche la capacità delle facoltà di preparare professionisti adeguati a una società in rapida trasformazione. In questa prospettiva, il CEPED appariva come un tentativo di intervenire contemporaneamente sul metodo, promuovendo una partecipazione attiva dello studente e un apprendimento fondato sui problemi e sui contenuti e sulle finalità, ampliando la formazione verso l'economia, la regolazione e il ruolo progettuale del giurista. L'Autore individuava inoltre nel Centro non soltanto un corso di specializzazione, ma un dispositivo destinato a suscitare una riflessione più ampia sul ruolo del diritto e degli avvocati in una società in via di sviluppo. Cfr. ROSENN, *The Reform of Legal Education in Brazil*, cit., 276-280. V. anche STEINER, *op. cit.*, spec. 74 ss.

<sup>24</sup> Sulle ragioni della conclusione dell'esperienza, v. TRUBEK, *Reabrindo o arquivo do CEPED*, cit., 289-292.

<sup>25</sup> J. E. FARIA; C. DE L. MENGE, *A Função social da dogmática e a crise do ensino jurídico e da cultura jurídica brasileira*, in *Revistas Dados*, n. 21, 1979, 87 ss.



apparati regolatori. In questo quadro, la professionalizzazione assunse una specifica dimensione tecnocratica, funzionale al modello di sviluppo del Regime<sup>26</sup>.

Un riordino significativo intervenne nel 1994, con la *Portaria MEC* n. 1.886, dopo la conclusione del ciclo autoritario e il ritorno all'ordine costituzionale democratico<sup>27</sup>. Più che una revisione del contenuto minimo, essa rappresentò il primo tentativo organico di tradurre nell'educazione giuridica i principi del nuovo ordinamento: pluralismo, libertà di insegnamento, autonomia universitaria, garanzia di qualità e centralità dei valori costituzionali<sup>28</sup>. La riforma affiancò alla preparazione tecnico-giuridica una formazione fondamentale e interdisciplinare, ampliò lo spazio attribuito a filosofia, etica, sociologia, economia e scienza politica; impose l'integrazione fra insegnamento, ricerca ed estensione (terza missione); valorizzò le attività complementari e il lavoro conclusivo e riorganizzò la formazione pratica mediante la creazione dei *Núcleos de Prática Jurídica*<sup>29</sup>.

Dagli anni Novanta, e soprattutto con lo Statuto del 1994, l'*Ordem dos Advogados do Brasil* - OAB ha assunto un ruolo organico nell'educazione giuridica brasiliana, intervenendo non solo nell'accesso alla professione tramite l'*Exame de Ordem*, ma anche nella valutazione e nel miglioramento dei corsi attraverso. Il Brasile si distingue anche su questo punto da gran parte dell'America Latina, dove le organizzazioni professionali hanno tradizionalmente avuto un'influenza più limitata sulla formazione universitaria, mostrando un parziale avvicinamento al modello statunitense.

<sup>26</sup> Sulle trasformazioni dell'insegnamento giuridico nel periodo, v. VENÂNCIO FILHO, *Das arcadas ao bacharelismo*, cit.; LAMY FILHO, *A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED*, in *Revista do Instituto dos Advogados Brasileiros*, Vol. 6, n. 18, 1972, 151-164; FALCÃO, *op. cit.*, 1977; COMPARATO, *Reflexões sobre o método do ensino jurídico*, in *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, Vol. 74, 1979, 119-138. Per la relazione tra riforma dell'educazione giuridica, legislazione economica ed emersione di una classe dirigente tecnocratica, v. inoltre GARDNER, *Legal Imperialism*, cit., 61 ss.

<sup>27</sup> *Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico*, in *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 gennaio 1995, sez. 1, 40. Per una ricostruzione del processo di elaborazione, preceduto nel 1993 da seminari organizzati congiuntamente dal MEC e dall'*Ordem dos Advogados do Brasil* - OAB, con la partecipazione della comunità accademica e professionale, v. RODRIGUES, *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2005, 74, 78, 94-97; BISSOLI FILHO, *op. cit.*, 9 ss. La documentazione allegata ricorda che i seminari del 1993 furono alla base dei presupposti della riforma.

<sup>28</sup> Cfr. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 5 ottobre 1988, in particolare artt. 1, II-III e V, 3, 5, 205, 206, II-III e VII, 207 e 209. Ai fini del rapporto con l'educazione giuridica assumono particolare rilievo il pluralismo delle idee e delle concezioni pedagogiche, la libertà di apprendere, insegnare, ricercare e divulgare il sapere, l'autonomia didattico-scientifica delle università e la garanzia di qualità.

<sup>29</sup> *Portaria MEC* n. 1.886/1994, artt. 3-4, 6-10. L'atto prevedeva una durata minima di cinque anni e 3.300 ore di attività; una formazione fondamentale comprendente introduzione al diritto, filosofia, sociologia, economia e scienza politica; lo studio obbligatorio dell'etica; attività complementari; monografia finale; almeno trecento ore di pratica giuridica; nonché l'integrazione fra insegnamento, ricerca ed estensione (terza missione).

Le *Diretrizes Curriculares Nacionais* del nuovo millennio proseguirono e rielaborarono questa impostazione<sup>30</sup>. La *Resolução CNE/CES* n. 9 del 2004, sostituì il curriculum minimo con direttive più flessibili, fondate sull'autonomia del progetto pedagogico, sul pluralismo, sulla qualità e sull'articolazione tra formazione generale, tecnico-giuridica e pratica<sup>31</sup>. La *Resolução CNE/CES* n. 5 del 2018 spostò ulteriormente l'attenzione verso lo sviluppo di competenze cognitive, strumentali e interpersonali, integrazione tra teoria e pratica, mezzi consensuali di soluzione delle controversie e ruolo dei *Núcleos de Práticas Jurídicas*<sup>32</sup>. La sua applicazione rimane però graduale e non uniforme, poiché l'ampia autonomia delle istituzioni produce tempi e modalità differenti di adeguamento.

### 3. Democratizzazione, massificazione e professionalizzazione nel modello contemporaneo

L'educazione giuridica brasiliana presenta oggi le dimensioni di un sistema di massa: conta quasi un milione di iscritti e, nella sola modalità presenziale, offre oltre trecentoventimila nuovi posti, dei quali poco più di ventimila nella rete pubblica e oltre trecentomila in quella privata.<sup>33</sup> La sproporzione si riflette nelle condizioni di accesso: per i posti pubblici si sono registrate nel 2024 oltre duecentosettantamila candidature, pari a circa tredici candidati per posto; nel settore privato, invece, le candidature sono

<sup>30</sup> *Brasil, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, spec. artt. 43, 46, 53 e 80. In seguito sono stati adottati altre normative di pertinenza al tema, quali, il *Parecer CNE/CES n. 776/1997*, adottato dal *Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*; *Parecer CNE/CES n. 67/2003, Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação*; e *Parecer CNE/CES n. 55/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito*.

<sup>31</sup> *Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências*, in *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º ottobre 2004, sez. 1, 17. In particolare, gli artt. 2-8 organizzano il corso intorno a tre assi interconnessi – *formação fundamental, formação profissional e formação prática* – e affidava al progetto pedagogico la definizione del profilo del laureato, dei contenuti, delle attività complementari, dello stage e del lavoro conclusivo.

<sup>32</sup> *Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, Parecer CNE/CES n. 635/2018, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito; Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências*, in *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dicembre 2018, sez. 1, 122-123, spec. artt. 3-6 e 11-13. La *Resolução* richiede un profilo generale, umanistico e assiologico; individua competenze cognitive, strumentali e interpersonali; prevede la capacità di usare mezzi consensuali di soluzione dei conflitti; e configura la pratica giuridica come componente obbligatoria, da organizzare anche attraverso il *Núcleo de Práticas Jurídicas*.

<sup>33</sup> *Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo da Educação Superior 2024. Divulgação dos resultados*, Brasília, 2025. Nel 2024 i corsi presenziali di *Direito* registravano 652.960 iscritti. Quanto ai nuovi posti, la rete pubblica ne offriva 21.008, mentre quella privata 303.148, per un totale di 324.156.

quasi seicentomila, ma distribuite su un'offerta tanto ampia da ridurre la pressione media a meno di due candidati per posto.<sup>34</sup> La massificazione degli studi giuridici è dunque realizzata soprattutto attraverso il mercato privato, mentre il settore pubblico, gratuito e spesso dotato di maggiore prestigio accademico, rimane numericamente limitato e fortemente selettivo. Essa non eliminò del tutto la tradizionale funzione politica delle facoltà, ma la rese più concentrata in un numero limitato di istituzioni prestigiose, mentre il sistema nel suo complesso assumeva una funzione prevalentemente professionale.

Questa struttura non coincide pienamente né con l'accesso relativamente aperto tradizionalmente associato al modello di educazione giuridica praticato negli ordinamenti romanistici, né con quello selettivo e meritocratico sviluppatosi nelle istituzioni statunitensi<sup>35</sup>. Il sistema sovrappone piuttosto due logiche: una vasta offerta privata, meno selettiva all'ingresso ma condizionata dalla capacità di sostenerne i costi, e un settore pubblico gratuito nel quale l'accesso avviene attraverso una competizione particolarmente intensa. Il criterio meritocratico opera, tuttavia, tra candidati che hanno avuto opportunità scolastiche profondamente diseguali: le facoltà pubbliche più ambite tendono a favorire chi ha beneficiato di un'istruzione di base e secondaria di elevata qualità, frequentemente privata e a pagamento, o di ulteriori strumenti di preparazione. Ne può derivare che l'università pubblica, gratuita e qualitativamente più prestigiosa, risulti più facilmente accessibile agli studenti socialmente avvantaggiati, mentre una parte degli studenti provenienti dalla scuola pubblica venga indirizzata verso istituzioni private meno selettive ma onerose. Più che democratico o meritocratico in senso unitario, il sistema brasiliano appare segmentato: la democratizzazione quantitativa dell'accesso è affidata soprattutto al settore privato, mentre la selezione nella componente pubblica continua a riflettere, almeno in parte, le disuguaglianze accumulate prima dell'università<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> *Ivi*. Per i corsi presenziali di *Direito il Censo* registra 271.841 candidature nella rete pubblica e 580.971 in quella privata. Il rapporto medio era rispettivamente di circa 12,9 e 1,9 candidati per posto.

<sup>35</sup> La contrapposizione tra un modello relativamente aperto o "democratico" dell'istruzione superiore continentale e uno selettivo o "meritocratico" statunitense è utilizzata da MERRYMAN, *Legal Education There and Here*, cit., 859-878, spec. 862-864. L'Autore osserva che, nel modello statunitense, i candidati competono per un numero limitato di posti e vengono selezionati in base alle qualificazioni accademiche; per il crescente carattere meritocratico dell'istruzione superiore americana rinvia a JENCKS; RIESMAN, *The Academic Revolution*, Garden City, Doubleday, 1968, caI, e a RIESMAN, *Notes on Meritocracy*, in *Daedalus*, 1967, 897-908. In generale sul modello di educazione giuridica statunitense v. SERAFINELLI, *U.S. Law Schools. Una visione alternativa della formazione del giurista negli Stati Uniti*, Milano, 2023.

<sup>36</sup> Il carattere socialmente selettivo dell'accesso alle università pubbliche è stato parzialmente corretto dalle politiche di azione affermativa, inizialmente introdotte in modo autonomo da singole istituzioni e successivamente uniformate, per il sistema federale, dalla Legge n. 12.711 del 2012. La legge riserva almeno la metà dei posti agli studenti provenienti integralmente dalla scuola pubblica e, all'interno di tale contingente, articola ulteriori criteri di reddito, appartenenza etnico-razziale e disabilità. Cfr. *Brasil, Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*, come modificata dalla *Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023*; *Ministério da Educação, Relatório de acompanhamento da Lei de*

Nel corso degli ultimi tre decenni, la disciplina brasiliana del curriculum giuridico ha progressivamente delineato un modello nel quale l'apertura alla formazione generale e interdisciplinare convive con una crescente attenzione alla preparazione tecnico-professionale. La tensione non riguarda soltanto la presenza delle discipline non giuridiche, ma il ruolo che esse assumono nel progetto formativo: possono concorrere alla costruzione critica della cultura del giurista oppure essere impiegate in funzione prevalentemente strumentale rispetto alla soluzione di problemi professionali.

Il corso conserva una struttura ampia: la *Portaria MEC* n. 1.886 del 1994 ne fissava la durata minima in cinque anni e il carico in almeno 3.300 ore; la disciplina successiva ha elevato quest'ultimo a 3.700 ore<sup>37</sup>. Più significativo, tuttavia, è il modo nel quale le diverse riforme hanno definito le componenti del curriculum e, soprattutto, i risultati attesi dalla formazione. Già il modello del 1994 presentava, sotto questo profilo, una struttura ambivalente. Da un lato, richiedeva l'integrazione tra insegnamento, ricerca ed estensione (terza missione) e riconosceva rilievo alla formazione fondamentale e sociopolitica; dall'altro lato, definiva espressamente come «professionalizzanti» le materie nelle quali si concentrava lo studio dei principali settori dell'ordinamento: diritto costituzionale, civile, amministrativo, tributario, penale, processuale, del lavoro, commerciale e internazionale. A ciò si aggiungevano la pratica giuridica, le attività complementari e l'elaborato scritto finale<sup>38</sup>.

La scelta terminologica è significativa. La formazione culturale e sociopolitica era riconosciuta come fondamento del corso, ma il nucleo propriamente giuridico veniva già identificato con la preparazione all'esercizio delle professioni. L'interdisciplinarietà, in questa prima configurazione, ampliava dunque il quadro entro il quale il diritto doveva essere studiato, tuttavia senza modificare il carattere prevalentemente professionale attribuito agli insegnamenti giuridici. Si profilava così una soluzione in parte diversa da quella tradizionalmente associata ai sistemi romanistici, nei quali la formazione universitaria tende a essere concepita come generale, sistematica e teorica, mentre l'addestramento immediatamente professionale è affidato a una fase successiva<sup>39</sup>.

---

*Cotas*, Brasília, 2022 (consultabile in [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO\\_LEI\\_COTAS.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior/arquivos-1/RELATORIO_LEI_COTAS.pdf?utm_source=chatgpt.com)).

<sup>37</sup> *Portaria MEC* n. 1.886, del 30 dicembre 1994, art. 1, che fissava il carico minimo in 3.300 ore, da acquisire in un periodo non inferiore a cinque e non superiore a otto anni; *Resolução CNE/CES* n. 2, del 18 giugno 2007; *Resolução CNE/CES* n. 5, del 17 dicembre 2018, art. 12.

<sup>38</sup> *Portaria MEC* n. 1.886/1994, artt. 3, 4, 6, 9 e 10. Le attività complementari dovevano rappresentare dal cinque al dieci per cento del carico complessivo; il tirocinio di pratica giuridica aveva una durata minima di 300 ore ed erano obbligatorie la monografia e la sua discussione finale. Sulla *ratio* della riforma e sulla volontà di combinare formazione interdisciplinare, teorica, critica, dogmatica e pratica, RODRIGUES, JUNQUEIRA, *Educação jurídica*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2012, Vol. I, 29-30.

<sup>39</sup> MERRYMAN, *Legal Education There and Here*, cit., 859-878, spec. p.866-867, il quale presenta la contrapposizione come un idealtipo e segnala espressamente la progressiva attenuazione delle dif-

Con la *Resolução CNE/CES* n. 9 del 2004, il curriculum non fu più organizzato come un elenco chiuso di discipline, ma secondo tre assi interconnessi: formazione fondamentale, professionale e pratica. Il progetto pedagogico delle singole istituzioni diveniva il luogo nel quale definire l'integrazione tra teoria e pratica, ricerca, estensione e interdisciplinarietà<sup>40</sup>. La riforma ampliava certamente lo spazio riconosciuto alla formazione generale e superava la rigidità del precedente curriculum minimo. Nello stesso tempo, però, conservava una precisa gerarchia interna: gli insegnamenti giuridici continuavano a essere collocati nell'asse della «formazione professionale». L'interdisciplinarietà rischiava di ridursi a multidisciplinarietà, ossia all'accostamento di saperi diversi senza una reale integrazione di metodi e prospettive<sup>41</sup>.

La prevalenza della dimensione professionale emerge anche dal lessico impiegato per descrivere il profilo del laureato. La disciplina del 2004 richiedeva capacità di interpretare e applicare il diritto, redigere testi e atti, ricercare le fonti, operare tecnicamente dinanzi alle autorità e utilizzare tecnologie e metodi necessari all'esercizio professionale<sup>42</sup>. La formazione umanistica, la capacità critica e la sensibilità sociale figuravano anch'esse tra gli obiettivi dichiarati, ma in termini meno analitici.

---

ferenze. Per una ricostruzione successiva della distinzione tra il carattere professionale delle *law schools* statunitensi e la formazione giuridica generale europea, BORTOLUZZI, *A New European Model of Legal Education as One of the Institutional Elements of the New European Common Law*, in *Global Jurist*, 2010, Vol. 10, n. 1, 7-8.

<sup>40</sup> Il primo asse poneva il diritto in relazione con Antropologia, Scienza politica, Economia, Etica, Filosofia, Storia, Psicologia e Sociologia; il secondo comprendeva lo studio sistematico e contestualizzato dei diversi rami dell'ordinamento; il terzo collegava i contenuti teorici alle attività professionali. Cfr. *Resolução CNE/CES* n. 9, del 29 settembre 2004, artt. 2 e 5. Il primo asse comprendeva Antropologia, Scienza politica, Economia, Etica, Filosofia, Storia, Psicologia e Sociologia; il secondo riuniva i contenuti tecnico-dogmatici e applicativi; il terzo era dedicato alla formazione pratica.

<sup>41</sup> È proprio in questa disposizione che emerge con maggiore nettezza l'ambivalenza del richiamo all'interdisciplinarietà. Questa può significare che il diritto debba essere compreso nelle sue relazioni con la storia, l'economia, la politica e la società; può però anche ridursi alla mobilitazione di conoscenze diverse in funzione della soluzione di un problema professionale. Nel primo caso, essa amplia la comprensione critica del fenomeno giuridico; nel secondo, assume una funzione prevalentemente strumentale. La semplice presenza nel curriculum di discipline appartenenti ad altri campi del sapere non è, del resto, sufficiente: senza un'effettiva integrazione dei metodi e delle prospettive, si rischia soltanto di accostare letture separate dello stesso oggetto. Cfr. inoltre SCARPELLI, *L'educazione del giurista*, in *Rivista di diritto processuale*, 1968, 1-33, spec. 24, sulla necessità di rendere percepibili i legami tra cultura giuridica e cultura generale e di assicurare un equilibrio tra insegnamenti giuridici, storico-giuridici, filosofici, economici, sociologici ed extragiuridici.

<sup>42</sup> *Resolução CNE/CES* n. 9/2004, art. 4. La disposizione comprendeva, tra le competenze e abilità, l'interpretazione e applicazione del diritto, la redazione di testi e atti, la ricerca delle fonti, l'adeguata *atuação técnico-jurídica* nelle diverse sedi, il ragionamento giuridico, la decisione e l'uso delle tecnologie e dei metodi necessari alla comprensione e applicazione del diritto. Sul rapporto tra conoscenze, abilità e loro finalità pratica, RODRIGUES, JUNQUEIRA, cit., Vol. II, 297-298.

Il passaggio dal catalogo delle materie al paradigma delle «abilità e competenze» non rappresenta soltanto una diversa tecnica di costruzione del curriculum: ridefinisce il sapere giuridico a partire da ciò che il laureato dev'essere capace di fare. L'utilità di apprendere a interpretare, argomentare, redigere atti o affrontare casi concreti non è in discussione, il punto critico è che quanto più le competenze professionali vengono descritte in modo dettagliato e vincolante, tanto più rischiano di diventare il criterio in base al quale selezionare e valutare anche le conoscenze teoriche e generali. Il «saper fare», da complemento della formazione universitaria, rischia così di trasformarsi nel suo principio ordinatore.

La stessa tendenza prosegue nella *Resolução CNE/CES* n. 5 del 2018, successivamente modificata. La norma dichiara di privilegiare l'interdisciplinarietà e l'articolazione dei saperi e distingue tre prospettive formative: generale, tecnico-giuridica e pratico-professionale<sup>43</sup>. La simmetria è, tuttavia, più formale che sostanziale poiché le attività pratico-professionali e l'attenzione alla soluzione dei problemi devono essere presenti trasversalmente in tutte e tre mentre non è prevista un'analoga trasversalità della formazione storica, filosofica o sociologica. La pratica e il *problem solving* tendono così a orientare anche la formazione generale e quella tecnico-giuridica.

L'asimmetria si ritrova nell'elenco delle competenze, che assume una marcata impronta funzionale. Il laureato deve possedere una solida formazione generale e umanistica, ma la normativa descrive con particolare ampiezza soprattutto le capacità strumentali e interpersonali: redigere documenti negoziali, processuali e normativi, impiegare le regole tecnico-giuridiche, proporre soluzioni, decidere questioni, operare nelle diverse sedi giudiziali, amministrative ed extragiudiziali, gestire forme consensuali di composizione dei conflitti e utilizzare le tecnologie disponibili<sup>44</sup>.

A questa evoluzione si accompagna il crescente peso delle attività pratiche, complementari e di estensione (terza missione). Nel sistema vigente, fino al venti per cento del carico può essere destinato alla pratica giuridica e alle attività complementari; almeno il dieci per cento delle ore curriculari dev'essere riservato alla terza missione universitaria.<sup>45</sup> Non tutte queste attività hanno necessariamente carattere professionalizzante, resta però il fatto che una parte consistente del percorso viene affidata ad attività pra-

<sup>43</sup> La prima comprende la conoscenza filosofica e umanistica, le scienze sociali e le nuove tecnologie; la seconda riunisce lo studio e l'applicazione dei principali settori del diritto; la terza mira a integrare la pratica con i contenuti teorici. Cfr. *Resolução CNE/CES* n. 5/2018, art. 5, nella formulazione risultante dalle modifiche introdotte dalla *Resolução CNE/CES* n. 2, del 19 aprile 2021. Particolarmente rilevante è il § 1, secondo cui le attività pratico-professionali e l'attenzione alla soluzione dei problemi devono essere presenti trasversalmente in tutte e tre le prospettive formative.

<sup>44</sup> *Resolução CNE/CES* n. 5/2018, artt. 3 e 4. Per la sistematizzazione delle competenze generali, tecnico-giuridiche e pratico-professionali, CORRÊA, *op. cit.*, 147-158.

<sup>45</sup> *Resolução CNE/CES* n. 5/2018, art. 13, secondo cui fino al venti per cento del carico può essere destinato alle attività complementari e alla pratica giuridica; *Resolução CNE/CES* n. 7, del 18 dicembre 2018, art. 4, sulla riserva di almeno il dieci per cento alle attività di estensione.



tiche, progettuali ed esperienziali, la cui concreta configurazione dipende dai progetti pedagogici delle singole istituzioni.

Più problematica la giustificazione complessiva della riforma, formulata in termini di adeguamento dell'offerta formativa alle domande del mercato del lavoro, di maggiore collegamento con i settori produttivi e di risposta alle esigenze di risorse umane generate dalla globalizzazione e dalla trasformazione tecnologica. Che l'università debba considerare i mutamenti delle professioni è difficilmente contestabile. Il problema nasce quando tale adeguamento tende a diventare il metro attraverso il quale se ne valutano contenuti e metodi. La formazione universitaria non coincide infatti con una preparazione pratica completa per l'esercizio di una professione. Essa dovrebbe offrire anzitutto una base teorica e scientifica, capace di mostrare come le regole si siano sviluppate, su quali principi riposino e quali rapporti intrattengano con la storia e la società. La pratica non è estranea a questa funzione, ma deve essere collocata entro questo sapere più ampio, che consenta di comprendere e discutere criticamente anche i fini ai quali le tecniche vengono destinate.<sup>46</sup> Quando la produzione del sapere è ricondotta prevalentemente alla sua utilizzazione professionale, si attenua la distinzione tra università e scuola di addestramento.

Un'analisi dell'educazione giuridica contemporanea non potrebbe, infine, prescindere da due ulteriori fattori di trasformazione: l'internazionalizzazione e l'impatto delle nuove tecnologie. Entrambi investono non soltanto i contenuti e i metodi della formazione, ma anche le tradizionali dinamiche asimmetriche tra centri di produzione e periferie di ricezione dei modelli. Se alcune istituzioni e tradizioni giuridiche conservano una posizione dominante nella definizione degli standard, ordinamenti tradizionalmente considerati periferici possono assumere un ruolo più attivo. È significativo, sotto questo profilo, il caso del Brasile, che ha destinato risorse rilevanti alla mobilità accademica, alle reti internazionali di ricerca, alla digitalizzazione e, più recentemente, allo sviluppo e all'impiego dell'intelligenza artificiale. Tali processi rendono meno lineare e prevedibile la circolazione dei modelli anche in tema di educazione giuridica. La portata di queste trasformazioni meriterebbe tuttavia un esame autonomo, non possibile nell'economia del presente contributo.

#### 4. Considerazioni conclusive

Dagli elementi, necessariamente parziali, esaminati in questo contributo emerge che l'educazione giuridica brasiliana contemporanea presenta una configurazione sfumata, nella quale convivono tratti tradizionalmente associati ai modelli romanistici e altri più vicini al modello nordamericano. Essa conserva la durata ampia del corso, l'orga-

---

<sup>46</sup> EISENMANN, *op. cit.*, spec. p100-104, 110 e 121. A 121 è richiamata con particolare chiarezza la distinzione tra formazione universitaria e scuola professionale: la prima deve offrire una base teorica, chiarire lo sviluppo delle regole, i principi sui quali esse riposano e il loro rapporto con la storia sociale, senza pretendere di costituire una formazione pratica completa.

nizzazione sistematica delle materie e una significativa componente teorica e culturale; al contempo, attribuisce crescente rilievo alle competenze, all'argomentazione, all'analisi dei casi, alla pratica e alla soluzione di problemi concreti. In questo processo, tuttavia, la dimensione scientifica dell'insegnamento rischia talvolta di essere impropriamente identificata con il formalismo dogmatico e, per questa via, ridimensionata.

La valorizzazione della dimensione pratica dovrebbe quindi inserirsi in una formazione più ampia e autenticamente scientifica, capace di preparare giuristi che sappiano applicare i modelli operativi, comprenderne i presupposti e adattarli ai mutamenti della realtà. Un'educazione giuridica orientata prevalentemente alle esigenze immediate della pratica professionale e del mercato rischierebbe, invece, di ridursi a un addestramento tecnico inevitabilmente contingente. Ne risulterebbe compressa la funzione propria dell'università, intesa come spazio di comprensione critica del fenomeno giuridico e di rinnovamento della cultura giuridica attraverso il contributo delle generazioni successive.