



III FÓRUM DE  
EDUCAÇÃO  
Região Metropolitana  
do Vale do Paraíba

III CONISE  
III Congresso Internacional  
Salesiano de Educação



4º Seminário  
PIBID

Direitos Humanos e Formação de Professores:  
tensões, desafios e propostas

23/24/25  
OUTUBRO/2017



UNISAL  
LORENA

## Desafios e Perspectivas para os Docentes do Curso de Graduação em Direito: Educação em Direitos Humanos

**Paulo Sérgio Araújo Tavares**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – U.E. de Lorena  
psatavares@hotmail.com

**Zeima da Costa Satim Mori**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – U.E. de Lorena  
zeimasatim@yahoo.com.br

**Eixo Temático:** Formação de Professores para Educação em Direitos Humanos

**Resumo:** O presente artigo analisa os desafios e perspectivas para os docentes do curso de graduação em Direito frente à educação em Direitos Humanos. Para tanto discute-se sobre as diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito e o direito humano à educação. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Ao final, busca-se compreender como se deu a formação em Direitos Humanos para os docentes, os quais são responsáveis pela preparação do futuro operador do Direito.

**Palavras-chave:** Ensino do Direito. Direitos Humanos. Direito à Educação.

**Abstract:** This article analyzes the challenges and perspectives for the teachers of the law degree course in relation to human rights education. For this, we discuss the curricular guidelines of the undergraduate course in Law and the human right to education. It is a bibliographical research, of a qualitative nature. At the end, it seeks to understand how human rights training was given to teachers, who are responsible for preparing the future operator of the Law.

**Keywords:** Teaching of Law. Human rights. Right to education.

## 1. Introdução

Com mais de 650.000 alunos de Direito no Brasil, segundo a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI, 2014), os números comprovam a avassaladora expansão do ensino superior e, em especial, do curso de graduação em Direito. Todavia, tais números por si só não esclarecem quem são o que pensam e o que querem para o futuro do país os alunos e os docentes do curso de Direito, o que faz surgir à necessidade de se discutir os rumos desses cursos e a sua capacidade de assegurar ao futuro profissional do Direito, sólida formação geral, humanista e axiológica, essencial para a adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

E é nesse momento de grandes e profundas transformações sociais que devemos buscar entender o papel do profissional do Direito e a forma de contribuição para um Estado Constitucional e Humanista de Direito apto a efetivar os Direitos Humanos, que são instrumentos importantes na realização da dignidade da pessoa humana, constantemente violada pelo modelo capitalista que impera no mundo globalizado.

Assim, é indispensável sabermos se o que se ensina nas universidades encontra correspondência com este novo momento social, marcado pela pseudo mobilidade social e pela busca em minorar as desigualdades sociais. Nesse sentido, os docentes devem objetivar a instalação de uma ampla discussão envolvendo os alunos, a sociedade e todos os atores sociais que influenciam e são influenciados pelos rumos da educação, e em especial, no ensino do Direito.

E para compreendermos a atual fase do ensino do Direito e a sua conexão com os Direitos Humanos, é fundamental que percorramos o caminho histórico do ensino do Direito no Brasil.

Assim, no desenvolvimento do trabalho, há um breve relato sobre o curso de graduação em Direito no Brasil e o direito humano à educação, essencial para compreensão da questão central da pesquisa, a partir do que se procurou explicitar sobre os desafios perspectivas para os docentes do curso de graduação em Direito.

## 2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito

Ao realizar uma breve incursão histórica, a fim de analisar a configuração estrutural dos currículos dos cursos de graduação em Direito, com repercussão no ensino até a atualidade, verifica-se que a história do ensino jurídico brasileiro tem o seu ponto de partida em Portugal.

A colonização do Brasil se deu por razões econômicas e políticas da coroa portuguesa que, ao transpor a monarquia agrária, resultou em um país dominador e mercantil, de caráter nobiliário, parasita da população e do poder central (SCOZ, 2012).

Nesse passo, o ensino brasileiro passou a ser incumbência da Companhia de Jesus por mais de dois séculos (1549-1759), findando-se com o advento das reformas pombalinas, que introduziram um ensino do Direito brasileiro, de vertente nacionalista, rompendo-se com o Direito Romano, e focando no Direito Natural.

Destaque-se a profunda marginalização à época das culturas brasileira, negra e indígena, nas quais a existência de institutos jurídicos nativos e informais era uma constante (SCOZ, 2012).

Em 1808, com a transferência do eixo mercantilista português para a colônia, resultado da vinda da coroa portuguesa para o Brasil, inicia-se um desenvolvimento político, econômico e cultural, tendo como consequência a instituição da Escola Médico-Cirúrgica, a Academia de Belas Artes, as Academias Militares, a Biblioteca Régia e, a Cadeira de Economia Política, embrião do ensino universitário nacional, e sendo as duas últimas, base para a posterior instituição dos cursos de graduação em Direito (SCOZ, 2012).

Proclamada a Independência do Brasil em 07 de setembro de 1822, tem-se início o Primeiro Reinado (1822 a 1831) do Período Imperial (1822 a 1889), e com ele os primeiros conflitos entre o Partido Português e o Partido Brasileiro, o que gerou uma consolidação da independência com a instituição dos primeiros cursos de graduação em Direito nacionais.

No que tange aos currículos, os primeiros cursos de graduação em Direito no Brasil, de 1827 a 1962, tiveram um “currículo único” nacional, rígido e constituído por nove cadeiras, a ser cumprido no prazo de cinco anos, e permeado pelas questões políticas e ideológicas do Império. Em 1854 houve uma alteração curricular para a inclusão de duas novas cadeiras: Direito Romano e Direito Administrativo. Assim, o “currículo

único” era composto das seguintes disciplinas: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e prática do Processo adotado pelas Leis do Império (CNE/CES, 2004).

Com a Proclamação da República e as mudanças na política aliadas às evoluções científicas, o ensino do Direito passou a ser diretamente influenciado pela corrente positivista, afastando o jus naturalismo e, conseqüentemente, as disciplinas relacionadas a esta corrente.

Ademais, desvincula-se a Igreja do Estado, retirando do “currículo único” a disciplina de Direito Público Eclesiástico e incluindo as disciplinas de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Com a edição da Lei nº. 314, de 30/10/1895, o currículo dos cursos de graduação em Direito passou a ser composto das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional, Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Economia Política, Direito Militar e Regime Penitenciário, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial, Direito Marítimo, Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública, Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre Direito Privado (CNE/CES, 2004).

Apenas em 1962, com forte influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), é que se modifica a concepção do curso de graduação em Direito, passando de um “currículo único” para um “currículo mínimo”, possibilitando uma maior liberdade para as universidades, mas ao mesmo tempo mantendo o tecnicismo dissociado das questões humanistas, políticas, culturais e sociais. A partir de 1963 o ensino do Direito, bacharelado, com duração de cinco anos, passou a ser composto pelas seguintes disciplinas: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional, Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal, Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (CNE/CES, 2004). Esse “currículo mínimo” sofre alterações com o advento da Lei nº. 5.540/68, flexibilizando a oferta de cursos de graduação em Direito, e observando sempre a competência do Conselho Federal de Educação (CFE) para o regramento do “cur-

riculo mínimo” nacional e a duração do curso.

Mesmo com a Lei nº. 5.540/68 vigendo, o currículo mínimo antes concebido continuou sendo aplicado em âmbito nacional até a publicação da Resolução do Conselho Federal de Educação - CFE 3/72, corolário do Parecer CFE 162/72, que trouxe um novo currículo mínimo do curso de graduação em Direito. De acordo com a Resolução CFE 3/72, o currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreendia as seguintes disciplinas: Básicas: Introdução ao Estudo do Direito; Economia; Sociologia; Profissionais: Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro); Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão); Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial); Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências); Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista); Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle da Administração Pública – Função Pública); Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções); Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução); Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado; Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica; Duas opcionais dentre as seguintes: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal); Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica); Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal (Parecer CNE/CES, 2004).

Em 1980, após a Resolução CFE 3/72, o Ministério da Educação constituiu uma Comissão de Ensino Jurídico, com o objetivo de alterar o currículo dos cursos de graduação em Direito, uma vez que a formação do bacharel em Direito ainda não contemplava uma consciência jurídica necessária às situações sociais emergentes. Dessa forma, propôs as seguintes disciplinas a serem abordadas durante a graduação: a) Disciplinas Básicas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração; b) Disciplinas de Formação Geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado; c) Disciplinas de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito

Processual Civil e Direito Processual Penal; e d) Disciplinas Direcionadas a Habilitações Específicas, que deveria ser composta por disciplinas e áreas de conhecimento que suprissem as realidades regionais, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões dos alunos. Ademais, deveria ser implantado um Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de seiscentas horas/atividades, para cumprimento em dois anos, substituindo-se o estágio curricular supervisionado e extracurricular, e até mesmo eliminando-se o Exame de Ordem estabelecido pela Lei nº. 4.215/63, e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73 (CNE/CES, 2004).

Com o advento da Portaria 1.886/94, introduzindo inovações no ensino do Direito, com o foco na realidade social e a integração dos conteúdos com as atividades, ensejando uma teoria aliada à prática e, dessa forma, uma consciência crítica dos alunos, a situação antes predominante perdurou até 1996, prorrogada para 1998, com a implantação das diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Direito, revogando-se as Resoluções 3/72 e 15/73, do extinto Conselho Federal de Educação. Assim, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e referendado pelo Plano Nacional de Educação, nos termos da Lei nº. 10.172/01, temos um novo marco legal coerente com os princípios e finalidades da Lei nº. 9.394/96.

Em 29 de setembro de 2004 foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CES nº.9, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, fixando a metodologia a ser adotada na organização do curso, o projeto pedagógico, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho do curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

Ademais, definiu-se que o ensino do Direito deverá contemplar conteúdos e atividades que atendam a três eixos interligados de formação: um eixo de formação fundamental; um eixo de formação profissional; e um eixo de formação prática.

Assim, o que se vê é um projeto de ensino do Direito contextualizado em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, interdisciplinar, uma vez que busca através do diálogo com outras áreas do saber apontamentos para os problemas sociais, um incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica. Igualmente, as atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e comple-

mentares às habilidades e competências do aluno, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais e opcionais, especialmente nas relações com o mercado de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Nessa esteira, temos nesse novo contexto um curso de graduação em Direito voltado ao controle, construção e garantia do desenvolvimento da sociedade, comprometido com a nova ordem política, econômica e social, aliado aos seus pluralismos políticos, jurídicos e regionais que caracterizam a sociedade brasileira, assegurando ao bacharel em Direito uma formação geral, humanística e axiológica indispensável à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

### **3. O Direito Humano à Educação:**

O direito à educação é um direito humano fundamental, sendo uma das dimensões mais importantes da realização da dignidade da pessoa humana. A aplicação do princípio da dignidade da pessoa humana implica o tratamento do ser humano como um fim em si mesmo, e nunca um meio para o fim.

Dessa forma, não se concebe a existência de uma vida digna sem a garantia institucional e normativa do direito à educação. A própria Constituição Federal determina que a educação deva qualificar o indivíduo para a cidadania e para o trabalho. Nesse sentido, o direito à educação, quando exercido, é um processo de educação para os demais direitos humanos.

E como verdadeiro direito humano que é o direito à educação é dotado das seguintes características: a) fundamentalidade, que se divide em: formal, pois está previsto em declarações internacionais e nas constituições de cada Estado. No Brasil, a primeira previsão foi na Constituição de 1824; e material, que consiste na primazia valorativa ou axiológica de um direito fundamental, ainda que não tenha previsão expressa na Carta Magna. Destaque-se, que na Constituição Federal de 1988, o direito à educação possui fundamentalidade formal e material; b) internacionalização, uma vez que os direitos humanos fundamentais, por estarem relacionados a realização da dignidade da pessoa humana, estão consagrados em diversos instrumentos internacionais. A proteção da dignidade da pessoa humana deve ser estendida a todos os povos, conforme as especificidades culturais e históricas de cada povo, o mesmo se aplicando ao direito à educação;



c) historicidade, já que o direito à educação vem sendo afirmado através das várias lutas sociais travadas ao longo da história. O direito à educação é resultado da história dos povos, configurando um direito fundamental de segunda dimensão; d) indivisibilidade, que se traduz em três dimensões: individual (o direito à educação pode ser exercido, concretizado por um sujeito isolado, requerendo para isso o respeito à liberdade do indivíduo, o que impõe condutas negativas – exemplo, a liberdade de cátedra), social (porque sem o direito à educação não se pode pensar em condições econômicas mínimas de existência; o Estado deve realizar prestações positivas para efetivar esse direito) e transindividual (o direito à educação é difuso); e) interdependência, posto que o direito à educação está conectado a outros direitos, formando uma rede de proteção à cidadania e promoção da dignidade da pessoa humana; f) inalienabilidade, não sendo possível negociar, transferir o direito à educação; e g) inexauribilidade, uma vez que o direito à educação está inserido num plano histórico-social.

Nessa esteira, diversos instrumentos jurídicos passaram a prever o direito à educação de forma expressa, tanto no plano internacional quanto no plano interno.

O direito à educação, no plano internacional, encontra previsão nos seguintes tratados internacionais de direitos humanos: a) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1973: sua característica mais importante é a universalidade, estabelecendo o direito à instrução à todos os cidadãos; b) Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: em seu artigo 23 prevê o direito à instrução à todos os seres humanos; c) Declaração dos Direitos da Criança de 1959: dispõe que a criança terá o direito à educação gratuita e compulsória, no mínimo no grau primário; d) Conferência Geral para a Educação de 1960: estabeleceu-se uma séria de avanços no campo educacional, como a expansão e a melhoria da qualidade; e) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: em seu artigo 73 dispõe sobre a necessidade de se reconhecer a toda pessoa o direito à educação. Estabelece, ainda, que a educação deve atingir a dignidade da pessoa humana, sendo dever do Estado fomentá-la; f) Protocolo Adicional ao Pacto de São José da Costa Rica de 1988: cristalizou-se princípios importante do direito à educação e disciplinou o direito à educação para os deficientes; g) Convenção dos Direitos da Criança de 1989; h) Declaração de Viena de 1993; e i) Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia de 2000.

No plano interno, por sua vez, o direito à educação encontra previsão na Constituição Federal de 1988, que em diversos dispositivos formam o chamado subsistema



constitucional, permitindo uma interdependência entre seus dispositivos.

Logo no preâmbulo, o direito à educação vem previsto como um direito social. O artigo 1º, em seguida, dispõe que o direito à educação está inserido em dois fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

No artigo 3º, encontramos o direito à educação dentro de três objetivos fundamentais a serem alcançados para efetivação do interesse público: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia de desenvolvimento nacional; e a erradicação da pobreza e da marginalização, e redução das desigualdades sociais e regionais. Já o artigo 6º estabelece o direito à educação como um direito social.

O artigo 170, que dispõe acerca dos princípios da atividade econômica, prevê o direito à educação como um propulsor do desenvolvimento econômico e social. É o direito à educação que realiza o primado do trabalho, o bem-estar e a justiça social, previstos no artigo 193.

Assim, o direito à educação é formado por um regime jurídico reforçado, no qual todos os direitos e garantias fundamentais são parâmetros para o controle de constitucionalidade, possuindo aplicabilidade imediata (artigo 5º, §1º) e são consideradas cláusulas pétreas.

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.

Os titulares do direito à educação são os brasileiros, natos e naturalizados, e os estrangeiros residentes no país. Ademais, o objeto do direito à educação são deveres de abstenção e proteção por parte do Estado, da sociedade e da família, visando à realização de seus objetivos: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em consonância com o texto constitucional, o direito à educação teve sua proteção desdobrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96), a qual, logo no artigo 1º, §2º, determina que a educação deva vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Igualmente, em seu artigo 3º, em consonância com o disposto no artigo 206 da Constituição Federal, encontramos os princípios da educação: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial.

E para que todos estes princípios se efetivem, o artigo 208 da Constituição Federal impõe como dever do Estado a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Destarte, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo que o seu não oferecimento pelo Estado, ou sua oferta irregular, importa na responsabilização da autoridade competente.

Assim, o Poder Público deve recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Ainda de acordo com a Constituição Federal, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O ensino religioso será de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Outrossim, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando-se às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Insta destacar que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência téc-

nica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Os Municípios, por sua vez, atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Igualmente, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, devendo a educação básica pública atender prioritariamente o ensino regular.

E para a efetivação do direito à educação, a Constituição Federal determina que a União aplicará, anualmente, nunca menos que 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Para efeito do cumprimento do mínimo a ser aplicado em educação serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, sendo que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação.

Já os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

Por fim, importante ressaltar que nos termos do artigo 214 da Constituição Federal, a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos Poderes Públicos das diferentes esferas federativas.

#### **4. Desafios e Perspectivas para os Docentes do Curso de Graduação em Direito**

Antes de expor as principais ideias acerca dos desafios e perspectivas que se apresentam aos docentes do curso de graduação em Direito no cenário contemporâneo, necessário se faz compreender o significado do conhecimento nos dias de hoje, levando-se em consideração o desenvolvimento científico-tecnológico ocorrido no último século.

Segundo Hansen (2012), o conhecimento está interligado à necessidade dos seres humanos em buscar o entendimento das coisas no mundo e, com isso, o domínio sobre elas. E para que isso ocorra, são requisitos de possibilidade acerca do conhecimento, a capacidade racional, a subjetividade e a alteridade.

O primeiro requisito de possibilidade acerca do conhecimento – capacidade racional – permite ao homem, nas palavras de Hansen (2012),

[...] acumular informações, mas também ultrapassá-las e reorganizá-las de tal modo que novos conhecimentos disso derivam. Também é nesse aspecto que viabiliza o acúmulo de informações e o aprendizado, transmitido através das gerações, num processo de construção coletiva e intersubjetiva de significados que, uma vez assimilados, possibilitam a repetição de procedimentos necessários à manutenção da existência, mas igualmente potencializam a criação de alternativas às ações e às experiências geradoras de problemas, de forma a que não sejam repetidas e não provoquem equívocos reiterados que ponham em risco a própria natureza humana (HANSEN, 2012, p. 56-57).

A subjetividade, por sua vez, faz do sujeito um agente condutor rumo ao conhecimento, ao novo, ao diferente.

E no ato de conhecer há, por parte do sujeito, um duplo movimento: de um lado, um movimento ao encontro do *alter*, na busca de uma interação capaz de lhe fornecer o material a partir do qual surge o conhecimento; de outro lado, um movimento de duplicação de si, enquanto autopercepção de seu ato de conhecer, fenômeno que o torna fundamentalmente humano, sujeito, conhecedor. É a partir deste duplo movimento que o conhecimento se torna saber, como *sapere* (sabor), e não apenas *sapere* (informação) (HANSEN, 2012, p. 58).

O último requisito é a alteridade, ou seja, aquilo que se coloca ao sujeito como objeto de conhecimento (HANSEN, 2012).

Feitos os esclarecimentos acima, vejamos os principais modelos de conhecimento, denominados, nas palavras de Hansen (2012) como subjetivismo, objetivismo, transcendental e linguístico-discursiva.

Para o subjetivismo cognitivo, o conhecimento e a verdade estão contidos no próprio sujeito, sendo, inclusive, antecedentes à experiência. Hansen (2012) destaca que este modelo permite

[...] uma descoberta da verdade dentro de nós, um desvelamento do ser que já está dado, que já está posto; nada de novo se cria em termos de conhecimento, mas apenas se recorda aquilo que já está dado como verdade. Ademais, há uma depreciação da experiência e um desprezo para com as possibilidades de aprendizado com a alteridade, já que outro só se nos apresenta como alguém que deve se moldar às verdades que trazemos em nossa mente; ou ele se “con-

verte” e percebe a verdade, esta que se revela no sujeito, ou então deve ser “neutralizado” (eliminado, calado, extirpado da sociedade) (HANSEN, 2012, p. 60).

O segundo modelo – objetivismo cognitivo – prega que a verdade e o conhecimento estão contidos na natureza, sendo absorvidos pelo homem através da experiência. Explica Hansen (2012, p. 61) que “o ponto convergente às teorias objetivistas do conhecimento é a crença de que a verdade é uma propriedade do objeto, e que o conhecimento implica na captação desta verdade pelo sujeito através da experiência”.

Para o modelo transcendental, o conhecimento se dá através da relação entre o sujeito e o objeto. Hansen (2012) explicando a solução kantiana para a situação de relativismo posta por Hume (1989), afirma

[...] que o conhecimento humano é resultado de uma condição da espécie que é a de ser racional; e que a razão contém em si uma dimensão cognitiva, chamada por ele de *Verstand* (entendimento), na qual se encontra um aparato cognitivo que nos permite sentir o que há e organizar esta experiência na forma do espaço (organização exterior à consciência) e do tempo (organização interna à consciência), tornando possível que esta manifestação do objeto (*Gegenstand*) se torne conteúdo a ser elaborado e submetido às categorias do entendimento. Tal processo será responsável pela produção do conhecimento e da verdade, não mais descobertos e sim construídos pelo ser humano, graças à manifestação da alteridade e à relação que o sujeito humano com ela estabelece; surge com isso o objeto enquanto produto do conhecimento (*Objekt*) (HANSEN, 2012, p. 63).

Por fim, segundo o modelo linguístico-discursiva,

A verdade está ligada [...] à pretensão de validade objetiva, quando falamos sobre fatos ou objetos. Mas precisamos perceber que o que é verdadeiro não é o objeto, mas aquilo que um sujeito A fala a um sujeito B sobre um terceiro (objeto/fato/pessoa). A verdade, portanto, é intersubjetiva e consiste numa pretensão de validade contida na linguagem. Da mesma maneira, o conhecimento está alicerçado em conceitos, proposições e teorias que são, em última instância, manifestações linguístico-discursivas cuja pretensão é comunicar o que as pessoas entendem com relação aos fatos, aos objetos, aos sentimentos ou às regras e normas (HANSEN, 2012, p. 65).

Com a maciça revolução científico-tecnológica operada no último século, mudanças significativas ocorreram nos diversos aspectos da vida (saúde, trabalho, lazer, educação, cultura, meios de comunicação/transporte, política, econômica, direito, entre outros), refletindo na forma em que o conhecimento é transmitido e apreendido. Essa complexidade da vida moderna exige, nas palavras de Hansen (2012), atitudes generosas de partilha de conhecimentos e tolerância para com as diferenças de visões de mun-

do, não havendo lugar para verdades absolutas, imposições e autoritarismos.

Destaca Hansen (2012) que

O aprendizado do indivíduo e da espécie quanto à necessidade de legitimar o conhecimento e a verdade em base linguístico-discursiva se torna cada dia mais importante e desafiador. Quem quer fazer valer as suas opiniões e convicções tem que apresentar as razões para que os demais as reconheçam como legítimas e válidas, num procedimento de argumentação permanente. É mister que predomine a força do melhor argumento, e não da tirania ou das armas (HANSEN, 2012, p. 68).

No atual estágio em que vivemos um pressuposto de toda e qualquer formação deve ser o elemento ético, essencial para o desenvolvimento sustentável da humanidade e para o olhar atento às necessidades alheias, já que aqueles que serão responsáveis por ditar os rumos de uma nação devem estar cientes dos deveres éticos e morais que precisam preservar em suas ações.

Nesse sentido, o primeiro desafio a ser superado pelos docentes do curso de graduação em Direito é proporcionar uma formação ampla, com fundamento em disciplinas técnicas e humanísticas amparadas em princípios éticos e morais.

Hansen (2012), analisando o conceito de ética, afirma que é o

[...] conjunto de valores e de concepções de bem viver partilhados por uma coletividade. Isso significa dizer que posso ter, em determinada sociedade, várias éticas coexistindo, pois tenho grupos distintos que se movem com base em valores assumidos como seus e convictos de que viver bem possui um significado específico e próprio àquela coletividade. [...] Contudo, ocorre que muitas vezes os valores e concepções de bem viver de uma comunidade – a ética, portanto – conflitam com outras éticas de outras comunidades, de sorte que a realização ética de uma implica na inviabilidade existencial da outra (HANSEN, 2012, p. 69-70).

E é nesse momento que o tema da moralidade ganha relevância.

Moralidade, segundo Hansen (2012, p. 71), consiste “num conjunto de princípios racionais autorreferentes (positivos ou negativos) que devem orientar a definição de normas a partir de uma perspectiva universal, tendo como referencial a justiça”.

O referido autor explica que a concepção de moralidade deriva da percepção de Kant em relação ao Imperativo Categórico, podendo ser sintetizado da seguinte maneira:

[...] 1ª) Age de tal modo que tua ação sirva de modelo aos demais.  
Se eu quero saber se minhas ações individuais são morais ou não, devo aplicar

o imperativo categórico a elas e verificar se elas adquirem força de lei moral. Isso significa que, se pratiquei uma ação, ela será moral se todos puderem praticá-la sem que, com isso, a sociedade seja ameaçada ou inviabilizada. Se minha ação trazer benefícios a todos, então ela é moral, pois se trata de um princípio auto-referente positivo (praticar a gentileza e a solidariedade, por exemplo); no entanto, se universalizada ela gerar malefícios e riscos de extinção da sociedade, então ela não é moral e incide num princípio auto-referente negativo (matar ou roubar são exemplos de atitudes que, se praticadas por todos, implicariam na aniquilação da espécie, devendo ser evitadas).

2ª) Age de tal maneira a trates, na tua pessoa ou de qualquer outrem, a humanidade não somente como meio, mas sempre como fim em si mesma.

Kant chama a atenção para o fato que desempenhamos funções na sociedade e, enquanto tal, somos úteis uns aos outros, tornando-nos meios de realização das finalidades alheias. Contudo, não podemos aceitar que, estando “sob ordens” (subordinados) – portanto, em assimetria funcional – sejamos tratados como seres cujo status enquanto humanos é também assimétrico.

[...]

3ª) Age de tal maneira que tua ação seja a de um legislador universal.

A atitude de alguém que se move moralmente implica na vigilância crítica e permanente às normas e leis, de sorte que uma lei ou norma somente adquirem validade e legitimidade à medida que puderem receber a autorização racional daqueles para as quais se voltam. Esse prisma torna cada um dos cidadãos não apenas cumpridores das leis, mas também legisladores (HANSEN, 2012, 71-73).

Destarte, os docentes do curso de graduação em Direito deverão balizar todas suas condutas em princípios éticos e morais, de forma a ensinar o futuro operador do Direito a efetivar os direitos estabelecidos na Constituição Federal, dentre eles, aqueles relativos aos Direitos Humanos, sem se distanciar de tais preceitos e com isso proporcionar uma melhora na qualidade de vida dos cidadãos, um amplo acesso às informações, a instalação de plataformas de debates para conhecer as reais necessidades daqueles que se socorrem das Políticas Sociais Públicas, o acesso ao Poder Judiciário, e dessa forma, construir uma sociedade mais justa e igualitária, tendo sempre como referencial a dignidade da pessoa humana.

Além do componente ético, outro desafio a ser superado pelos docentes do curso de graduação em Direito é a necessidade de se pensar primeiramente no outro, no cidadão, antes de formular as Políticas Sociais Públicas para a efetivação dos Direitos Humanos. Para compreendermos o sujeito dessas políticas, é preciso que percorramos os conceitos de política, de Direito e de cidadão do Estado conforme as concepções de democracia liberal e republicana.

A política, na concepção liberal, é resultado da vontade dos cidadãos, sendo voltada, dessa forma, para a busca dos interesses sociais. Nesse passo, “tem a função de congregar e impor interesses sociais em particular mediante um aparato estatal especializado no uso administrativo do poder político para fins coletivos” (HABERMAS, 2002,



p. 270).

Para a concepção republicana a política consiste em um processo de coletivização social, sendo mais abrangente que a função mediadora da visão liberal. Por isso, Habermas (2002, p. 270) “concebe a política como forma de reflexão sobre um contexto de vida ético”. Nessa concepção, além da soberania do Estado e do poder do mercado, surge, também, como fonte de integração da sociedade e solidariedade (HABERMAS, 2002).

Cidadão, por sua vez, na visão dos liberais, é todo aquele dotado de direitos, seja em face do Estado ou dos demais cidadãos. Como consequência, poderão acionar o Estado para a defesa de seus direitos, bem como fiscalizar o poder estatal, de forma a verificar o cumprimento de suas funções em favor dos interesses dos cidadãos e da sociedade (HABERMAS, 2002).

Habermas (2002) destaca que

Direitos subjetivos são direitos negativos que garantem um espaço de ação alternativo em cujos limites as pessoas do direito se veem livres de coações externas. Direitos políticos têm a mesma estrutura: eles oferecem aos cidadãos a possibilidade de conferir validação a seus interesses particulares, de maneira que esses possam ser agregados a outros interesses privados (por meio de votações, formação de corporações parlamentares e composições de governo) e afinal transformados em uma vontade política que exerça influência sobre a administração (HABERMAS, 2002, p. 271).

Ao contrário da visão liberal, para os republicanos o cidadão

[...] não é determinado segundo o modelo das liberdades negativas, que eles podem reivindicar como pessoas em particular. Os direitos de cidadania, direitos de participação e comunicação política são, em primeira linha, direitos positivos. Eles não garantem liberdade em relação à coação externa, mas sim a participação em uma práxis comum, por meio de cujo exercício os cidadãos só então se tornam o que tencionam ser – sujeitos politicamente responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais. Em tal medida, o processo político serve apenas ao controle da ação estatal por meio de cidadãos que, ao exercerem seus direitos e as liberdades que antecedem a própria política, tratam de adquirir uma autonomia já preexistente. O processo político tampouco desempenha uma função mediadora entre Estado e sociedade, já que o poder estatal democrático não é em hipótese alguma uma força originária. A força origina-se, isso sim, do poder gerado comunicativamente em meio à práxis de autodeterminação dos cidadãos do Estado e legitima-se pelo fato de defender essa mesma práxis através da institucionalização da liberdade pública. A justificação existencial do Estado não reside primeiramente na defesa dos mesmos direitos subjetivos, mas sim na garantia de um processo inclusivo de formação da opinião e da vontade, em que cidadãos livres e iguais chegam ao acordo mútuo quanto a quais devem ser os objetivos e normas que correspondem ao interesse comum. Com isso, exige-se do cidadão republicano mais que a orientação segundo seus respectivos interesses próprios (HABERMAS, 2002, p. 272-273).

O conceito de Direito, por sua vez, é tido para os liberais como um conjunto de normas que garantem a cada indivíduo, no caso concreto, os direitos que lhe tutelarão. Já para a concepção republicana, o Direito é o instrumento responsável pela construção de uma ordem social justa, igualitária, autônoma e que garantidora do respeito mútuo (HABERMAS, 2002).

Destaca Habermas (2002) que

Esses conceitos dicotômicos certamente não atingem o teor intersubjetivo dos direitos, que exigem a consideração recíproca de direitos e deveres, em proporções simétricas de reconhecimento. Na verdade, o projeto republicano vai ao encontro de um conceito de direito que atribui pesos iguais de um lado à integridade do indivíduo e suas liberdades subjetivas, e de outro lado à integridade da comunidade em que os indivíduos podem e reconhecer uns aos outros como seus membros e enquanto indivíduos. Esse projeto vincula a legitimidade das leis ao procedimento democrático de sua gênese, e preserva assim uma coesão interna entre a práxis de autodeterminação do povo e do domínio impessoal das leis. [...] Em uma visão republicana, um objetivo da comunidade, o bem comum, consiste substancialmente no sucesso de seu esforço político por definir, estabelecer, tornar efetivo e manter vigente o conjunto de direitos [...] mais adequados às condições e costumes dessa comunidade; por outro lado, em uma visão liberal contrastante, a lei jurídica maior proporciona as estruturas transcendentais e as limitações de poder necessárias para que o esforço pluralista por cumprir interesses diversos e conflitivos possa continuar ocorrendo de forma tão satisfatória quanto possível (HABERMAS, 2002, p. 273-274).

Além destes dois modelos de democracia, Habermas (2002) nos apresenta um terceiro modelo normativo de democracia, denominado de teoria do discurso, composto de elementos das democracias liberal e republicana, mas combinados de forma diversa.

A teoria do discurso, assim como a democracia republicana,

[...] reserva uma posição central para o processo político de formação da opinião e da vontade, sem no entanto entender a constituição jurídico-estatal como algo secundário; mais que isso, a teoria do discurso concebe os direitos fundamentais e princípios do Estado de direito como uma resposta consequente à pergunta sobre como institucionalizar as exigentes condições de comunicação do procedimento democrático. A teoria do discurso não torna a efetivação de uma política deliberativa dependente de um conjunto de cidadãos coletivamente capazes de agir, mas sim da institucionalização dos procedimentos que lhe digam respeito (HABERMAS, 2002, p. 280).

E prossegue o mencionado autor afirmando que a democracia para esta teoria

[...] vincula-se a uma abordagem distanciada, própria às ciências sociais, e para a qual o sistema político não é nem o topo nem o centro da sociedade, nem muito menos o modelo que determina sua marca estrutural, mas sim um siste-

ma de ação ao lado de outros. Como a política consiste em uma espécie de lastro reserva na solução de problemas que ameacem a integração, ela certamente tem de poder se comunicar pelo *medium* do direito com todos os demais campos de ação legitimamente ordenados, seja qual for a maneira como eles se estruturam ou direcionem. Se o sistema político, no entanto, depende de outros desempenhos do sistema – como o desempenho fiscal do sistema econômico, por exemplo –, isso não se dá em um sentido meramente trivial; ao contrário, a política deliberativa, realizada ou em conformidade com os procedimentos convencionais da formação institucionalizada da opinião e da vontade, ou informalmente, nas redes da opinião pública, mantém uma relação interna com os contextos de um universo de vida cooperativo e racionalizado (HABERMAS, 2002, p. 284).

Nesse passo, o docente deve ser desafiado a ensinar os futuros operadores do Direito a compreender e superar o patrimonialismo existente nas Políticas Sociais Públicas como forma de dominação política e clientelismo, realizando, dessa maneira, o real conceito de cidadania e, conseqüentemente, os Direitos Humanos previstos na Constituição Federal e nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

É importante destacar que as relações entre público e privado no Brasil são baseadas na existência de uma aliança entre as elites e os governantes mediada pela patronagem, através da troca de favores, empregos e benesses, constituindo elemento da própria política. E essa relação acaba por se fortalecer através das necessidades sociais, servindo estas de moeda de troca com os detentores do Poder.

Para Oliveira; Seibel (2006, p. 137) a razão dos favores e benefícios concedidos pelos governantes aos mais necessitados, “tornou-se o conteúdo principal dos vínculos políticos e sociais, operando nas esferas da vida particular e privada as questões que, numa sociedade de direitos, deveriam ser fixadas como de caráter público”.

Assim, a relação de clientelismo acaba por fortalecer um sistema perverso que escraviza e sujeita os destinatários primordiais das Políticas Sociais Públicas à vontade dos governantes, condicionando os favores e benesses à lealdade eleitoral, criando verdadeiros currais eleitorais e incentivando o círculo vicioso do patrimonialismo.

Seibel (1997, *Apud* OLIVEIRA; SEIBEL, 2006, p. 138) afirma que o clientelismo se intensifica explorando as necessidades sociais, que na maioria das vezes, requerem uma resposta rápida dos responsáveis pelas Políticas Sociais Públicas e pelos Direitos Humanos. “É o momento da necessidade, portanto, que afirma e confirma o acordo da dádiva e do favor”.

Por essas razões, como forma de superação desta lógica que guia a implementação dos Direitos Humanos e das Políticas Sociais Públicas no Brasil, enraizada desde os tempos coloniais, é que é necessário superar o modo de operação de tais políticas, rea-

lizando o real conceito de democracia e cidadania.

Dessa forma, apenas com a superação desse ranço da política brasileira, é que se poderá alcançar o real significado da democracia e da cidadania, elementos indispensáveis para a efetivação plena dos Direitos Humanos, cabendo ao docente do curso de graduação em Direito o desafio de superá-lo e formar profissionais capazes de desvencilhar-se dessas armadilhas que perseguem apenas interesses pessoais em detrimento do interesse público a ser urgentemente satisfeito.

Também é urgente o desafio de superar a teoria desatrelada da prática social do Direito. É notório que os docentes do curso de graduação em Direito conhecem e compreendem o significado dos Direitos Humanos e sua importância para a formação do futuro operador do Direito. Todavia, o que se vê no dia-a-dia da docência é a incapacidade dos docentes em transpor para o campo prático os conhecimentos teóricos a respeito da matéria.

É preciso que estes docentes façam com que o discurso a respeito dos Direitos Humanos se transforme em atitudes modificadoras, tanto na docência quanto na efetivação dos direitos e princípios constitucionais, proporcionando ao discente uma formação capaz de prepará-lo para os desafios interdisciplinares de implementação dos direitos dos cidadãos.

A adequação do conteúdo jurídico ensinado atrelado aos saberes a respeito das Direitos Humanos e concretizado na prática social do Direito, é o fio condutor para a transformação social, superando as desigualdades e injustiças sociais. Assim, devem os docentes do curso de graduação em Direito ter sempre em mente a importância do ensino do Direito atrelado aos Direitos Humanos.

Além disso, como o Direito ensinado nas universidades é pautado na sua imensa maioria, quiçá na totalidade dos cursos de graduação em Direito, como extremamente positivista, é preciso transpor este dogmatismo positivista de forma a superar a teoria e realizar os direitos na prática social. Dessa maneira, é necessário superar a inadequação entre o direito positivo e a prática social principalmente com leis que favoreçam a superação da luta de classes, bem como da visão acerca do capitalismo como único meio de produção capaz de garantir a liberdade do indivíduo.

Nesse sentido, a identificação de adequação do conteúdo jurídico ensinado à prática social concreta pode se tornar um dos pontos de partida para a crítica ao ensino jurídico, na medida em que é possível que a tarefa do pensamento crítico seja, muito mais, eliminar os preconceitos que impedem as pessoas de ver o

Direito, e talvez a prática pedagógica, como elas o fizeram, do que a de propor doutrinas-solução. [...] é necessário entender que, ao mesmo tempo em que se constrói a denúncia, desmistificação da ideologia dominante, como uma das condições subjetivas de transformação social, terá que haver certo cuidado, também, para gerar as condições objetivas nas práticas sociais, a fim de que essa crítica à ideologia dominante não se torne a ideia que transformará a prática e sim o contrário, procurar estabelecer as relações de base e superestrutura como unidade dialética (SARAIVA FILHO, 1983, p. 107-108).

Destarte, é imprescindível que os docentes do curso de graduação em Direito mantenham a coerência teórica com a prática social do Direito, ultrapassando o campo estritamente teórico, abandonando o pensamento individualista e abraçando o pensamento coletivo como forma de transformação do ensino do Direito e da realidade social.

## 5. Considerações Finais:

O Ensino Superior brasileiro, como instituição social, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no seu interior a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre o Ensino Superior e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, foi uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Analisando a docência em Direito e em que aspectos essa formação em Direitos Humanos favorece o conhecimento e efetivação das Políticas Sociais Públicas, e como o docente contribui para a formação do futuro profissional do Direito responsável pela efetivação dessas políticas, verificamos que as Políticas Sociais Públicas explicitam uma forma de ver o mundo a partir dos lugares que estes ocupam na sociedade, como juízes, procuradores, advogados e docentes, e que na maioria das vezes, senão na totalidade, as Políticas Sociais Públicas partem dessa posição por eles ocupada, o que acaba resultando em programas e ações pensados de cima para baixo, ou seja, a partir de uma visão burguesa, que não consegue visualizar as necessidades e aspirações daqueles que se encontram na base da pirâmide social (proletários).

Outrossim, entende-se que nesta formação se deva levar em conta as características da pessoa em formação, o processo como esta ocorre (conjunto curricular), as

questões singulares destes contextos e aspectos no nível do macrosistema, ou seja, influências histórico-culturais e sociais que atravessam a formação ao longo do tempo. Compreender como todos estes elementos inter-atuam favorece compreender se tais pressupostos alcançam a amplitude dos objetivos delineados pela conjuntura de educação, bem como o asseguramento de que a função social da universidade favorece o desenvolvimento individual e da sociedade na medida em que este inter-jogo de forças (influências recíprocas) que promove a transformação.

Neste sentido, sugere-se que o microsistema universidade, ao qual os cursos de graduação em Direito se atrelam, seja objeto de pesquisa no sentido de conhecer como operam em relação aos Direitos Humanos e às Políticas Sociais Públicas vigentes; se consideram aspectos das culturas nos quais estão inseridos, as singularidades daqueles que os frequentam, naturalmente oriundos de diferentes contextos e formados à partir da grande diversidade sociocultural e política presente no nosso País.

À guisa de conclusão, questiona-se em relação ao processo de formação atual dos cursos de graduação Direito, sobre as marcas de sua trajetória histórica em termos de Direitos Humanos e Políticas Sociais Públicas aos quais estiveram submetidos, ou seja, de que forma a heterogeneidade das ideologias macrosociais imprimiram influências na configuração desta formação e, por consequência, no perfil profissional daqueles que o exercem.

## Referências

ABEDI. **O que esperar de nós:** Carta aos professores e alunos de direito. Disponível em: <<http://abedi.com.br/?p=82>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

CNE/CES. **Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2014.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. George Sperber e Paulo Astor Soethe (Trad.). São Paulo: Loyola, 2002.

HANSEN, G. L. Conhecimento, verdade e sustentabilidade: perspectivas ético-morais em cenários contemporâneos. In: REBEL GOMES, S. L.; NOVAIS CORDEIRO, R. I.; MENDES DA SILVA, R. P. (Orgs.). **Incursões interdisciplinares:** direito e ciência da informação. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012, p. 55-76.

OLIVEIRA, H. M. J.; SEIBEL, E. J. Clientelismo e seletividade: desafios às políticas sociais. In: **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, abr. 2006, p. 135-145.

SARAIVA FILHO, J.R. **Análise da prática pedagógica e jurídica do curso de gra-**

**duação em Direito no Maranhão.** 1983. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

**SCOZ, A. S. Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro:** Ensaio sobre a produção do direito na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2012.