

# O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL E SEUS OBJETIVOS\*

## THE LAW EDUCATION IN BRAZIL AND ITS OB- JECTIVES

*Fernando Frederico de Almeida  
Júnior\*\**

Coordenador da Pós-graduação lato  
senso do Centro Universitário  
Clarenteano – SP

### Resumo

O objetivo deste estudo é averiguar quais são os atuais objetivos do ensino de Direito no Brasil e, para tanto, serão discutidos o Relatório Delors, os saberes necessários à educação do futuro segundo Morin,

---

\* Este trabalho é parte integrante da pesquisa realizada na Universidade Federal de São Carlos e que resultou na tese intitulada “*A expansão do ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil?*”.

\*\* Pós-doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina (Itália), Pós-doutor em Direito pela Universidade de Coimbra (Portugal), Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Mestre em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto. Jáú – SP, Brasil, frederico.jau@gmail.com

a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, por fim, a Resolução CES/CNE nº 9, de 29/09/2004.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico. Morin. Regulação.

### Abstract

*The aim of this study is to ascertain what the current law teaching objectives in Brazil and, therefore, discussed the Delors Report, the knowledge required for the education of the future according Morin, the World Declaration on Higher Education in the Twenty-first Century, the Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education and, finally, the Resolution CES/ CNE nº 9 of 29/09/2004.*

*Keywords:* Legal Education. Morin. Regulation.

## Introdução

Discorrer sobre os objetivos do ensino de Direito no Brasil é algo mais complexo do que se imagina, notadamente porque não se pode olvidar jamais das funções do ensino superior como um todo. Com efeito, os cursos de Direito se enquadram como cursos superiores e, nesta qualidade, devem buscar atingir os atuais objetivos da educação

superior, impondo ressaltar que estes não se limitam às metas fixadas na legislação nacional ou por órgãos do Poder Público local, devendo ser almejados também os objetivos do ensino superior estabelecidos nos tratados, instrumentos e relatórios internacionais.

*Mutatis mutandis*, não se pode mais falar em Direito internacional como se ele fosse algo estranho ao Direito interno. Ambos encontram-se intimamente ligados, tanto que mudanças internas nos países causam impacto na seara internacional, assim como as transformações que ocorrem no Direito internacional obrigam o desenvolvimento e o enriquecimento do Direito interno dos Estados. Esta a lição de TRINDADE, para quem não mais se justifica que o direito internacional e o direito constitucional continuem sendo abordados de forma estanque ou comparimentalizada. “Já não pode haver dúvida de que as grandes transformações internas dos Estados repercutem no plano internacional, e a nova

realidade neste assim formada provoca mudanças na evolução interna e no ordenamento constitucional dos Estados afetados” (1997, p. 403).

## 1 Os pilares da educação: o Relatório Delors

Estudar a educação superior no Brasil implica obrigatoriamente na verificação do que se defende a este respeito em nível mundial. É impossível e desaconselhável refletir sobre o destino particular de cada Estado-Nação ignorando o mesmo fenômeno objeto do estudo em escala global.

Nesta linha de pensamento, importa evidenciar, *ab initio*, o denominado *Relatório Delors*. A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse tal comissão, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as

regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. A *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações, sem, contudo, deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações com independência (DELORS, 1998, p. 268).

Os trabalhos da referida Comissão se encerraram em 1996, consignando-se no relatório que, ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão considerou as políticas educativas um processo permanente de enrique-

cimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. À educação cabe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1998, p. 11-16).

Impõe-se cada vez mais, segundo a Comissão, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua

capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. É desejável que a escola transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual (DELORS, 1998, p. 18).

Para a Comissão, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. A política educativa deve ser suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social, sendo que a escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade (DELORS, 1998, *passim*).

DELORS e seu grupo relataram que a educação, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões,

deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento.

O primeiro pilar da educação é o ***aprender a conhecer***, que significa adquirir os instrumentos da compreensão. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Outra coluna da educação refere-se ao ***aprender a fazer***, para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, com reflexos também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e

adolescentes. A terceira pilastra consiste no ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Por fim, o ***aprender a ser***, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 1998, p. 89-102).

Tratando especificamente dos cursos superiores, entendeu a Comissão que maior severidade na seleção não pode constituir solução, política e socialmente aceitável, para a questão da massificação do ensino. Uma das principais falhas de uma orientação deste tipo é fazer com que jovens de ambos os sexos fiquem excluídos do ensino

antes de obterem um diploma reconhecido oficialmente e, portanto, numa situação sem esperança, dado que nem gozam das vantagens do diploma, nem da contrapartida de uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho. Outro ponto para o qual o grupo chamou a atenção foi o insucesso escolar e a necessidade de lutar contra ele. Asseverou-se que o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no final das contas, abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os

jovens para toda a vida. O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.<sup>1</sup> As medidas a tomar passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas a sua situação familiar, e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas. Deve-se recorrer a meios suplementares e a

métodos pedagógicos especiais a favor de públicos-alvo e de estabelecimentos situados em zonas urbanas ou suburbanas desfavorecidas. Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades (DELORS, 1998, p. 24 e 146-147).

Destarte, aos cursos superiores não cabe apenas a missão de formar pessoas aptas para o trabalho qualificado, incumbindo-lhes também e principalmente a tarefa de servir de fonte de desenvolvimento individual, permitindo e facilitando o acesso ao saber desinteressado, nas mais diversas áreas do conhecimento e da cultura humana. Mais que isso, compete às instituições de ensino superior lutar contra a desigualdade social e contribuir para a erradicação da pobreza e da exclusão, sendo de rigor proporcionar a

---

<sup>1</sup> Lembra Juliana Zacarias Fabre que “são diversos os grupos sociais excluídos no Brasil, costumeiramente denominados de minorias. Todavia, o termo ‘minorias’ não deve ser levado na acepção literal da palavra, ou seja, como relativo a quantidades, até mesmo porque, em um país como o Brasil, todos sabemos que as pessoas excluídas socialmente representam a maioria”. Afirma, ainda, que “as pessoas socialmente excluídas são aquelas que têm seus direitos básicos desrespeitados e não possuem as mesmas oportunidades que os cidadãos ‘incluídos’ no sistema”. (2005, p. 65)

inclusão dos grupos social e economicamente marginalizados.

## 2 MORIN e os saberes necessários à educação do futuro

Da UNESCO também partiu a idéia, em 1999, de encomendar ao filósofo francês Edgar Morin a exposição das suas idéias sobre a educação do amanhã, com o objetivo, dentre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, trabalho que teve como resultado a obra denominada *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

Informa MORIN que seu texto não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas. Sua intenção foi, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século.

Para o filósofo, há sete saberes fundamentais que a educação do futuro

deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura. Eis os sete saberes necessários à educação do futuro, segundo MORIN (2000, *passim*):

1º) *As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão)*: é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. Assim, mister o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

2º) *Os princípios do conhecimento pertinente*: a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o

vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Deste modo, é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

3º) *Ensinar a condição humana*: o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os

outros humanos. Deste modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

4º) *Ensinar a identidade terrena*: o destino planetário do gênero humano é outra realidade chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação. Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados

de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

5º) *Enfrentar as incertezas*: as ciências permitiram a aquisição de muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter dora-vante desco-

nhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Defendendo a reforma do ensino jurídico, André Luiz Lopes dos Santos também insiste na necessidade de se lidar com incertezas. Eis sua lição: “Parece-nos que os obstáculos maiores para uma reforma do ensino jurídico estejam na dificuldade encontrada, tanto por alunos quanto por professores, em modificar suas posturas tradicionais ante o processo de construção do chamado ‘saber jurídico’. A postura crítica, quer no educador que se imagine capaz de ‘transmitir’ um saber ‘pronto’, quer no aluno que pretenda apenas ‘receber’ esses conhecimentos, crendo, com base neles, poder se julgar apto ao exercício das profissões jurídicas, nos parece o primeiro dos entraves a serem removidos. Maior maleabilidade do educador, maior responsabilidade do educando, maior comprometimento de ambos em relação a objetivos mais definidos. Mudando as posturas, contudo – e é preciso ter muito clara essa noção – essa prática abre espaço, inevitavelmente, para o inesperado, para o imprevisível.

6º) *Ensinar a compreensão*: a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a

incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

7º) *A ética do gênero humano*: a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade.

---

Lida-se, mais próxima e continuamente, com incertezas. Segundo nos parece, contudo, esse é um preço que se deve pagar: abrir mão de um falacioso ‘porto seguro’ em que se vê ancorado o conhecimento jurídico, repetindo fórmulas ‘inquestionáveis’ (dogmática) e perpetuando ‘ficções jurídicas’.” (2001, p. 51.52)

Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

As considerações de MORIN consistem certamente numa provocação a todos os educadores interessados em estudar e repensar os objetivos das instituições de ensino de todos os níveis e modalidades de educação. Do mesmo modo, suas reflexões se contrapõem indiretamente aos que defendem que o ensino superior se destina

exclusivamente à formação de pessoal para o mercado de trabalho e se esquecem que um curso superior influi expressivamente na vida dos indivíduos e nos destinos da sociedade.

Em outras palavras,

a educação serve à sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos. A educação também serve à sociedade, oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças e promovendo maior grau de consciência e sensibilidade, explorando novas visões e conceitos e inventando novas técnicas e instrumentos. A educação é, também, o meio de divulgar o

conhecimento e desenvolver talentos para introduzir as mudanças desejadas nas condutas, valores e estilos de vida e para suscitar o apoio público às mudanças contínuas e fundamentais que serão imprescindíveis para que a humanidade possa modificar sua trajetória, abandonando a via mais comum que leva a dificuldades cada vez maiores e a uma possível catástrofe, para iniciar seu caminho a um futuro sustentável. A educação é, em síntese, a melhor esperança e o meio mais eficaz que a humanidade tem para alcançar o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 1999, p. 35)

A educação superior, materializada nas práticas de suas instituições, do ponto de vista de sua função social e pública, isto é, da perspectiva daquilo que política e filosoficamente lhe justifica a existência, existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonomizam em uma dada situação das disputas sociais e

das relações de poder. Do ponto de vista ideal, mas sem desconsiderar as reais contradições e limites de qualquer fenômeno humano e social, uma instituição de educação superior existe para cumprir o mandato social de produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, segundo e mediante os valores e princípios mais caros ao processo civilizatório e à vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade. É preciso insistir na idéia de que a razão de ser da educação, o que lhe fornece os fundamentos e os objetivos essenciais, é a formação global dos cidadãos, sendo dever da instituição de educação superior construir-se cada vez mais intensa e extensamente como um espaço público, que é o espaço da democracia, que não pode ser confundido com o mercado, pois os objetivos de uma e de outro não são os mesmos. A grande

tarefa da universidade é, pois, a construção de um espaço público cujos valores falem mais alto e sejam mais duradouros que os interesses utilitaristas e de curto prazo do mercado (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 109-120).

### **3 A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**

Um debate sobre a função do ensino superior não pode deixar de lembrar da Conferência Mundial sobre Educação Superior, convocada pela UNESCO e realizada em sua sede em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998. Desta reunião resultou o documento que reflete a posição oficial da UNESCO e de seus Estados-Membros, dentre eles o Brasil, denominado de *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (UNESCO, 1998).

O texto da referida Declaração também transparece que a educação superior tem um objetivo muito maior do que simples-

mente formar profissionais para o mercado de trabalho. Estatui o documento, em seu artigo 1º, que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de

alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um

contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.

Definindo orientações de longo prazo baseadas na relevância da educação superior, a Declaração estabelece que a preocupação do ensino superior deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e frequentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades. Dispõe,

ainda, que a educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas (art. 6º).

Preparar as pessoas para viver em uma diversidade de situações, para poder reorientar suas atividades, aprender a conhecer, ensinar a compreensão, enfrentar as incertezas e aprender a viver juntos são alguns objetivos do ensino superior que exigem das instituições e dos professores, dentre outros procedimentos, conhecer o corpo discente e suas características. Impõe-se, por exemplo, saber ou ao menos analisar as peculiaridades da geração que está alcançando o nível superior de ensino.

Reportagem de SACKS, publicada na *Revista*

*HSM Management*, informa que quatro gerações se vêem obrigadas a coexistir: tradicionalistas (nascidos antes de 1945), *boomers* (1946-1964), geração X (1965-1977) e geração Y (1978-2000, conhecida também como geração dos jovens do milênio e “geração do porquê”, pois não pára de questionar o *status quo*). Conta que a mais recente geração a entrar nesse grupo (lê-se “matricular-se no ensino superior”) é disruptiva não só por suas dimensões, mas por suas atitudes. Não estão interessados no sucesso financeiro que orientou os *boomers* ou na independência que marcou a geração X. Segundo a notícia,

graças aos pais extremamente dedicados, nascidos no *baby boom*, essa nova cepa foi paparicada e levada a crer que pode obter o que quiser. A imersão em computadores, videogames, e-mail, internet e telefones celulares durante a maior parte da vida transformou seus padrões de pensamento e pode até ter

mudado o desenvolvimento fisiológico de seu cérebro. Esse pessoal quer *feedback* diário, não anual. E, se isso ainda não for óbvio, os jovens do milênio são destemidos e extremamente diretos. Se acharem que sabem de uma solução melhor, lhe dirão, não importa qual seja seu cargo. (...) Isso poderia ser explicado como ingenuidade e brio característicos de todas as gerações durante a juventude, porém os especialistas acreditam que não passará com o tempo. (...) Se as empresas [lê-se “instituições de ensino superior”] quiserem atrair, reter, gerenciar e motivar a próxima geração de trabalhadores [lê-se “alunos”], terão de se adaptar. (...) Os jovens do milênio não estão pedindo para trazer seus cãezinhos ao trabalho. Eles só querem ser ouvidos e, se pensarmos bem, isso não é pedir demais. (SACKS, 2006, p. 124-127).

Não se pretende aqui realizar um minucioso estudo das gerações e das suas principais características, mas sim demonstrar que os objetivos da educação

superior talvez possam ser mais facilmente alcançados se os professores e as instituições de ensino conhecerem ou ao menos estudarem seus discentes, sua formação, seu modo de pensar e de agir, enfim, seu jeito de ser.

#### 4 A Constituição Federal de 1988

No âmbito nacional propriamente dito, ou seja, alterando o eixo de análise para as normas fixadas na legislação brasileira ou por órgãos do Poder Público local, salienta-se que a Constituição Federal de 1988, embora trate do ensino superior, não dispõe expressamente sobre a função específica que o mesmo deva desempenhar.

Mister, então, fazer referência aos objetivos do país e da educação como um todo, estabelecidos pela Carta Magna nos artigos 3º e 205, respectivamente.

O artigo 3º prescreve que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I –

construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Salta aos olhos que os objetivos da República Federativa do Brasil, dispôstos no artigo 3º da Constituição Federal, estão ligados à idéia de Justiça.

Levando-se em conta os propósitos deste estudo, vale lembrar que MONTORO afirma que a justiça não é uma simples técnica da igualdade, da utilidade ou da ordem social. Mais que tudo isso, a justiça é a virtude da convivência humana. É base da justiça o respeito à dignidade fundamental da pessoa humana, que não pode ser considerado apenas abstratamente. Explica MONTORO que é “na realidade histórica, concreta e variável, em que as relações sociais se desenvolvem, que a

justiça e suas exigências devem ser atendidas. É aí que se situa o trabalho e a luta permanente pela justiça, que dá sentido e grandeza à tarefa dos juízes, promotores, advogados e demais servidores do direito” (2000, p. 138). Para REALE, justiça é a “tentativa renovada e incessante de harmonia entre as experiências axiológicas necessariamente plurais, distintas e complementares, sendo, ao mesmo tempo, a harmonia assim atingida”, podendo ser “compreendida plenamente como concreta experiência histórica” e impondo reconhecer que “funda-se no valor da pessoa humana, valor-fonte de todos os valores” (2003, p. 375-377).

Um estudo realizado por MOREIRA PINTO evidenciou que no Brasil os novos movimentos sociais possuem uma nítida compreensão de justiça, atrelando-se a uma noção alcançada na concretude social. Para ele, tal conhecimento leva a uma prática libertária “fundada numa justiça que é concreta e que se

faz no espaço sócio-histórico de forma coletiva” (1992, p. 84).

Há inúmeras opiniões sobre o conceito de justiça e também a respeito das suas espécies. Fala-se em justiça particular e geral, sendo que a primeira se subdivide em justiça comutativa e justiça distributiva e a segunda é também denominada de legal. Alguns acrescentam a justiça social no rol das espécies e a tratam como uma categoria diferente das demais, enquanto outros preferem afirmar que a justiça social é a denominação moderna da clássica justiça geral ou legal.

As discussões são intermináveis e devem ser deixadas de lado, eis que não constituem o objetivo central deste trabalho.

O que importa aqui é ressaltar que o termo social se refere ao “que pertence à sociedade ou tem em vista suas estruturas ou condições” (ABBAGNANO, 2000, p. 912), sendo esta a justiça que mais tem relação com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a justiça social.

#### Afirma

HERKENHOFF, com propriedade, que a justiça social é a realização do valor “justiça” no âmbito das relações sociais. É a justiça no seu sentido macro, em oposição às explicitações da justiça no plano das relações interindividuais. Alerta que “as reflexões dos filósofos clássicos devem ser adequadas à realidade contemporânea e à realidade de cada situação específica para terem valia”. No caso do Brasil, pondera a necessidade de se ter presente “a realidade de país de Terceiro Mundo, com uma economia dependente”. Explica, assim, que justiça social no Brasil “é vencer a fome, as brutais desigualdades, é impedir que a infância seja destruída antes mesmo que a vida alvoreça, é reconhecer às multidões oprimidas o direito de partilhar os dons e as grandezas da Criação”. Continua HERKENHOFF dizendo que “não há Justiça Social onde a sociedade, como um todo, não proporciona a satisfação dos direitos das pessoas em

particular e sobretudo das pessoas mais credoras de proteção como a criança, o velho, o doente. Não há Justiça Social se a sociedade global não dá condições de existência às micros-sociedades como a família e os diversos pequenos grupos sociais”. Conclui, enfim, que a justiça social poderá criar um clima social gerador de comportamentos positivos e construtivos, poderá contribuir para criar uma maior coesão social, certamente aumentará a solidariedade e reduzirá os atritos e conflitos (2001, p. 107-108 e 113).

Explica MONTORO que na justiça social “o ‘devido’ é a realização do bem comum, ou, mais precisamente, a contribuição de cada um para sua realização”. A pluralidade de pessoas, conta MONTORO, “se realiza através de uma relação em que o ‘particular’ é a pessoa obrigada e a ‘sociedade’, a pessoa moral ou entidade beneficiária. Cada particular dá à sociedade sua cooperação para o bem comum”. Esclarece, ainda, que a justiça social não se

aplica apenas à sociedade civil, podendo estender-se a todas as sociedades que apresentam as características de uma instituição, como a família, uma empresa econômica, as comunidades esportivas, universitárias, religiosas etc.. Por outro lado, por “particular” não deve ser entendido apenas os homens considerados individualmente, como pessoas físicas ou naturais, mas também as entidades ou grupos sociais intermediários que, como pessoas jurídicas, são também partes de uma sociedade maior e têm igualmente obrigações para com o bem comum. Para MONTORO, “como os integrantes de uma grande orquestra, todos os membros da comunidade – indivíduos, grupos, associações, classes, empresas, dirigentes e o próprio conjunto – têm tarefas a cumprir e são partes no espetáculo”. Acrescenta “que essas tarefas recaem sobre governantes e governados. Com responsabilidades diferentes, adequadas a suas funções na comunidade, as autoridades e

os cidadãos têm obrigações estritas e exigíveis em relação ao bem comum”. Por fim, evidencia MONTORO que “bem comum” não deve ser interpretado no sentido de que tudo deva pertencer confusamente a todos, mas, sim, “que todos os membros da comunidade, sem qualquer exclusão de classe ou setor, participem equitativamente desse bem. Pode-se dizer que é da própria natureza do bem comum a sua comunicabilidade ou exigência de redistribuição” (2000, p. 213-222).<sup>3</sup>

BETIOLI enfatiza que os desníveis entre nações, entre regiões de um mesmo país, entre classes sociais, revelam a gravidade e importância das exigências da

justiça social no mundo contemporâneo (1995, p. 389).

A justiça social assemelha-se à “justiça prática” estudada por KOLM, segundo o qual referida justiça consiste em “cuidar primeiro das pessoas mais miseráveis”. Para ele, “o princípio da Justiça Prática deve ser examinado com referência a seu significado nas aplicações práticas” e tem relação direta com a “questão das necessidades”. Explica que “em uma sociedade na qual as necessidades básicas não são satisfeitas, a Justiça Prática equivale a dar prioridade à sua satisfação” (2000, p. 198-199).

Na Constituição Federal de 1988 o termo justiça social se faz presente no *caput* do artigo 170 e no artigo 193.

O primeiro trata dos princípios fundamentais da ordem econômica, estabelecendo que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os

---

<sup>3</sup> Para Alípio Silveira, bem comum é “o conjunto organizado das condições sociais, graças às quais a pessoa humana pode cumprir seu destino natural e espiritual” (s.d., p. 357). Já Artur Machado Paupério diz que “o bem comum, no fundo, consiste na vida humanamente digna da população” e ressalta que “não há bem comum sem comunicação do mesmo aos membros da comunidade, ou seja, sem redistribuição” (2003, p. 64).

ditames da justiça social”, observados os princípios que elenca. Constatase que a atividade econômica, segundo a Carta Magna, não tem por finalidade precípua o desenvolvimento econômico, mas sim “assegurar a todos existência digna”, com a qual o bem comum se concretizará.

Assim, considerando que o fim da justiça social é a realização do bem comum, a Constituição Federal brasileira impõe o direcionamento de esforços, inclusive no campo da iniciativa privada, para gerar os meios necessários para garantir a existência digna para todos.

Já o artigo 193 da Carta Magna estatui que “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”. As diferenças entre a justiça social na ordem econômica e na ordem social são explicadas por FERRAZ JÚNIOR, para quem

a ordem econômica deve visar *assegurar* a todos a existência digna conforme

os ditames da justiça social. O objetivo da ordem social é o próprio bem-estar social e a justiça social. A primeira deve garantir que o processo econômico, enquanto produtor, não impeça, mas ao contrário, se oriente para o bem-estar e a justiça sociais. A segunda não os assegura, instrumentalmente, mas os visa, diretamente. Os valores econômicos são valores-meio. Os sociais, valores-fim. (1989, p. 53).

Talvez entender a justiça social fique mais fácil ao se analisar a injustiça social, que se encontra atrelada à idéia de exclusão, a qual, segundo MÜLLER, trata-se de discriminação parcial de parcelas consideráveis da população, vinculada preponderantemente a determinadas áreas, permitindo-se a essas parcelas da população a presença física no território nacional, embora elas sejam excluídas tendencial e difusamente dos sistemas prestacionais econômicos, jurídicos, políticos, médicos e dos sistemas de treinamento e educação. Impõe-se, para MÜLLER, a igualdade de

todos no tocante à sua qualidade de seres humanos, à dignidade humana, aos direitos fundamentais e às restantes garantias legalmente vigentes de proteção (1998, p. 91-94).

Considerando o sentido de justiça aferido neste estudo, importa evidenciar, utilizando-se da expressão de WARAT, a possibilidade e até mesmo necessidade de “utopias eficientes”, assim definidas porque convocam esperanças e esforços de transformação, estimulam os que foram socialmente excluídos da vida para reivindicar, por eles mesmos, os caminhos da autonomia e porque podem servir, para estes excluídos, a descobrir o que neles foi silenciado pelas repressões máximas da cultura (1994, p. 23).

A prática da justiça tratada nesta especulação e que é objetivo da República Federativa do Brasil é aquela para a qual uma sociedade é tanto mais justa quanto mais igualitária, notadamente em termos de oportunidades, pois a justiça social suprime

todas as formas de privilégios.

Estes objetivos do Estado, estabelecidos pela Lei Maior brasileira, se constituem também em metas a serem alcançadas pela educação, inclusive pelo ensino superior e pelas instituições que o oferecem. Destarte, uma instituição de ensino superior no Brasil, ao possibilitar que pessoas se formem e recebam um diploma, está certamente contribuindo para uma sociedade mais livre, justa e solidária, está ajudando no desenvolvimento do país, está contribuindo para a erradicação da pobreza e da marginalização, está diminuindo as desigualdades sociais e, ainda, está promovendo o bem estar de todos.

Já o artigo 205 da Carta Magna atesta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Constata-se, assim, que são objetivos da educação nacional e, pois, também do ensino superior, contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Vê-se que cidadania, desenvolvimento e trabalho são fatores primordiais que devem ser lembrados e almejados pela educação no Brasil. Em outras palavras, a educação nacional, segundo a Constituição Federal de 1988, deve buscar inculcar na pessoa:

a) o *aprender a conhecer* (desenvolvimento humano), pois cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem jamais se acaba; b) o *aprender a viver juntos* (exercício da cidadania), para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e c) o *aprender a fazer* (qualificação para o trabalho), para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas,

de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. A soma destes três pilares da educação, nas palavras do *Relatório Delors*, implica no *aprender a ser*, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Sustenta COMPARATO que é um tradicional dualismo educacional brasileiro, de que muito se falou, o dilema *educação elitista ou educação massificante*. Relata ele que o entendimento é de que, “até um certo nível, o que há é instrução, e a instrução é considerada boa para o povo, para o zé-povinho. A partir do nível superior, o que há, segundo se imagina, é educação, e a educação não pode ser estendida a todos, ela é necessariamente elitista”. Asseverando que o sistema educacional brasileiro sempre se apresentou desse modo, COMPARATO brada que “é impossível manter esse dualismo educacional” e

assevera que é fato evidente “que o funcionamento eficaz do sistema político exige uma preparação para o exercício da cidadania. Como a cidadania é agora estendida a todos, inclusive aos analfabetos, é praticamente impossível manter o dualismo educação para a elite e instrução para a massa” (1987, 114-117).

Impõe salientar, outrossim, ainda no patamar constitucional, que a atual Carta Magna brasileira elevou a *dignidade da pessoa humana* a princípio fundamental da República Federativa do Brasil (art. 1º, III).

Os princípios constitucionais traçam a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica, constituem a pedra angular de toda e qualquer norma, exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica, constituem um mandamento nuclear, embasam a interpretação de todas as normas e solucionam eventuais casos não previstos.

Evidente, pois, que o princípio da dignidade da

pessoa humana deve nortear a leitura e interpretação de toda e qualquer norma, inclusive aquelas relacionadas à educação nacional, até mesmo as próprias disposições constitucionais. Assim, se a dignidade da pessoa humana é fundamento da República brasileira, deve esta dignidade ser buscada incessantemente por todos (Estado, sociedade, família, instituições, organizações etc.) e um dos modos de se alcançá-la é através da educação.

Diante disso, mister se faz uma breve e concisa análise específica do princípio da dignidade da pessoa humana.

Apresentar um conceito para tal princípio se constitui em tarefa complexa e arriscada. Na realidade, é muito mais fácil e descomplicado discriminar o que não se trata de dignidade da pessoa humana, estabelecendo as hipóteses em que é violada, embora seja forçoso admitir a impossibilidade de se apresentar um rol taxativo de violações.

Individualizam-se as expressões *dignidade* e *pessoa humana*, objetivando melhor analisar o verdadeiro significado do princípio. A palavra *dignidade* tem sua origem etimológica no termo latino *dignitas*, que expressa respeitabilidade, prestígio, consideração, estima, nobreza, excelência, enfim, aponta qualidade daquilo que é digno e merece respeito ou reverência.<sup>4</sup> Quanto à *pessoa humana*, destaca-se ela na natureza e se diferencia do ser irracional em decorrência da sua condição natural de ser, da sua inteligência e da possibilidade de exercício de

sua liberdade, características essas que constituem um valor e fazem do homem não mais um mero existir, tendo em vista que esse domínio sobre a própria vida, sua superação, é a raiz da dignidade humana. Diante disso, qualquer pessoa humana, pelo simples fato de existir, independentemente de sua situação social, traz na sua superioridade racional a dignidade de todo ser (CAMARGO, 1994, p. 27-28).

Unificando as expressões, SARLET arrisca-se conceituar a dignidade da pessoa humana como a

---

<sup>4</sup> “Importante observar que ao lado desse substantivo abstrato – DIGNIDADE – que expressa, pois, uma qualidade ou atributo de um determinado sujeito, deve-se considerar também o termo DIGNIFICAÇÃO – derivado do verbo dignificar, ou seja, tornar digno – que expressa um processo de busca ou de aprimoramento da dignidade desse mesmo sujeito. Esse processo de dignificação terá, necessariamente, como pressuposto as concepções do sujeito acerca do que considera como uma ‘vida digna’, ...” (ALVES, 2001, p. 109-110)

qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover

sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (2001, p. 60)

De qualquer maneira, o princípio da dignidade da pessoa humana expressa o valor supremo que norteia e atrai o conteúdo de todos os demais direitos fundamentais humanos, destacando-se dentre os demais princípios fundamentais enunciados na Carta de 1988. Entre outras coisas, impõe aos homens, em suas relações interpessoais, e ao Estado, não agirem jamais de molde a que a pessoa seja tratada como objeto. Inexistirá a dignidade da pessoa humana, por exemplo, onde não houver respeito pela integridade física e moral do ser humano, onde não se reverenciar sua liberdade, onde não se reconhecer os direitos fundamentais, a autonomia, a igualdade, e onde não se encontrar as mínimas condições para uma existência digna.

Para NUNES,

está mais do que na hora de o operador do Direito passar a gerir sua atuação social pautado no princípio fundamental estampado no Texto Constitucional. Aliás, é um verdadeiro supraprincípio constitucional que ilumina todos os demais princípios e normas constitucionais e infraconstitucionais. E por isso não pode o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana ser desconsiderado em nenhum ato de interpretação, aplicação ou criação de normas jurídicas. (2002, p. 50-51)

Também buscando apresentar a aplicação prática do princípio da dignidade da pessoa humana, ALVES ressalta que

parece-nos que esse princípio, como tantos outros princípios fundamentais inscritos na Constituição, não é apenas 'fonte de solução jurídica enquanto pressuposto de validade e enquanto elemento de interpretação e integração das normas'. Entendemos que **é preciso admitir que os princípios**

**constitucionais, como o que consagra a dignidade da pessoa humana, podem servir de fonte autônoma de solução jurídica** – ou ‘juízos concretos do dever ser’, na conhecida expressão de Alexy – para determinados casos onde, apesar da ausência de regras específicas, se depare com uma situação concreta submetida à decisão judicial que deva ser regulada de modo a salvaguardar a proeminência dos valores existenciais da pessoa humana. (2001, p. 135, negrito original)

Enfim, pode-se assegurar que a Constituição Federal em vigor elegeu o valor da dignidade humana como um valor essencial que lhe dá unidade de sentido, ou seja, o valor da dignidade humana informa a ordem constitucional de 1988, imprimindo-lhe uma feição particular (PIOVESAN, 1997, p. 59).

Este sucinto excursus sobre um dos fundamentos da República Federativa do Brasil demonstra que a educação nacional também

tem como meta contribuir para a preservação e, em alguns casos, recuperação da dignidade da pessoa humana. E efetivamente um curso superior colabora para que isso ocorra.

## **5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

No plano normativo brasileiro infraconstitucional, merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que de certo modo também evidencia que a educação superior não serve apenas para fornecer mão-de-obra.

O artigo 2º da referida lei praticamente reproduz o conteúdo do artigo 205 da Constituição Federal, antes já comentado. Ao tratar especificamente da educação superior, o artigo 43 estatui que ela tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes

áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o

conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Discorrendo sobre a LDB e suas relações com o ensino do Direito, MELO FILHO afirma que a exigência de “desenvolvimento do ‘pensamento reflexivo’ constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo”. Sustenta, ainda, que “no âmbito do ensino jurídico não há nem deve

haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades”. Continua afirmando que “a nova formatação do curso jurídico (...) abre ao futuro bacharel em Direito um leque significativo de opções profissionais, dos quais a advocacia é apenas uma via (...)” (1997, p. 104-106).

## 6 A Resolução CES/CNE nº 9, de 29/09/2004

Afunilando mais um pouco o estudo normativo, impõe analisar, derradeiramente, a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, editada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação/MEC, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito.

O artigo 3º da mencionada Resolução estabelece o perfil desejado do formando, dispondo que

um curso de Direito deve oportunizar ao estudante uma

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Observa-se que o dispositivo supracitado, ao delimitar o perfil desejado do formando, ressalta os objetivos que um curso de Direito deve ter.

Um deles é proporcionar uma *formação geral e humanística*, ou seja, não deve um curso de Direito se preocupar exclusivamente com uma formação técnica jurídica, impondo-lhe oportunizar ao aluno uma formação completa, que lhe prepare para a vida e não

somente para uma profissão. Daí a necessidade de cada vez mais se preocupar com os conteúdos e atividades integrantes do denominado “eixo de formação fundamental”, que 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. Deve-se, pois, evitar que o conhecimento jurídico fique isolado das demais áreas do saber, assim como repelir o ensino estritamente técnico-profissional, para gerar no aluno uma formação cultural geral e, assim, muito mais relacionada à existência da pessoa, envolvendo-a em contextos familiares, políticos, culturais, ideológicos, éticos e religiosos. Enfim, uma formação geral e humanística cobra de um curso de Direito evitar o puro tecnicismo

jurídico e atribuir preferência a um ensino antidogmático, antipositivista, pluralista, democrático e desfragmentado.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Há muito tempo Mauro Cappelletti, tratando sobre o acesso a justiça, já advertia para a necessidade de integração entre o Direito e outras áreas do conhecimento. Eis sua lição: “Nenhum aspecto de nossos sistemas jurídicos modernos é imune à crítica. Cada vez mais pergunta-se como, a que preço e em benefício de quem estes sistemas de fato funcionam. Essa indagação fundamental que já produz inquietação em muitos advogados, juízes e juristas torna-se mais perturbadora em razão de uma invasão sem precedentes dos tradicionais domínios do Direito, por sociólogos, antropólogos, economistas, cientistas políticos e psicólogos, entre outros. Não devemos, no entanto, resistir a nossos invasores; ao contrário, devemos respeitar seus enfoques e reagir a eles de forma criativa. Através da revelação do atual modo de funcionamento de nossos sistemas jurídicos, os críticos oriundos das outras ciências sociais podem, na realidade, ser nossos aliados na atual fase de uma longa batalha histórica – a luta pelo ‘acesso à justiça’ ” (1988, p. 7-8). Pedro Lessa, demonstrando a complexidade do Direito, também evidencia suas relações com as

Segundo MORIN, é sabido

cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: ‘Façamos interdisciplinaridade.’ Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. (2001A, p. 135)

---

outras áreas do saber, afirmando que a sociologia é o “tronco que sustenta as diversas ciências sociais particulares e, conseqüentemente, o direito”, que é “manifesta a necessidade dos subsídios da antropologia para a formação da teoria científica do direito” e para a “elaboração de normas jurídicas”, o mesmo ocorrendo com a economia política, e que “são de mútua dependência e subordinação as relações do direito com a política” (2002, p. 82-122).

Em razão disso, defende MORIN que “é preciso ir além” e impõe o aparecimento do termo “transdisciplinaridade” (2001A, p. 135), tornando-se necessário “complexificar o modo de conhecimento” (2001B, p. 31).

Para MARTINEZ, “um rompimento transdisciplinar passível de ser inicialmente vislumbrado contra a disciplinaridade fragmentária” consiste em “não mais se pensar em disciplinas tecno-normativas”. Sustenta que o

“oposto inovador (‘despositivador’) estará em pensar disciplinas temático-conceptuais, tais como, uma disciplina da Família e Direito, uma disciplina de Estudo Jurídico da Propriedade, nas quais o objeto de estudo não terá um cerne normativo, mas um cerne voltado a uma visão sócio-jurídica, imersa na complexidade das relações sociais. (2003, p. 61-62)

EISENMANN já asseverava que o ensino do Direito unicamente “jurídico”, que conduziria a um

ponto de vista puramente prático, não corresponde ao ideal de um ensino universitário, que é aquele que não deve se descuidar de nenhuma espécie de fenômeno e que considera não só o Direito, mas também a realidade como um tema primordial para o conhecimento e não como algo de natureza meramente prática. Para ele, a instrução proporcionada nas faculdades de Direito tem que ser de natureza cultural ou geral, não utilitária ou profissional (1995, p. 54-55).<sup>6</sup>

Na lição de TAGLIAVINI, o projeto pedagógico de um curso de Direito deve ter por objetivo substituir uma prática pedagógica predominantemente conteudista, centrada na

transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências. Explica TAGLIAVINI que em primeiro lugar estão as habilidades necessárias a todos os cidadãos profissionais, que são as associadas ao “saber fazer”, como a ação física ou mental, que indica a capacidade adquirida, citando como exemplos: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, comparar, classificar, discutir, descrever, opinar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, correlacionar e manipular. Já as competências, continua o professor, são um conjunto de habilidades, desenvolvidas em harmonia, e ter competência significa estar habilitado com conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas, adequadas, criativas e eficazes para problemas novos que se apresentam. Competências, portanto,

---

<sup>6</sup> Roberto A. R. de Aguiar lembra que, “como os estudos têm demonstrado, a procura pelos cursos jurídicos traduz uma vontade de ascensão social. Os cursos jurídicos no Brasil, segundo pesquisas, não se destinam a formar advogados. Os bacharéis diplomados encaminham-se prioritariamente para atividades não jurídicas”. (*apud* BONFIM, 1995, p. 110)

envolvem esquemas de percepção, pensamento, avaliação, decisão e ação. Adverte ainda TAGLIAVINI que não se pode esquecer de se formar também na habilidade para resistir, para opor-se, para transformar e não apenas para adaptar-se (s.d., p. 32-33).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Tratando da “formação dos operadores jurídicos no Brasil”, especificamente dos juízes, João Batista Herkenhoff sustenta que faz-se necessário “um juiz que esteja a serviço, um juiz que não ocupe apenas um cargo, mas desempenhe uma missão. Um juiz sem prerrogativas e vantagens pessoais. O oposto disso: um juiz que carregue nos ombros um fardo, mas que carregue um fardo com alegria porque vocacionado para o serviço dos seus semelhantes, para o serviço do bem público. Um juiz que seja um misto de juiz e poeta, não com o sentido pejorativo que se desse a essa fusão. Mas com o verdadeiros sentido que há em ver como atributos da justiça a construção da beleza, obra do artista, e a construção do bem, obra do homem que procura trilhar o caminho da virtude. (...) Um juiz ético. Um juiz menos técnico e mais ético. (...) Um juiz aberto ao universal. Um juiz que tenha do direito uma visão sistêmica. Um juiz que perceba a relação do direito com os outros saberes humanos.

Outra missão de um curso de Direito é gerar em seu aluno a *capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica e adequada argumentação*. Ter capacidade de analisar significa conseguir contestar ou questionar aquilo que é apresentado, evitando aceitar passivamente tudo que lhe é posto. Dominar conceitos e ter uma argumentação apropriada implica na exigência de se estimular uma postura mais reflexiva e criativa por parte do aluno, além, é claro, de lhe gerar a possibilidade de expor suas idéias e de argumentar com fundamento e lógica.

Também se deve buscar uma capacidade de *interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais*. Mais uma vez se ressalta que o ensino do Direito vai muito além de um simples ensino tecnicista legalista. O aluno tem que conseguir analisar, entender e criticar o mundo

---

Um juiz portador de cultura ampla. Um juiz que perceba seu papel social, de mediador de culturas, num Brasil plural.” (1997, p. 176-179)

em que vive, para com isso almejar, cobrar e propor mudanças na sociedade da qual faz parte. Para SOUZA, três são as instâncias onde se ensina e se aprende o Direito: na sala de aula, no laboratório e na *rua*, ou seja, nas demais instituições, como a casa, a biblioteca pública, as favelas, os movimentos sociais, os órgãos governamentais, as organizações da sociedade civil, as empresas públicas e privadas. Segundo SOUZA,

é na *rua*, é fora da sala de aula que é possível ver como o *direito-instituído* ou se efetiva ou é sonogado. Nas instituições se apresentam as possibilidades (e a necessidade concreta, imediata, candente) de releitura do direito, de enriquecimento hermenêutico da lei, de aplicação qualificada da dogmática jurídica e da técnica processual. É no cotidiano das pessoas que os fatos acontecem, onde se luta pelos bens da vida, onde se operam as mudanças sociais. É na *rua* e não no laboratório onde aparecem indiferenciados o jurídico e o político. De um lado, a juridicização da

política dá juridicidade aos fatos, dá-lhes contornos jurídicos, instituindo-os como *direito emergente* (...); e de outro, a politização do jurídico se dá como expressão democrática das tendências plurais da sociedade, como efetivação da democracia enquanto espaço político de manifestação do indivíduo e dos grupos e realização da justiça social. (2000, p. 105-106)

Adverte WITKER que um alto grau de tecnicismo conceitual pode produzir uma ruptura com a realidade, razão pela qual se faz necessário incorporar ao processo de aprendizagem o direito em ação, o direito tal como se dá em um contexto social específico, a fim de que o estudante perceba criticamente a instituição jurídica, seu funcionamento, eficácia ou desuso (1985, p. 77). TAGLIAVINI, por sua vez, lembra que o Curso de Direito, com vocação para formação generalista e em consonância com a realidade atual, tem como objetivo formar o profissional competente e ético, devendo estar,

ao lado das habilidades e competências, sempre presentes os valores, como conteúdos e cimento a dar liga na aprendizagem e na formação dos bacharéis, numa perspectiva humanística, voltada para o compromisso social. E continua advertindo que competências e habilidades não são tecnicamente neutras, lição muito bem aprendida pela humanidade diante dos horrores praticados em todas as partes do mundo, por profissionais, “habilidosos e competentes” em suas profissões, como no holocausto nazista, Hiroshima e Nagasaki, Kosovo, Oriente Médio, Afeganistão etc. (s.d., p. 34).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Um ensino desvinculado da realidade social também é objeto de crítica de José Eduardo Faria, segundo o qual, “em termos práticos, tal ensino quando muito se limita a fornecer um conhecimento progressivamente empobrecido, insensível ao que é qualitativamente novo; um conhecimento que não vê como, na materialidade do cotidiano (...), vão sendo forjados novas relações e novos direitos, mediante conceitos construídos através da história e

Ao abordar a exclusão e após fazer referência inclusive à Constituição Federal brasileira de 1988, MÜLLER avisa que

o que se afigura como risco a partir da exclusão herdada do passado, configura ocasião para a luta legal e não-violenta, para a luta legitimadora contra a exclusão: a ocasião de levar essa constituição a sério na prática. (...) Os juristas de um país da modernidade periférica, que se vêem expostos a tal situação, têm objetivamente o papel de vanguarda não apenas

---

funções inéditas para as antigas categorias normativas; um conhecimento que se deixou banalizar pelas concessões retóricas e pelo palavreado grotescamente barroco e ‘coimbrão’ dos pseudojuristas, tornando-se incapaz de lidar com as informações especializadas de caráter extranormativo crescentemente necessárias para a resolução dos conflitos relevantes; em suma, um conhecimento repetitivo e vicioso, incorrendo permanentemente numa conhecida advertência de Hegel – ‘o que é dado por sabido, exatamente porque é dado por sabido, não é efetivamente conhecido.’” (1992, p. 186)

em termos de técnica jurídica, de competências, mas justamente também em termos sociais. Assumem o papel de vanguarda do desenvolvimento global da sociedade no sentido de criar e fortalecer uma consciência pública mais ampla com relação à constituição, à legalidade e a *vigência* (levada a sério) dos textos oficiais de normas. (1998, p. 105)

Uma *visão crítica* é outra qualidade que deve ser desejada no formando de um curso de Direito. É crítico o aluno que pensa e reflete sobre os fatos concretos e extrai da sua análise argumentos e idéias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças. O crítico tem repulsa pelo dogmatismo e busca compreender a realidade para melhorá-la.

Defendia FREIRE que basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo,

razão pela qual inexistente ignorância absoluta e sabedoria absoluta. Advertia, por outro lado, que

o homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (...) (Afirmava, em conseqüência), ... que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à

realidade. (...) “A toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (1975, p. 105-106)

Daí o porquê, segundo FREIRE, da necessidade de uma educação capaz de colaborar com a pessoa na indispensável organização reflexiva de seu pensamento, que lhe ponha à disposição meios com os quais seja capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade por uma predominantemente crítica (1975, p. 106).

Por fim, *fomentar a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica* é mais um objetivo dos cursos de Direito. Já restou dito alhures que cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e que o

processo de aprendizagem jamais se acaba, sendo estes os motivos pelos quais o aluno precisa *aprender a conhecer*. Na visão de TAGLIAVINI, o projeto pedagógico que tiver sua proposta na direção da formação de habilidades e competências será aquele que possibilitará ao futuro bacharel a conquista da sua autonomia intelectual, sua maioridade profissional para enfrentar por si e crescer diante dos muitos e complexos desafios da realidade sempre mutante (s.d., p. 34).<sup>9</sup>

## **7 Repensando os objetivos e fundamentos do ensino de Direito (ou considerações finais)**

É forçoso reiterar, diante de todo o exposto, que

---

<sup>9</sup> Para tanto, nas palavras de Dalmo de Abreu Dallari, o ensino do Direito “não deve ser entendido e praticado como simples transmissão de informações a respeito de técnicas de elaboração e aplicação de preceitos jurídicos”, sendo mister a formação de uma *consciência jurídica* (p. 43-48).

um curso de Direito não busca apenas formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, não gera somente profissionais do Direito, não produz advogados, juízes, promotores ou delegados. Não resta a menor dúvida de que se impõe repensar os objetivos do curso de Direito e até mesmo o fundamento da sua própria existência.

Resta claro e incontestável que o ensino do Direito tem diversos outros objetivos além da formação de profissionais, uma vez que sempre proporciona ao estudante um mínimo de desenvolvimento sócio-cultural e humanístico, além de habilitá-lo para inúmeras outras atividades direcionadas ao aumento de conhecimentos, sem o forçoso objetivo profissionalizante.

Também não se pode olvidar que “os benefícios privados da educação superior no Brasil são muito altos. Isso pode ser comprovado pela renda mediana das pessoas de nível superior, que era de 1.500 reais, segundo a Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003, comparado com a renda mediana dos que tinham somente o médio, de 480 reais, ou dos que só tinham a educação básica, de 350 reais” (SCHWARTZMAN; MOURA CASTRO, 2005, p. 17).

Neste sentido a opinião de MOURA CASTRO, ao dizer que,

ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos números, os alunos não estão iludidos por promessas vãs de cursos superiores (embora haja públicos e privados de péssima qualidade). De fato, sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a de um graduado do ensino médio. E sua probabilidade de ficar desempregado é entre duas e três vezes menor. Trata-se de um grande negócio. Para as empresas também é bom, pois muitos dos diplomados superiores passam a ter a preparação que poderíamos esperar de um graduado do ensino médio, em vez de

permanecer semi-analfabetos. (2006, p. 22)

Fazendo referência direta aos cursos de Direito, continua o economista asseverando que

menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB. E daí? Simplesmente não serão advogados. Mas, como em muitos outros países – incluindo a França –, o curso de direito é uma excelente formação geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados. Fazemos cursos de geometria e história no ciclo básico. Nem por isso seremos geômetras ou historiadores. Antes de tudo, a educação, de qualquer nível, é um processo de desenvolvimento intelectual. Aprendemos a pensar, a ler, a escrever, a usar números. Isso pode ser o resultado de cursar disciplinas como geometria ou história quanto de fazer curso superior de filosofia, direito ou economia. (2006, p. 22)

Analisando os cursos de Direito do México e averiguando se a melhoria das qualificações humanas pode beneficiar a sociedade, LAVEAGA explana que propor qualquer esquema cujo enfoque principal seja a eficiência significa ignorar um dos problemas que envolvem a educação formal do Direito: os objetivos sociais dos estudantes. Após indagar o que os estudantes pretendem ao se inscreverem na carreira de Direito, se satisfazer as expectativas familiares ou contribuir para o desenvolvimento econômico do país, por exemplo, constata LAVEAGA que as aspirações variam de um grupo socioeconômico para outro e que dificilmente se pode crer que, ao se inscreverem na carreira, os jovens das classes médias estão buscando o mesmo que os jovens das classes altas. Explica que o “capital social” com que conta cada estudante antes de ingressar na escola será determinante para prognosticar seu desempenho e sua contribuição para o desenvolvimento de um país. Mesmo

em igualdades de condições acadêmicas, seria ingênuo esperar um formando idêntico entre um filho de um advogado célebre – que já conta com uma carteira de clientes, uma visão ampla da profissão relações com funcionários do Governo e com membros do Poder Judiciário – e um filho de um obreiro cujo objetivo é adquirir um documento que, aos olhos de sua família, eleve seu prestígio social e, no melhor dos casos, lhe atribua uma série de conhecimentos que são atrativos ao mercado laboral (1999, p. 95-98).

Dáí porque não procedem de maneira alguma as críticas realizadas aos cursos de Direito levando-se em conta apenas o baixo índice de aprovação no exame da OAB, que se constitui, como cediço, em requisito indispensável para o exercício da advocacia. Os cursos de Direito não formam advogados, mas sim bacharéis em Direito. Nem todos os que se submetem ao mencionado exame cursaram Direito pensando em se tornar advogado, mas mesmo

assim se inscrevem no certame. O conteúdo das questões que compõem a prova está em pleno desacordo com os reais e atuais objetivos do ensino do Direito. Cobra-se memorização, tecnicismo, legalismo e atitude passiva, enquanto o curso de Direito estimula uma visão crítica, pluralista, antidogmática, antipositivista e reflexiva. Além disso, exige-se do candidato, recém-formado, um conhecimento e experiência que pouquíssimos advogados já aprovados no exame possuem, a ponto de autorizar a afirmação de que o índice de reprovação no exame da OAB poderia ser ainda maior se aplicado aos profissionais já inscritos no quadro da entidade de classe. O curso de Direito não é um curso de advocacia. Alto índice de reprovação no exame da OAB não é sinônimo de má qualidade dos cursos de Direito.

SCAFF responde negativamente a duas indagações por ele próprio elaboradas: 1) Será que o Exame de Ordem realmente mede a qualidade do ensino

jurídico no País?; e 2) Será que o Exame de Ordem mede a qualidade dos profissionais da advocacia em nosso País? Quanto à primeira questão, lembra SCAFF que

todo aquele que já foi professor sabe que pode formular uma prova de forma que nenhum dos alunos obtenha nota máxima, ou sequer mediana. Ainda mais quando se trata de uma prova sobre temas jurídicos, em que a consulta aos textos legais é proibida. Logo, basta formular uma prova cheia de 'pegadinhas' que privilegie a memorização do conhecimento, em face do verdadeiro saber. (...) Nenhum cliente entra em um escritório de advocacia perguntando ao advogado qual o prazo de agravo, ou qual a alíquota de ICMS para a importação de batatas. O cliente sempre apresenta um problema, usualmente complexo e relatado de forma leiga, em que o advogado é levado a buscar uma solução para aquela situação. Para tanto, conta com um arsenal de textos legais, doutrinários e

jurisprudenciais para orientar seu cliente. Logo, o privilegiamento de uma memorização é algo que frustra o saber verdadeiro, que deve ser ensinado nas faculdades de Direito, que seguramente não são faculdades de lei (o que é bastante diferente). Portanto, não se pode inferir que as faculdades são boas ou ruins porque seus alunos foram reprovados no Exame de Ordem. (2006)

Quanto ao segundo questionamento, adverte SCAFF que,

uma vez tendo ingressado na corporação dos advogados, o profissional jamais será novamente submetido a outro exame, de tal modo que poderá passar anos e anos a advogar sem jamais estudar de forma sistemática o Direito, apenas o caso-a-caso que lhe chega às mãos. Há uma abissal diferença entre o estudo sistemático e o casuístico. Neste, o profissional analisa a situação de um cliente (ou um grupo deles) e busca soluções para aquele caso concreto. No estudo sistemático, busca-se

compreender o Direito para sua aplicação perante toda a sociedade. É claro que os dois tipos de estudos podem convergir, mas sem um método coerente e determinado isso jamais será obtido, correndo o advogado o risco de se tornar um praxista, e não um profissional do Direito. (2006)

Ressalta, ainda, que as referências que faz aos advogados também servem para os membros da magistratura e do Ministério Público, porque, “após uma enorme dificuldade para ingresso na carreira por concurso, nunca mais são avaliados pela sociedade, que lhes paga o serviço. Logo, a existência de um Exame de Ordem que regule apenas o ingresso na corporação também não afasta a existência de profissionais desatualizados no seio da classe” (SCAFF, 2006).<sup>10</sup> E

tanto isso é verdade que, em pesquisa realizada junto aos advogados de todo o Brasil pela própria OAB, ficou realçada por eles “a necessidade de formação complementar. Dos entrevistados, iniciantes ou não, quase três quartas partes (74,4%) sentem necessidade não somente de complementação da formação acadêmica quanto de atualização de conhecimentos” (OMMATI, 2000, p. 11).

---

característica de um processo de *avaliação*, mas de *seleção de ingresso*. A distinção, mais intuída do que asseverada, é que no processo de seleção efetua-se uma triagem, separa-se o joio do trigo, o arroz da quirela. É uma forma através da qual se procede a uma seleção onde apenas os que estiverem de conformidade com as exigências estipuladas serão considerados aptos. (...) Logo, o Exame de Ordem é uma prova de corte, de seleção, e não um processo de avaliação, de cultivo de um jardim. (...) Dessa forma, a utilização do Exame de Ordem como instrumento de avaliação, na forma atual, não é bastante nem suficiente para permitir uma análise comparativa nacional entre diferentes IES.” (2001, p. 93, grifos nossos)

---

<sup>10</sup> Ainda sobre Exame de Ordem, discorre o mesmo autor, em texto publicado em obra de autoria da própria OAB: “(...) pode-se dizer que o Exame de Ordem, na formação atual, não se reveste da

Ampliando o tema,  
SANTOS assevera que

os processos de seleção dos magistrados – e dos operadores jurídicos, em geral (demais concursos públicos e exame de Ordem) – vêm relutando reiteradamente em abrir espaço a enfoques menos enclausurados no campo da técnica, estimulando, assim, a manutenção de uma formação pouco voltada a propiciar aos alunos uma visão mais ampla do fenômeno jurídico, em suas diversas facetas, que extrapolam o simples tecnicismo, adentrando as dimensões psicológica, social, econômica e política, que nele se conjugam. (2001, p. 38)

Especificamente no tocante ao Exame de Ordem, SANTOS tem “por absolutamente válidas as críticas contra ele lançadas por parte significativa dos juristas nacionais”. E complementa que,

quanto à sua possível contribuição, em qualquer nível, para a melhoria dos cursos jurídicos nacionais,

não a temos por factível, sobretudo em razão da disparidade de perspectivas que hão de guiar, de um lado, qualquer sistema de avaliação de qualidade de ensino, e, de outro, um sistema de avaliação de aptidão técnica ou profissional. (...) ... o efeito produzido pelo Exame de Ordem, como até hoje empreendido, sobre a racionalidade do ensino desenvolvido em nossas faculdades de Direito, não poderia ser mais nocivo; afinal, trata-se de um Exame efetivamente calcado em uma lógica completamente avessa àquela que se tem defendido como desejável à formação dos novos profissionais do Direito, na medida em que prestígia, indisfarçadamente, não a capacidade de raciocínio (menos ainda crítico) de seus candidatos, mas sua capacidade mnemônica – a velha ‘decoreba’ (...). (2002, p. 87-88 e 95-96)

Embora a OAB sustente que o Exame de Ordem tem seu fundamento na necessidade de “verificação de conhecimentos mínimos indispensáveis ao

exercício da profissão”,<sup>11</sup> é fato inegável que na prática isso não ocorre. Com efeito, o Exame de Ordem, do modo como é hoje realizado, parece mais se constituir numa ferramenta para “reserva de mercado” e tem como conseqüência, dentre outras, a proliferação de cursinhos preparatórios que constantemente se intitulam os maiores, senão únicos, responsáveis pelos aprovados no certame da OAB.<sup>12</sup> Se

<sup>11</sup> Vide a respeito a *Política de Educação Continuada* da Escola Nacional de Advocacia da OAB, disponível em <http://www.oab.org.br/Ena/politicaeducacao.asp>, acesso em 19/07/2006.

<sup>12</sup> Apenas a título de exemplo, vale conferir as campanhas de alguns cursos preparatórios: a) *Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes*: “A Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes oferece a você Cursos Preparatórios para Carreiras Jurídicas e Pós-Graduações com o maior índice de aprovação do mercado. Comprove você mesmo”; b) *Ipojur*: “Professores qualificados, estrutura moderna, material didático atualizado e turmas reduzidas - alguns dos detalhes que fazem do IPOJUR o lugar certo p/ quem deseja ser aprovado na OAB e concursos públicos da magistratura

e promotória”; c) *FMB Curso Jurídico*: “O Curso FMB, coordenado pelo professor Flávio Monteiro de Barros, desenvolveu um método revolucionário de estudo, simplificando o caminho da aprovação”; d) *Siga Concursos*: “Curso preparatório para os principais concursos. Inclui apostilas divididas aula a aula, professores experientes, simulados comentados, plantão de dúvidas e a experiência do Curso Anglo”; e) *Central de Concursos*: “Uma história de 17 anos baseada na seriedade e competência. Com professores altamente qualificados e pedagogia eficaz, faz jus ao título: O Maior Índice de Aprovação do Brasil”; f) *Policom Editora*: “Material preparatório para concursos, vestibulares e exames/OAB. Apostilas elaboradas de acordo com os programas oficiais, por professores especializados no setor”; g) *Siga Concursos*: “Curso preparatório para os principais concursos. Inclui apostilas divididas aula a aula, professores experientes, simulados comentados, plantão de dúvidas e a experiência do Curso Anglo”; h) *Meta*: “Fundado em 1981, idealizando um curso onde teríamos os melhores professores e trabalharíamos c/ editora própria. Como resultado, possuímos os maiores índices de aprovação do mercado”; i) *LEC Livraria e Editora dos Concursos*: “Com mais de 15 anos de tradição, a Lec é a maior livraria especializada em concursos públicos do país. Livros, Apostilas

realmente o Exame de Ordem avalia o ensino ministrado nos cursos de Direito do país, então autorizada está a afirmação de que os “cursinhos preparatórios” estão educando melhor do que as escolas de Direito.

A própria OAB já reconheceu a necessidade de modificações no Exame de Ordem. É o que se verifica, por exemplo, na lição de LÔBO, publicada em livro editado pela entidade, segundo o qual, “para que possa melhor atingir suas finalidades e, sobretudo, ser qualificado instrumento de contribuição para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”, mister se faz a adoção de providências no Exame de Ordem para “desenvolver questões que exijam raciocínio, reflexão crítica, e incluam temas voltados às mudanças do

direito e às matérias de formação geral e humanística, excluindo-se as questões que envolvam apenas memorização” (2000, p. 156).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Oton Nasser, quando candidato à presidência da OAB/MS, também criticou o Exame de Ordem no modelo atual: “O Exame de Ordem não pode ter o caráter impeditivo de acesso à profissão, como atualmente está ocorrendo. As provas devem ser elaboradas da forma mais objetiva possível e na consideração de que os recém-formados não têm vasta experiência. O que se pretende é a aferição de conhecimentos mínimos que permitam ao recém-formado entrar no mercado de trabalho. O que se exige atualmente foge aos padrões de normalidade. A prova parece que é direcionada apenas para um profissional experiente, como se o advogado tivesse a obrigação de conhecer questões complexas que dificilmente lhe seriam submetidas no início da profissão. Sem contar que as questões são formuladas de forma errônea, induzindo em erro o candidato, com famosas ‘pegadinhas’ que não se justificam para a avaliação técnica do profissional. (...) Você não pode ver o novo advogado como um concorrente, mas sim como um novo profissional que irá valorizar a classe, o que é fundamental para a

---

de acordo com editais, Cd’s especializados e muito mais”. (disponível em [http://jcconcursos.uol.com.br/montatela4-jc.php?p=guia\\_brasil&secao=1](http://jcconcursos.uol.com.br/montatela4-jc.php?p=guia_brasil&secao=1), acesso em 19/07/2006)

Ao analisar o ensino jurídico como problema, FARIA constata os limites de uma formação profissionalizante e sustenta que o Direito se encontra martirizado pelo dilema de ser arte ou ciência. É arte se servir como “tecnologia de controle, organização e direção social”, o que implica um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente. É ciência se consistir em uma “atividade verdadeiramente científica”, eminentemente crítica e

---

renovação dos quadros da OAB” (2006, p. 5a). Carlos Alberto de Jesus Marques, advogado e membro do TRE-MS, afirma que é a favor do exame da Ordem, “pois é uma forma de ter um controle ao menos indireto sobre o ensino, é uma preocupação com a qualidade da profissão”. Por outro lado, diz que no Mato Grosso do Sul formase uma enorme quantidade de bacharéis todos os anos e entende que isso é bom e salutar para a sociedade” (2006, p. 7).

especulativa – o que exige um ensino antes de tudo formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica (1987, p. 27).

Um curso jurídico que trate o Direito como “atividade verdadeiramente científica” e não como “tecnologia de controle” está respeitando e realmente buscando os “atuais” objetivos de uma educação superior em Direito e somente este tipo de curso é que pode alterar a realidade e contribuir para eliminar ou diminuir as desigualdades sociais.

Para RODRIGUES,

hoje os cursos jurídicos auxiliam, enquanto instância de reprodução simbólica das crenças, valores e pré-conceitos jurídico-políticos de um certo liberalismo, mesclado de nuances de conservadorismo, a manutenção do *status quo* político-econômico-social. A expectativa é que se

possa transformá-lo em um instrumento a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Deve ele formar agentes sociais críticos, competentes e comprometidos com as mudanças emergentes, com o novo; operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada da consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nessa caminhada. Em resumo: que os cursos jurídicos sejam instrumentos de resgate da cidadania. (1995, p. 21)

O mesmo autor defende que, na prática, não se tem uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos jurídicos. Sustenta, ainda, que não se pode esquecer de uma constatação empírica extremamente importante, qual seja, “a grande parte dos egressos dos cursos

jurídicos não trabalha no mercado de trabalho jurídico e sim no parajurídico”. Em razão disso, assevera que

profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não deve representar a formação de técnicos em direito positivo, meros exegetas dos textos legais emanados do Estado. Fazer isso é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas efetivas de pacificação e/ou controle social, se é que ainda o são em alguma medida. (RODRIGUES, 2000, p. 19)

Após citar lição de José Eduardo Faria, para quem ao lado do monopólio da violência legítima por parte do Estado há também um poder difuso, sem centro, atomizado, móvel, múltiplo, inerente às relações, às interações sociais, presentes na família, na fábrica, na escola, na igreja etc, que burocratiza a vida social e aprisiona o cotidiano, contém os desejos, calibra as expectativas e disciplina rea-

ções, RODRIGUES completa enfatizando que “profissionalizar os egressos dos cursos jurídicos, neste momento histórico, deve ser prepará-los para enfrentar essa realidade; é colocá-los a serviço da sociedade, em busca da justiça social efetiva, é transformar o Direito em instrumento de libertação” (2000, p. 20).

WARAT reconhece o ensino jurídico “como prática preventiva dos processos de pós-alienação”, (...) “como uma prática política dos direitos humanos”, explicando que o “ensino do direito tem que reconhecer-se comprometido com as transformações da linguagem, aceitar-se como prática genuinamente transgressora da discursividade instituída, como exercício de resistência a todas as formas de violência simbólica, isto é, como uma prática política dos direitos dos homens à sua própria existência”. Após alertar que a humanidade “corre o risco de tornar-se estranha a si mesma, consagrando um espaço comunicacional despolitizado e desprovido

das máscaras e cerimônias do pensamento”, defende WARAT que “o ensino do direito pode proteger-nos contra estas formas patológicas de humanidade que ameaçam instalar-se como um fascinante projeto de existência”, possibilidade que entrevê mirando o ensino jurídico “como uma prática de inscrição nas dimensões simbólicas dos direitos humanos e da democracia”. Para ele, “uma das coisas que se pode esperar do ensino jurídico, despojado das estratégias alucinantes dos saberes da lei, é a de poder contribuir para a formação de personalidades visceralmente comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade”, valores sem os quais “nunca poderemos gerar uma sociedade melhor” (1997, p. 41-60).

O curso de Direito, repita-se, não forma advogados ou juízes; forma pessoas mais cidadãs, mais conscientes de seus direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, mais propensas ao desenvolvimento pessoal;

forma melhores chefes de família, melhores pais, melhores mães, melhores filhos; forma pessoas capazes de solucionar conflitos sem se socorrer de advogados e até mesmo do Poder Judiciário; forma pessoas capazes de pensar e criticar a realidade social; forma pessoas com um mínimo de vontade de mudar o mundo em que vivem.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Nem se diga que somente advogados, juizes, promotores de justiça, delegados e procuradores é que são os “operadores do Direito”. Merece destaque, a esse respeito, a constatação de Boaventura de Sousa Santos, ao realizar na década de 70 estudos nas favelas do Rio de Janeiro. Segundo o professor, “foi possível detectar e analisar a existência no interior destes bairros urbanos de um direito informal não oficial, não profissionalizado, centrado na Associação de Moradores que funcionava como instância de resolução de litígios entre vizinhos, sobretudo nos domínios da habitação e da propriedade de terra. Estes e muitos outros estudos que se seguiram com objetivos analíticos semelhantes permitiram concluir o seguinte: (...) de um ponto de vista sociológico, o Estado contemporâneo não tem o monopólio da produção e distribuição do direito. Sendo

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, Cleber Francisco. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: O Enfoque da Doutrina Social da Igreja*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- BETIOLI, Antonio Bento. *Introdução ao Direito: lições de propedêutica jurídica*. 5ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- BONFIM, B. Calheiros. *Conceitos sobre Advocacia, Magistratura, Justiça e Direito*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Destaque, 1995.
- CAMARGO, A. L. Chaves de. *Culpabilidade e Reprovação Penal*. São Paulo: Sugestões Literárias, 1994.

---

embora o direito estatal o modo de juridicidade dominante ele coexiste na sociedade com outros modos de juridicidade, outros direitos que com ele se articulam de modos diversos. Este conjunto de articulações e inter-relações entre vários modos de produção do direito constitui o que designo por formação jurídica”. (1989, p. 54) (1988, *passim*)

- CAPELLETTI, Mauro. *Acesso à Justiça*. Trad. de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O renascer do Direito*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 1998.
- DIAS SOBRINHO, José. “Avaliação da educação superior – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social”. In: UNESCO. *A Universidade na Encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília: UNESCO, 2003.
- EISENMANN, Charles. “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho”. In: WITKER, Jorge (coord.). *Antología de Estudios sobre la Enseñanza del Derecho*. 2ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- FABRE, Juliana Zacarias. *Ações Afirmativas e Estado Democrático de Direito: consequência ou resistência?* Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: UNAERP, 2005.
- FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Justiça e Conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais*. 2ª ed. São Paulo: RT, 1992.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. “A legitimidade na Constituição de 1988”. In: FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio *et al.* *Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- HERKENHOFF, João Batista. “A formação dos operadores jurídicos no Brasil”. In: SOUSA JÚNIOR,

- José Geraldo *et all* (orgs.). *Ética, Justiça e Direito: reflexões sobre a reforma do Judiciário*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai o Direito? Reflexões sobre o papel do Direito e do jurista*. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- JESUS MARQUES, Carlos Alberto de. “Por uma OAB forte e inserida na sociedade”. In: *Jornal A Crítica*, Campo Grande, 05/11/2006, caderno B.
- KOLM, Serge-Christophe. *Teorias modernas da justiça*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LAVEAGA, Gerardo. *La Cultura de la Legalidade*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- LESSA, Pedro. *Estudos de Filosofia do Direito*. 2ª ed. Campinas: Boohseller, 2002.
- LÔBO, Paulo Luis Netto. “Ensino jurídico: realidade e perspectivas”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.
- MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2003.
- MELO FILHO, Álvaro. “Ensino jurídico e a nova LDB”. In: OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.
- MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do Direito*. 25ª ed. São Paulo: RT, 2000.
- MOREIRA PINTO, João Batista. *Direito e novos movimentos sociais*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1992.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 5ª ed. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001A.
- \_\_\_\_\_. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Trad. de Paula

- Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2001B.
- MOURA CASTRO, Cláudio de. “O brasileiro da Nokia”. In: *Revista Veja*. São Paulo: Abril, edição nº 1.965, ano 39, nº 28, 19/07/2006.
- MÜLLER, Friedrich. *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*. Trad. de Peter Naumann. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- NASSER, Oton. “É preciso resgatar independência da OAB”. In: *Jornal Correio do Estado*. Campo Grande, 05/02/2006.
- NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- OMMATI, Fides Angélica de Castro V. M.. “Conhecer para integrar”. In: OAB.
- CONSELHO FEDERAL A OAB vista pelos advogados: pesquisa de avaliação da imagem institucional da OAB. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.
- PAUPÉRIO, Artur Machado. *Introdução ao estudo do Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- REALE, Miguel. *Lições preliminares de Direito*. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: RT, 1995.
- \_\_\_\_\_. “O ensino do direito, os sonhos e as utopias”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para quem(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
- SACKS, Danielle. “Cenas do choque entre culturas”. In: *Revista HSM Management*, ano 10, nº 57, vol. 4, julho-agosto 2006.
- SANTOS, André Luiz Lopes. “Acesso a que Justiça? Novos argumentos para o debate acerca do ensino jurídico no Brasil”. In: *Direito, Ciência e Arte – Estudos jurídicos interdisciplinares*. Campinas: Edicamp, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCAFF, Fernando Facury. “Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional”. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

\_\_\_\_\_. “Exame de Ordem: para quê e para quem?”. In: *Jornal O Liberal*. Belém: 16/04/2006, disponível em <http://www.oliberal.com.br/>, acesso em 19/07/2006.

SCHWARTZMAN, Simon. MOURA CASTRO, Cláudio de. “A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias”. In: *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*. Ano 23, nº 35. Brasília: ABMES, novembro/2005, p. 09-17.

SILVEIRA, Alípio. *Repertório enciclopédico do Direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Editor Borsói, vol. V

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O Discurso e o Poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1988.

\_\_\_\_\_. “Introdução à sociologia da administração da justiça”. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e Justiça: a função social do judiciário*. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, João Paulo de. “O ensino jurídico, a sala de aula e a rua”. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

TAGLIAVINI, João Virgílio. *Aprender Direito: para além do ensino fragmentado*. São Carlos: [s.d.].

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997, vol. I.

UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: 5 a 9/10/1998. Documento disponível *on-line*, em [http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830/](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/), acesso em 17/07/2006.

WARAT, Luiz Alberto. *Introdução Geral ao Direito: interpretação da lei – temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introdução geral ao Direito: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

WITKER, Jorge. *Técnicas de la enseñanza del derecho*. 4ª ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.