

UNIVERSIDADE FEFERAL DE UBERLÂNDIA

Adelino José de Carvalho Dias

**MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E EXPANSÃO DO
ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: um estudo em
Uberlândia**

Uberlândia

2014

Adelino José de Carvalho Dias

**MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E EXPANSÃO DO
ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: um estudo em
Uberlândia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena.

Uberlândia

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D541m Dias, Adelino José de Carvalho, 1970-
2014 Mundialização do capital e expansão do ensino jurídico no Brasil :
um estudo em Uberlândia / Adelino José de Carvalho Dias. - 2014.
263 f. : il.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Direito - Estudo e ensino - Avaliação -
Teses. 3. Ensino superior - Teses. 4. Educação - Políticas públicas -
Teses. I. Lucena, Carlos Alberto. II. Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena (Orientador)

Prof. Dr. Robson Luiz de França (UFU)

Prof. Dr. Leosino Bizinoto Macedo (UFU)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)

Profª Drª Antonia Costa Andrade (UNIFAP)

Manifesto especial reconhecimento ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena pelo auxílio, confiança e solidariedade dispensados na orientação.

Importante o diálogo com professores acerca deste projeto e a convivência com alunos (sempre eles) que permitiram o amadurecimento das reflexões sobre o que é ser docente no ensino superior em direito... a todos o meu agradecimento.

Dedico o trabalho à memória de Luciano Pereira França... um homem que foi sensível aos conflitos de seu tempo... um amigo que sempre fará falta.

Uma homenagem deve ser feita ao meu pai quando, no derradeiro dos seus atos, decidiu colocar fim à escrita desta tese.

O caminho do inferno está pavimentado de boas intenções.

Karl Marx

RESUMO

DIAS, Adelino José de Carvalho. **Mundialização do Capital e Expansão do Ensino Jurídico no Brasil**: um estudo em Uberlândia. 2014. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

Partindo da compreensão da crise e da reestruturação do Estado capitalista, a pesquisa analisou os impactos dessas transformações na definição das políticas públicas do Estado brasileiro dirigidas para a educação superior e, em particular, nas políticas de gestão para os cursos de Direito nas duas últimas décadas. A partir de categorias que exploram as contradições presentes nesse processo, o estudo teve como hipótese a proposta de uma educação jurídica humanista e ética, formalizada nos instrumentos que regulam a implantação, autorização, reconhecimento e convalidação dos cursos de Direito no país não se sustenta diante das exigências impostas pela mundialização do capital. Dentre outras reivindicações, destaca-se a instrumentalização do conhecimento em favor dos interesses do mercado, de modo que a crise da educação jurídica, a que se referem os sujeitos políticos envolvidos no ensino superior em direito, merece ser compreendida à luz da própria crise do capital, para além, portanto, da compreensão anunciada pelos gestores, entidades de classes e associação de professores. Partindo da análise do particular para o geral, o trabalho discutiu as diretrizes, portarias e instrumentos de avaliação produzidos pelo Estado para o setor. Nesta perspectiva, além dos projetos pedagógicos dos cursos investigados, a pesquisa permitiu sustentar a tese que as políticas anunciadas e o discurso dos agentes envolvidos nesse processo se contradizem expressando as condições materiais existentes nos cursos de Direito da cidade de Uberlândia. Delimitando como campo de pesquisa a realidade local que, como polo educacional, reúne aproximadamente seis mil alunos em oito faculdades de Direito, a investigação revelou que as mediações que envolvem o Estado, a ciência e a formação humana têm repercussão no ensino jurídico praticado na cidade.

Palavras-chave: Formação Humana. Políticas Públicas. Ensino Jurídico.

ABSTRACT

DIAS, Adelino José de Carvalho. **Globalization of Capital and Expansion of Legal Education in Brazil**: a study in Uberlandia. 2014. 263p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Uberlandia, Uberlandia, 2014.

Starting from the understanding of the crisis and of the restructuring of the capitalist State, this study examines the impacts of such changes on the establishment of the higher education public policies announced by the Brazilian State and, particularly, on the management policies for Law Schools in the last two decades. Based on categories that explore the contradictions in this process, the study presents the hypothesis that the proposal of a humanist and ethical legal education put forward in the provisions which regulate the establishment, license, recognition and validation of Law Courses in Brazil does not stand up before the demands posed by the globalization of capital. Among other demands, we highlight the manipulation of knowledge in order to favor market interests, so that the crisis of legal education referred to by the political actors dealing with higher legal education must be understood taking into account the capital crisis itself. This must, therefore, go beyond the understanding announced by managers, class entities and faculty associations. Going from the specific to the general, this work questions the guidelines, decrees and assessment tools established by the government for the sector in this perspective, besides the pedagogical projects of the targeted courses. This has allowed us to support the thesis according to which the policies announced and the argument of the actors involved in this process are contradictory in face of the existing material conditions in Law Courses in the city of Uberlandia. As an educational center, the city gathers more than five thousand students in eight Law schools. This study, with its research field limited to the local reality, has shown that the relations among the State, science and human qualification affect the legal education provided in Uberlandia.

Key-words: Human formation. Public policies. Legal education.

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1	Número de matrículas no ensino superior brasileiro _____	247
Tabela 2	Número de matrículas no curso de Direito _____	247
Quadro 1	Proporção candidato-vaga em vestibulares e outros processos seletivos em Direito _____	247
Tabela 3	Matrícula no ensino superior, por curso selecionado, Brasil 1994- 2003____	248
Tabela 4	Relação de Matrículas de Direito por habitante, Brasil 1954-2003 ____	248
Tabela 5	Relação de Concluintes de Direito por habitante, Brasil 1953-2003 ____	249
Tabela 6	População, Advogados e relação de habitantes por advogado, Brasil 2005-2014 _____	249
Tabela 7	Matrícula no Curso de Direito por UF, 1954-2003 _____	249
Tabela 8	Distribuição da Matrícula no Curso de Direito por Região, 1954-2003	250
Tabela 9	Vagas e Candidatos aos Cursos de Direito, Brasil 1994-2003 _____	250
Tabela 10	Bacharéis em Direito, segundo a condição de trabalho e a área de ocupação, Brasil 2000 _____	250
Tabela 11	Perspectivas futuras (profissionais) dos concluintes do ensino superior, por curso, Brasil 2003 _____	251
Tabela 12	Principal contribuição do curso superior, por curso, Brasil 2003 ____	251
Tabela 13	Carga horária de atividade remunerada dos concluintes de 2003 (sem contar estágio) durante a maior parte do ensino superior, por curso, Brasil 2003 _	252
Tabela 14	Tipo de financiamento para custeio dos concluintes do ensino superior em 2003, por curso, Brasil 2003 _____	252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi	Associação Brasileira de Ensino do Direito
ABRACEC	Associação Brasil Central de Educação e Cultura
ADUNIT	Associação dos Docentes do Centro Universitário do Triângulo
Art.	Artigo
ASOEC	Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Conselho de Administração Superior
CATÓLICA	Faculdade Católica de Uberlândia
CEED	Comissão de Especialistas em Ensino de Direito
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEJ	Comissão de Ensino Jurídico
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJ	Comissão Nacional de Educação Jurídica
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DESUP	Departamento de Supervisão do Ensino Superior

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAMC	Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
EUA	Estados Unidos da América
FACIMINAS	Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPU	Faculdade Politécnica de Uberlândia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEF	Fundo Global para o Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEA	Instituto de Desenvolvimento Educacional Avançado Ltda.
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPES	Instituições Particulares de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Multilateral Investment Guarantee Agency (Agência Multilateral de Garantia do Investimento)

NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIT	Faculdade Pitágoras de Uberlândia
UBERLÂNDIA	
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOCEUB	Sociedade Católica de Uberlândia
STF	Supremo Tribunal Federal
TSD	Termo de Saneamento de Deficiências
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIP	Universidade Paulista
UNIMINAS	União Educacional Minas Geral Limitada.
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNITRI/UNIT	Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	14
<i>1 Contradições do Ensino Jurídico no Brasil</i>	28
1.1 Ensino jurídico em Uberlândia	30
1.1.1 Ensino jurídico no Brasil	57
1.1.2 Crise do ensino jurídico?	64
1.2 Entidade de classe, comissões e associação de professores	75
<i>2 Políticas Públicas e Educação Jurídica</i>	103
2.1 Reestruturação do Estado capitalista	103
2.1.1 As políticas públicas respondem à realidade material da educação no Brasil?	114
2.2 Políticas de expansão da educação superior no Brasil	130
2.2.1 Expansão do ensino jurídico no Brasil	156
2.2.2 Políticas públicas e educação jurídica	161
<i>3 Educação Jurídica e Mundialização do Capital</i>	177
3.1 Novas exigências do capitalismo mundial	177
3.1.1 Educação e ciência na sociedade capitalista	195
3.1.2 Estado e formação humana no Brasil	207
3.2 Os limites de uma educação jurídica humanista	221
<i>Considerações Finais</i>	229
<i>Referências</i>	238
<i>Apêndice 1: Tabelas e Quadro</i>	247
<i>Apêndice 2: Memorial</i>	253

INTRODUÇÃO

Em meio às discussões sobre o que é fazer pesquisa em educação, já se disse, em um jogo de palavras, que o tema escolhe o pesquisador e não o contrário. Que a história de vida do sujeito instiga reflexões que precisam ser realizadas, sob a sanção de, não as realizando, ter que conviver com a insatisfação daquilo que não foi enfrentado, dos riscos que não foram assumidos.

No presente caso, no entanto, o estudo se desenvolveu a partir de condições concretas de existência de quem o realizou. Portanto, era preciso realizar a presente pesquisa considerando que sua gênese se vincula à experiência acadêmica do pesquisador como docente há quinze anos no ensino superior em Direito que, para além das tarefas cotidianas de seu desempenho profissional, muito se incomoda com o percurso do ensino jurídico no país e, mais ainda, com os caminhos que a educação superior se enveredou nas duas últimas décadas. Neste sentido, o trabalho docente realizado e que se realiza determinou o tema pesquisado¹.

Ao investigar o sentido da palavra experiência, Larrosa (2002) demonstra que em língua portuguesa seu significado é “o que nos acontece” e não o que acontece. Bastante semelhante ao sentido dado pela língua espanhola, pelo qual não é “o que passa”, mas sim “o que nos passa”. Assim, por esta senda, é possível que muitas coisas aconteçam sem que nada nos aconteça, no mesmo sentido refletido por Walter Benjamin, citado pelo autor, para quem a pobreza de experiência caracteriza o mundo contemporâneo, pois estaríamos vivendo sob o paradoxo de que nunca se passaram tantas coisas ao preço da raridade da experiência.

¹ Com mais elaboração, o interesse pelo tema e as razões que definiram a análise do objeto de pesquisa estão apresentados em Memorial redigido em primeira pessoa (Apêndice 1).

Sabemos as razões. Há excesso de informação, de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho, nesta ordem segundo o autor, de tal modo que a vida cotidiana induz à destruição da experiência, o que passa a exigir do sujeito uma atitude de resistência a estes excessos e falta, definindo-se antes por suas atividades, seus olhares sobre o mundo que o envolve, por sua abertura à reflexão sobre as condições em que se vive.

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 20)

Assim, envolvido antes como aluno e agora como docente no ensino superior em Direito, pode-se dizer, em certo sentido, que o tema é central no cotidiano do pesquisador e que este, para entendê-lo melhor, teve que partir de uma experiência particular vivenciada por aqueles excessos e falta e ampliar a discussão para a compreensão de uma realidade bem maior, referente às transformações que operam no mundo atual, permitindo, neste sentido, por meio da pesquisa empreendida, viver a experiência do que nos acontece.

Por este caminho, partindo da reflexão acerca da chamada mundialização do capital e, por extensão, da crise e reestruturação do Estado capitalista, a pesquisa analisou este processo e os seus impactos nas políticas públicas do Estado brasileiro anunciadas para a educação superior e, em particular, na definição de políticas de gestão para os cursos de Direito nas duas últimas décadas.

O tema da pesquisa, portanto, amolda-se à discussão teórica acerca da consolidação gradativa do capitalismo financeiro e de como suas sucessivas revoluções tecnológicas colocaram em destaque as mediações entre o Estado, as classes sociais e a ciência. Partiu-se da premissa de que a produção científica não é neutra, mas, ao contrário, é responsável por manifestar

conflitos e atender a pressupostos políticos de uma classe social, não por acaso aquela que detém a propriedade privada dos meios de produção de toda a sociedade.

Considerando que o Estado tem um importante papel nesse processo, foi preciso compreendê-lo melhor como uma instituição que se origina das relações estabelecidas no meio social, sendo, portanto, produto das relações que as classes engendram na sociedade. Assumindo este pressuposto, a existência desta instituição só pode ser compreendida a partir das relações concretas desenvolvidas ao longo da história e não como uma entidade que aparentemente estaria acima dos homens, pairando sobre o mundo por eles construído.

Deste ponto de partida, a compreensão possível é de que o Estado tem por função precípua servir a uma determinada classe, organizando-se de maneira eficaz e burocrática para oferecer as condições necessárias à manutenção das diferenças sociais existentes. Para atingir tal propósito se concretiza por meio da defesa intransigente da propriedade privada e do modo de produção capitalista, como demonstrado pelos teóricos que melhor compreenderam o modo de produção da sociedade capitalista. Marx e Engels foram incansáveis na revelação da real essência do Estado na sociedade capitalista e de como esta instituição serve exclusivamente aos interesses da classe dominante².

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1964, p. 135-6)

2 Em *A Ideologia Alemã* os autores dedicam-se à análise histórica do Estado, demonstrando a constituição de seu caráter burguês. Mais tarde, em *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels enfatizam a sua condição de gestor dos interesses do capital: "O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa". (MARX e ENGELS, 1988, p. 23)

Esta essência, no entanto, apresenta-se de forma complexa e contraditória, já que também se caracteriza como função do Estado a regulação do conflito entre o capital e o trabalho, mantendo-o sob o controle estratégico e necessário. Para tanto, ao Estado cabe elaborar e investir em políticas públicas (ou, em certos períodos, em arremedos de políticas públicas) que cumpram esta tarefa, representadas, em regra, pela homologação de conquistas na legislação trabalhista, regulamentando a atuação dos sindicatos e a presença dos partidos políticos de massa, de modo a se evitar o colapso das relações sociais. Ocorre, pois, a concretização de um ditado popular ensinado ao próprio Estado, para quem é melhor “ceder os anéis para não perder os dedos”.

Dentre as tarefas assumidas pelo Estado sob esta feição, há a necessidade de se legitimar as relações sociais construídas, apresentando-se aos desavisados como uma entidade de natureza política capaz de representar os diversos interesses da coletividade em geral, acima de suas diferenças particulares e à parte dos conflitos presentes nas relações entre o capital e o trabalho, já que estes seriam, em tese, assuntos a serem resolvidos pelos agentes econômicos que atuam na sociedade.

Sob esta perspectiva, a de se colocar acima dos antagonismos sociais, o Estado moderno aparentemente estaria à margem da estrutura produtiva do capital, nela não intervindo por estar, também aparentemente, neutro diante dos embates travados em um campo cujos fatores de explicação seriam apenas econômicos, o que levaria ao equívoco de que nas demais áreas, jurídica e cultural, por exemplo, não haveria o império da lógica do capital e, por extensão, seriam arenas imunes às exigências estruturais do modo de produção capitalista. No entanto, como o curso da história insiste em demonstrar, o Estado edificado a partir da modernidade nasceu com uma função bem definida a desempenhar.

Desta ótica, historicamente se torna impossível desvincular o denominado Estado moderno da ordem burguesa e suas contradições subsequentes. Assim sendo, passa, então, a ser cada vez mais visível que o Estado é capitalista e, mais do que isso, é do capital. O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, não importando aqui o modo

como estes estejam aglutinados, cabendo ao Estado fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida com fundamento da liberdade individual. O Estado, portanto, é um partícipe intrínseco da lógica do capital. (SANFELICE, 2003, p.162)

Distantes desta compreensão, alguns estudos e análises apontam a educação ao largo do processo histórico de disputa hegemônica do poder e negam condições que lhe são inerentes, quais sejam a de determinar e ser determinada pelas relações sociais nas quais se insere. Em sentido inverso, entendemos que é possível compreender a realidade do ensino jurídico praticado na cidade de Uberlândia a partir do conjunto das relações desenvolvidas pelos homens que desejam conquistar (ou garantir quando já possuem) a apropriação privada dos resultados do trabalho humano.

Assim, a abordagem do tema não teve como pressuposto a existência de dois universos distintos que conviveriam em arenas educacionais diferentes, de modo que o tratamento de uma educação supostamente pública poderia ser diverso da abordagem de uma educação nominada como privada³. Ainda que mantendo suas especificidades, ambos os rótulos não são capazes de impedir a compreensão de que o ensino superior chamado de público e o chamado de privado pertençam a uma unidade orgânica que reúne interesses aparentemente diferentes, mas que se concretizam sob um único modo de produção.

Este modo de produção, por ser capitalista, tem em sua constituição a própria contradição entre forças antagônicas, superando, portanto, a elaboração de conceitos que se limitam ao plano da aparência e que não reconheçam a materialidade histórica sobre a qual têm existência.

Ao iniciar a investigação de tema que envolve educação/ensino jurídico⁴ na cidade de Uberlândia/MG, este trabalho partiu do entendimento de que não é possível estabelecer uma distinção simplista entre os modos de organização do ensino superior no Brasil, o que resultaria em uma separação

3 O capítulo II debateu os conceitos de público e de privado na educação superior no Brasil.

4 As expressões “educação jurídica” e “ensino jurídico” foram utilizadas indistintamente na tese. A opção por utilizar uma ou outra pelos sujeitos envolvidos na área foi esclarecida no primeiro capítulo.

estranque das formas pelas quais se organizam o ensino superior federal e o ensino superior privado, como se neste imperasse a lógica fria das regras de mercado e naquele as decisões tomadas pelo Estado em favor de um bem alardeado como “público”.

O uso do termo “educação pública” como tem sido corrente é, antes, a expressão de uma armadilha ideológica cuja presa é a ideia de que o Estado teria condições de construir um sistema de ensino que atenderia a todos, a despeito dos conflitos de classe existentes no cotidiano e expressos na materialidade das coisas. Adotar o conceito sem colocá-lo em crise seria aceitar que o Estado, por meio das chamadas Políticas Públicas Educacionais, teria condições de atender aos interesses coletivos dos agrupamentos humanos, satisfazendo suas mais diversas necessidades, esquecendo-se, porém, de sua condição de instrumento classista e estratégico para a satisfação de um projeto de sociedade apenas de um grupo determinado.

Por esta linha de raciocínio, reconhecendo que a Educação organizada pelo Estado ou por entes particulares não consegue superar as condições definidas pelo modo de produção capitalista e, ainda, que as políticas públicas voltadas para o expansivo setor do ensino jurídico são gestadas sob esta ordem, o tratamento do tema envolvendo os cursos de Direito da cidade teve como pressuposto de que estão presentes neste terreno as diversas forças que colidem no processo de constituição da sociedade capitalista.

A tese demonstra que, à parte destas reflexões, é corrente no meio acadêmico e social alardear que incide sobre o ensino jurídico uma crise que compromete sua qualidade em todo o país, condição que seria responsável pela formação acadêmica inadequada de dezenas de milhares de egressos das faculdades de Direito a cada ano, situação que passou a ser evidenciada pelo hábito recente da mídia em divulgar os baixos índices de aprovação no exame de aptidão realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), avaliação mais conhecida como Exame de Ordem.

Nesta perspectiva, segundo representantes desta entidade, de associações de professores, do Ministério da Educação (MEC), dentre outras

vozes que passaram a debater o tema, é por conta de uma formação precária e generalista, portanto pouco crítica e reflexiva, que os bacharelandos desses cursos não estariam aptos a enfrentar os desafios presentes na atualidade e, por deficiência de formação, faltariam aos novos profissionais do Direito a capacidade de análise e as condições de intervenção nos conflitos da sociedade moderna com vistas a solucioná-los.

Alega-se, dentre outras razões, que a expansão desenfreada dos cursos de Direito no Brasil nos últimos vinte anos comprometeu as condições de oferta desse ensino e, ainda, que a tradição conservadora presente nas faculdades de Direito seria responsável pela preponderância de uma formação técnica e profissional dos seus alunos, com ênfase na preparação voltada para as necessidades do mercado de trabalho, o que teria gerado um prejuízo na formação mais ampla e humanista no ensino superior em Direito, gerando, também por esta razão, a crise que se apresenta.

Para enfrentá-la, divulga-se no meio a necessidade urgente de uma reformulação substantiva neste campo do ensino superior que se pratica hoje no Brasil, aproximando-se os dois eixos de formação, o profissional e o teórico, o que sanaria, pelo menos em parte, as consequências da alegada crise. A partir desta perspectiva, as faculdades de Direito se dedicaram nos últimos anos à reformulação de seus projetos didático-pedagógicos, anunciando em seu teor o combate à formação tradicional e pouco crítica, movimento que ocorre impulsionado, em parte, sob a orientação dos novos instrumentos de regulação elaborados pelo poder público para o setor.

Não compartilhando desta reflexão, defendemos a tese de que a proposta de uma educação jurídica humanista e ética, aliada à efetiva preparação para o desempenho profissional, anunciadas com ênfase e devidamente formalizadas nos instrumentos que regulam a implantação, autorização, reconhecimento e convalidação dos cursos de Direito no país na última década e reproduzidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos jurídicos da cidade não se sustentam diante das exigências impostas pela mundialização do capital.

Dentre outras exigências, destaca-se a instrumentalização do conhecimento em favor dos interesses do mercado e alheio a qualquer projeto concreto de transformação social, condição que estabelece uma contundente contradição no âmbito do ensino jurídico realizado no país: se por um lado a ampliação do acesso aos cursos de Direito traz a promessa de se promover a inserção social de parcela de alunos que até então estavam alijados do saber acadêmico próprio da área, por outro lado há o avanço de uma tendência de precarização formativa que incide sobre os estudantes do ensino superior no Brasil, na medida em que estes cursos se limitam em oferecer uma formação generalista e inadequada à compreensão e intervenção nos complexos conflitos por que passa a sociedade atual, o que repercute, muitas vezes, no atendimento a interesses de classe, ou de frações de classe, e no adiamento da exclusão social desses sujeitos.

A abordagem deste tema impõe perguntas ao pesquisador que mereceram enfrentamento. Em síntese: a) Pode-se dizer que há políticas públicas para o ensino jurídico brasileiro na última década? Caso haja, qual o modelo de ensino jurídico que se depreende destas públicas educacionais? b) Há uma crise do ensino jurídico hoje no Brasil? A que crise se referem as entidades e os agentes envolvidos neste processo? e c) Há uma análise destas entidades e agentes acerca de uma crise estrutural por que passa o capital na contemporaneidade na qual se inserem a educação e, por extensão, a educação superior e o ensino jurídico brasileiros?

Para buscar respostas aos questionamentos levantados, partiu-se do entendimento de que estas problemáticas são resultado do desdobramento de um processo mais amplo cujas transformações sociais situam o Brasil no universo da divisão internacional do trabalho (DIT), processo que o mantém na condição de consumidor de tecnologias no grande mercado instituído pela mundialização do capital. Para tanto, à luz da fundamentação teórica que se apresenta neste estudo, estes problemas dizem respeito à complexa reestruturação produtiva levada a cabo pelas transformações por que passa o capitalismo nas últimas décadas e que se alastraram por todo o planeta.

Partindo desses pressupostos, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a que projeto de formação humana se vinculam as políticas públicas educacionais (ou a falta delas) que moldam o ensino jurídico brasileiro na atualidade, de modo que o pressuposto de que há uma crise da educação jurídica no país só pode ser compreendido à luz da própria crise do capital, para além, portanto, da compreensão anunciada pelos gestores, entidades de classes e pelas associações de professores dos cursos de Direito.

Fiando-se por este norte, de que a crise é do capital e não da educação jurídica, demonstramos como os agentes envolvidos (em especial, mantenedores, gestores e professores) ora reproduzem com maior ou menor intensidade as políticas anunciadas, ora resistem de um modo ou de outro às exigências de um processo que só pode ser compreendido a partir da dialeticidade existente entre as crises estruturais do capitalismo tão bem apontadas por Marx no “Livro Terceiro de O Capital”. Desse modo, configurou-se ainda como objetivo de estudo analisar as diretrizes educacionais, portarias e instrumentos de avaliação produzidos pelo Estado para o setor na perspectiva de compreender como as políticas anunciadas se contradizem diante das condições materiais existentes nos cursos de Direito presentes na cidade.

Este trabalho teve por hipótese de que o discurso construído no entorno da propalada crise do ensino jurídico gira em torno de si mesmo e não agride as estruturas do sistema do capital, servindo antes para legitimar mudanças que não mudam e transformações que não acontecem. Esta hipótese ganhou força no curso do trabalho de pesquisa ao se constatar que apesar deste discurso repercutir em práticas bem intencionadas que podem modificar pontualmente as formas do ensino superior em Direito se realizar, reorganizando a contraposição de forças entre os sujeitos políticos que dialogam e/ou ocupam as estruturas do Estado, trata-se, antes, de manifestações gestadas no campo de ideias que, muitas vezes, não possuem ressonância na materialidade das coisas, constituindo-se, em certa medida, à margem das condições objetivas pautadas pelo modo de produção dominante na sociedade.

A observação de uma realidade particular de uma cidade vivenciada em determinado curso do ensino superior é capaz de desvelar uma mediação que, apesar de tão contestada, é ao mesmo tempo tão relevante, central e atual: a luta de classes como motor da história, evidenciada, no tempo presente, pela emergência das novas exigências do capitalismo mundial que definiram sua configuração para além das fronteiras nacionais, transnacionalizando-se através das ininterruptas práticas de financeirização presentes na sociedade mundial.

Delimitando como campo de pesquisa a realidade do ensino jurídico na cidade de Uberlândia que, como polo educacional, reúne quase seis mil alunos em oito faculdades de Direito⁵, a investigação pretendeu compreender e revelar a natureza das contradições apontadas acima. Na composição da população alvo, a pesquisa utilizou informações coletadas referentes a 08 (oito) cursos de Direito que desenvolvem suas atividades presenciais na cidade.

Além do curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os demais são ofertados por instituições particulares de Ensino Superior: os cursos de Direito do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), da Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), da Faculdade Pitágoras de Uberlândia (PIT UBERLÂNDIA), da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia (UNIPAC), da Universidade de Uberaba (UNIUBE), da Faculdade Católica de Uberlândia (CATÓLICA) e, por fim, da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia (ESAMC).

A pesquisa teve acesso a diversas fontes de informação e nos permitiu trabalhar com diferentes documentos de análise, alguns bastante estratégicos e peneiras de informação a revelar. Desse modo, por exemplo, avaliamos os projetos pedagógicos destes cursos, investigando acerca do perfil de egresso de cada qual, problematizando a formação do profissional que tais faculdades anunciam ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao âmbito interno e à sociedade por meio de suas constantes campanhas de divulgação.

5 Os dados da realidade local referentes ao ensino jurídico estão apresentados no capítulo I.

Registre-se, no entanto, que apesar destas fontes de pesquisa serem de natureza essencialmente pública, devendo as instituições de ensino, por força normativa, disponibilizá-las em seus sítios na rede mundial de computadores, o contato com elas não foi direto e imediato. Por desinformação ou manifesto interesse dos mantenedores dos cursos investigados, apenas 03(três) das 08(oito) instituições apresentam seus PPPs como determina a legislação vigente, o que exigiu deste pesquisador pleitear o acesso a eles de forma indireta, contando com o auxílio de coordenadores, professores e alunos vinculados aos seus cursos.

As políticas públicas (ou a falta delas, como foi debatido no curso da tese) presentes nos regulamentos, resoluções, decretos e portarias editados pela Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), mereceu análise e cotejo com o referencial teórico que sustenta este trabalho. Alguns documentos desta natureza foram elaborados também pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED) vinculada ao MEC e por sua Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), destacando-se as diretrizes que contém.

Documentos produzidos no embate político pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi)⁶ e pelo Conselho Federal da OAB (CFOAB), por meio de sua Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ), também foram considerados, destacando-se os informativos e textos públicos divulgados ao longo da década que se referem à propalada “crise do ensino jurídico”.

Os documentos foram investigados em uma abordagem histórico-dialética de análise que entende a sociedade em constante movimento. Por esta razão são testemunhos de sua época, produzidos em meio a conflitos de grupos que se relacionam e pugnam por pretensões inconciliáveis como, por

⁶ A ABEDi é uma entidade criada em 2001 especificamente para congregar professores e instituições de ensino que declaram ter por objetivo melhorar a qualidade do ensino do direito no Brasil. Atuou diretamente na conformação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Seu histórico no ensino jurídico e o projeto de sociedade que defende foram considerados no primeiro capítulo deste estudo.

exemplo, aquelas que fortalecem a importância da aplicação de um exame de verificação dos egressos como premissa para o seu ingresso no “mercado”, defendendo, quando muito, sua reformulação e aquelas que, ao inverso, pugnam por sua inadequação e, por conseguinte, pleiteiam sua extinção.

Por essa abordagem, esses documentos revelaram contradições que exigiram do pesquisador o necessário afastamento da maneira como, por exemplo, os positivistas tratariam esse material, reforçando o argumento de que não se podem reduzir as conclusões à luz do observado nestes documentos, já que são extratos de um processo que se caracteriza, na verdade, como estrutural na medida em que remete a toda uma discussão acerca da formação humana no mundo contemporâneo.

Partiu-se do princípio de que as fontes anunciadas não são entendidas por elas mesmas, não falam por si só, mas, pelo contrário, representam um importante material para análise que se explica a partir da problematização da totalidade à qual estão inseridas.

Assim, os dados levantados surgiram da reunião de documentos avaliados como importantes, não por conta de sua quantificação, mas porque estão a requerer uma análise de natureza qualitativa, empreendida a partir do entendimento de que há todo um movimento dialético que perpassa o objeto de estudo que não pode ser desconsiderado. Desse modo, ainda que seja importante mensurar os dados coletados, foi de fundamental importância relacioná-los entre si e cotejá-los com uma realidade dinâmica, complexa e contraditória que pode ser analisada por variados aspectos.

Tendo em vista a temática em estudo, sabia-se de antemão do risco que se colocava ao pesquisador menos atento em razão da abundância de informações que os mantenedores das faculdades que ofertam curso de Direito oferecem à sociedade, apresentando estatísticas e comparações frequentes que enaltecem o desempenho de seus cursos e a qualidade do ensino jurídico que praticam, divulgando-se, não raras vezes, aquilo que não se é.

A tese apresentada se estrutura em 03 (três) capítulos.

O primeiro teve como propósito apresentar o objeto de estudo em suas particularidades e relevância. Nele se destacou a realidade local do ensino jurídico e a análise de suas dimensões. O segundo capítulo inseriu este objeto no debate que envolve a transformação do Estado na ordem capitalista e as políticas públicas educacionais no país. O terceiro, por fim, considerou como o ensino jurídico em curso na cidade e o processo educacional ao qual se vincula são significativos de um fenômeno muito mais amplo, vinculado às determinações provocadas pelo processo de mundialização do capital. Ao final, por óbvio, seguiram as considerações finais.

Apresentando de forma sucinta a estrutura e o conteúdo de cada capítulo da tese, o primeiro se intitulou *Contradições do Ensino Jurídico no Brasil* e sua parte inicial analisou o ensino jurídico praticado na cidade de Uberlândia na última década, procurando conhecê-lo melhor. Para tanto, apresentou-se um diagnóstico essencial destes cursos, investigando seus PPPs e seu contexto histórico naquilo que se apresentou como relevante aos interesses da pesquisa. Da realidade local se historiou de modo breve os 185 anos dos cursos de Direito no país, sustentando o argumento de que as condições de seu desenvolvimento na cidade de Uberlândia nasceram das mudanças ocorridas no ensino jurídico no Brasil no mesmo período.

O segundo movimento do capítulo tratou do conceito de “crise do ensino jurídico” amplamente debatido pelos envolvidos nesta seara educacional, abordando-se criticamente os fundamentos que a justificam. Autores vinculados às academias de Direito foram considerados, além dos discursos contidos nos documentos elaborados pelas entidades do setor, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a ABEDi e o próprio Ministério da Educação.

O capítulo II teve por título *Políticas Públicas e Educação Jurídica*. Neste estão presentes dois vértices que se entrecruzam necessariamente. A partir da discussão acerca do Estado como instituição política constituída por homens de classes e que dele se valem para materializar seus interesses, debateu-se a reestruturação produtiva pela qual passa esse Estado e o alcance da expressão “políticas públicas” e, delas decorrendo, a implantação de

medidas que redundaram no processo de expansão do ensino superior havido nas últimas décadas, sobretudo a expansão do que se denomina ensino superior privado.

Na sequência deste capítulo, debateu-se no outro vértice a expansão do ensino jurídico e o impacto destas “políticas públicas” na educação jurídica, na pretensão de se estabelecer um liame com as considerações do capítulo inicial, esclarecendo-o melhor e, por extensão, servindo de alicerce para o debate teórico realizado no capítulo final.

No capítulo III – *Educação Jurídica e Mundialização do Capital* – procurou-se evidenciar como a construção do conhecimento se interliga a um processo bem maior a partir das exigências divulgadas pelo capital. O “acesso ao saber” anunciado pelas instituições de ensino superior no Brasil e, no caso, o dito conhecimento especializado oferecido pelos cursos de Direito da cidade, foi considerado a partir de sua subordinação ao universo da produção científica mundial.

Valendo-se da coerência presente nos escritos de diversos autores que se vinculam ao referencial teórico assumido, o capítulo derradeiro retomou em diversas passagens o objeto da pesquisa destacado no capítulo inicial, fazendo-o ao interesse de revelá-lo em toda sua contundência, em especial os limites da pretendida educação humanista defendida por aqueles que se ocupam da área.

As perguntas que orientaram a pesquisa foram retomadas nas *Considerações Finais* e o estudo empreendido, sob o crivo das críticas que merece e para além de eventuais contribuições de ordem acadêmica, expressou antes as potencialidades e limitações do pesquisador que o empreendeu.

1 CONTRADIÇÕES DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Debater as contradições estabelecidas no ensino jurídico que se realiza na cidade de Uberlândia pressupõe o entendimento de que as condições apresentadas neste estudo não são exemplos que se apliquem apenas às instituições pesquisadas. Na realidade, a análise da transformação da realidade educacional que atinge este nicho específico do ensino deve ser pensada à luz do movimento dialético que apresenta as articulações e influências das transformações do capitalismo na educação.

Este pressuposto, porém, não deve ser considerado de forma mecânica, pois manifesta tanto os processos singulares que as fontes demonstram, como outros heterogêneos que se materializam em cada instituição, construídos por meio de suas particularidades.

A partir da análise de uma realidade local, no entanto, é possível estabelecer as mediações que ocorrem entre o que é particular e o que se apresenta como geral. É nesse sentido que se consolidou o interesse pela pesquisa desenvolvida, de modo que debater o ensino jurídico que se realiza nos limites desta cidade conduz à compreensão das contradições presentes neste processo.

Deste lugar, da análise destas contradições, é que se revelam as transformações por que passa a educação em âmbito geral e, do mesmo modo, compreender estas transformações contribui para problematizar os embates que se travam no interior de uma instituição específica como, por exemplo, aquelas que foram objeto de análise nesta tese.

Neste sentido, o estudo se concentrou em perceber como as transformações do mundo do trabalho e, por extensão, do capital repercutem na realidade do ensino jurídico que se oferece em Uberlândia/MG, delimitando-

se o espaço da pesquisa em razão do crescimento regional havido nas últimas décadas e das características assumidas pela cidade nos últimos anos como polo educacional no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estendendo sua importância para o sul do Estado de Goiás e norte do Estado de São Paulo em razão de sua centralidade geográfica.

A cidade de Uberlândia é referência política na região, sendo o principal município dentre 36 (trinta e seis) que compõem o chamado Triângulo Mineiro. Estima-se que sua população seja superior a 700.000⁷ (setecentos mil) habitantes dentre 1.500.000 (um milhão e meio) de pessoas que habitam esta região e que, em certa medida, relaciona-se com a cidade. Em população é o terceiro município de Minas Gerais, estando entre as cinco maiores cidades do interior do país.

Considerada um centro de serviços, a cidade ostenta a condição de polo educacional porque atrai para si dezenas de milhares de pessoas em razão das instituições de ensino que abriga, em especial aquelas que ofertam ensino superior, pois, além da Universidade Federal de Uberlândia, há duas universidades particulares sediadas na cidade, um centro universitário e mais de uma dezena de faculdades isoladas.

O campo do ensino superior em Direito contribui de maneira significativa para caracterizá-la como uma cidade universitária em franca expansão, contando hoje com 08 (oito) cursos em funcionamento, diversas entidades oferecendo especialização em diferentes áreas do Direito, além de um curso de mestrado criado na UFU no ano de 2009.

Cenário bem diferente do ano de 2002, quando a cidade possuía apenas dois cursos de Direito, hoje a condição de polo regional do ensino jurídico se confirma quando verificada a oferta de vagas apenas para os cursos de graduação na área, estando autorizadas 1.750 vagas anuais, com pequeno

⁷ O censo populacional realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou que a cidade possuía à época 600.285 habitantes, dados que foram questionados pela imprensa e Poder Público locais em face da não inclusão dos estudantes no cálculo final, considerando que são estimadas em aproximadamente 80 mil pessoas que possuem residência em pequenas cidades em seu entorno mas que habitam efetivamente o cotidiano da cidade.

desequilíbrio entre o período matutino (790 vagas) e o período noturno (960 vagas).

Interessa, portanto, compreender o desenvolvimento do ensino jurídico em Uberlândia, o que exige saber a origem dos cursos de Direito que desenvolvem suas atividades na cidade e a sua atual condição, o que anunciam como oferta àqueles que nele se inscrevem, o que pode ser vislumbrando, em especial, por meio da análise dos projetos políticos pedagógicos que elaboram e por meio dos quais se apresentam à sociedade local.

1.1 Ensino jurídico em Uberlândia

Uma das principais razões da cidade ter sido alçada à condição de polo educacional foi o surgimento da Universidade Federal de Uberlândia, o que ocorreu a partir da expedição do Decreto Nº. 762, de 14 de agosto de 1969, cuja federalização aconteceu quase uma década depois, por meio da promulgação da Lei 6.532 de 24 de maio de 1978. Deste então, expandindo suas atividades, a instituição federal de ensino superior conta hoje com três *campi* no interior da cidade, outro em fase de construção e, ainda, recente inserção nas cidades de Monte Carmelo, Ituiutaba e Patos de Minas, oferecendo à comunidade regional milhares de vagas nos seus processos seletivos periódicos que realiza para o ingresso em seus 68 (sessenta e oito) cursos de graduação.

A universidade possui atividades que a inserem da educação básica, passando pela educação profissional, ensino a distância, à pós-graduação, representada hoje por 30 (trinta) cursos de mestrado e 18 (dezoito) programas de doutorado *Stricto Sensu*. Além do curso de Direito da UFU, não por acaso o

mais antigo, o ensino jurídico é ofertado por mais 07 (sete) instituições que desenvolvem suas atividades na cidade⁸.

A UFU tem natureza jurídica de Autarquia e está habilitada para exercer a sua função educacional com prazo de validade de seu credenciamento vinculado ao ciclo avaliativo definido pelo Poder Público. Os índices dessa universidade, tanto em seu Conceito Institucional (CI), avaliado em 2009, quanto em seu Índice Geral de Cursos (IGC), avaliado em 2012, receberam do MEC quatro (4) pontos⁹.

O curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) teve início no dia dois (2) de fevereiro de 1960, o que ocorreu pelo Decreto Federal n. 47.732. A criação do curso, portanto, fez parte da gênese da própria UFU, ao lado de outras faculdades isoladas¹⁰. Durante décadas foi ofertado com periodicidade anual, passando a ser semestral desde janeiro de 2011, possuindo carga horária mínima inaugural de 3.800 horas e oferecendo um número total de vagas anuais para 80 alunos, tanto no período matutino, quanto noturno, contando hoje com, aproximadamente, cerca de 770 alunos matriculados e 50 docentes vinculados ao curso. O pedido de renovação de reconhecimento do curso está em fase de análise no MEC, tendo alcançado nota 4 (quatro) na edição de 2012 do ENADE.

No projeto político pedagógico do curso de Direito da UFU, modificado depois de décadas e vinculando os alunos ingressantes a partir de janeiro de 2011, declara-se a necessidade da criação de uma nova cultura em

8 As informações referentes às instituições e cursos pesquisados estão disponibilizadas no sítio do e-MEC (MEC, 2014).

9 O Índice Geral de Cursos (IGC) é um instrumento de avaliação elaborado pelo Inep/MEC com base em uma média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, sintetizando em um único indicador a qualidade de seus cursos de graduação, mestrado e doutorado, considerando os resultados do ENADE, os indicadores de seu corpo docente e a sua infraestrutura. A escala deste instrumento é de 1 a 5. O Conceito Institucional (CI) possui a mesma escala e convalida ou não o IGC atribuído a partir da avaliação in loco de especialistas vinculados ao MEC. Segundo o ministério, as notas 1 e 2 são consideradas ruins, podendo repercutir em medidas de intervenção. A nota 3 é tratada como regular e, mais raras, as notas 4 e 5 são consideradas as melhores que podem ser alcançadas a partir do instrumento.

10 A criação da UFU remonta, portanto, aos anos de 1950, com cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas mantidas por grupos familiares locais ou por instituições religiosas, com destaque para o início das atividades acadêmicas do curso de Música em 1957, da Faculdade de Direito em 1959, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no ano seguinte, da Faculdade de Ciências Econômicas em 1963 e, ainda, da Faculdade Federal de Engenharia em 1965 e da Escola de Medicina em 1968. (UFU, 2014).

relação aos conceitos de “Justiça”, de “Ética” e de “Solidariedade”, acreditando-se que, por meio de uma nova compreensão destes valores, será possível a transformação da sociedade em que vivemos. Neste sentido,

Não basta, portanto, transmitir aos alunos o conhecimento teórico do Direito, seus princípios e seus maiores autores, se não for passado a eles um mecanismo de transformação da teoria em prática de justiça social. O Direito deve ser compreendido não apenas como um conjunto de normas a serem obedecidas, mas, acima de tudo, como a maior arma de que dispõe a sociedade para a busca de uma vida mais justa e menos desigual. (FADIR, 2013, p.12)

Como se verá anunciado em regra nos PPPs das demais faculdades de Direito da cidade, há no projeto da UFU uma crítica à formação meramente técnica do seu egresso, já que cabe ao curso propiciar ainda uma “ampla formação cultural e humanística”, necessária para o profissional lidar com uma realidade cada vez mais complexa. Para tanto, ao final do curso, o aluno deve ser capaz de revelar um perfil matizado por diversas características.

[...] autonomia intelectual que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social necessária ao exercício de sua profissão como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la; capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas; possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente; constante desenvolvimento profissional, exercendo uma prática de formação continuada e que possa empreender inovações na sua área de atuação. (FADIR, 2013, p.14)

No mesmo documento ainda se vê que os objetivos do curso não são tímidos, destacando-se a pretensão de transformar os seus alunos em sujeitos sociais efetivamente comprometidos com uma significativa mudança social, tornados verdadeiros líderes em seu meio de atuação.

a) formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população humana e para conservação de todas as formas de vida do planeta, a partir de ações pautadas em valores éticos e legais; b) preparar bacharéis em Direito para atender às demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades das diferentes comunidades,

participando ativamente do seu desenvolvimento sócio-cultural, político e econômico; c) proporcionar integração do acadêmico à dinâmica do mundo do trabalho, estimulando ações de formação continuada e aprimoramento profissional; d) promover o saber científico e estimular a evolução cultural, procurando socializar os conhecimentos produzidos pela academia, por meio de todos os níveis do ensino e veículos de comunicação; e) desenvolver, apoiar e estimular atividades de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a solução de problemas sócio-culturais, com o aprimoramento do espírito humano; f) contribuir para que as diversas instituições da comunidade alcancem níveis de excelência no desenvolvimento de suas atividades, produzindo benefícios sociais, culturais e científicos que possam ser revertidos em prol da população; g) respeitar a diversidade do ser humano e sua complexidade; h) formar profissionais capazes de questionar a realidade, formulando problemas e de buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; i) habilitar o acadêmico a compreender a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica; j) propiciar uma formação em que se compreenda, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidade em que se processam. (FADIR, 2013, p.17/18)

Formação integral, domínio de habilidades e construção de conhecimento são expressões que aparecem com ênfase no PPP do curso de Direito da UFU. Não se espera pouco de seu egresso. Há, antes, um ideal de que ao final do curso o seu aluno seja um novo cidadão, transformado ao longo dos cinco anos de formação e pronto para intervir em uma realidade social adversa aos melhores valores humanos.

Para tanto, consoante a ampla reforma planejada e contida neste projeto, o curso de Direito pretende desenvolver em seus alunos o senso jurídico pelo exercício do raciocínio lógico e da análise crítica, em substituição à memorização de conceitos e teorias, buscando a predominância do valor ético sobre o valor técnico, a legitimação da autoridade pela sua subordinação à justiça. Portanto, a proposta do curso de Direito é propiciar um projeto integrado e integrador que permita o equilíbrio entre conhecimentos, habilidades e aptidões que são trabalhados pelos e com os alunos durante o curso, de modo que ele faça parte de um processo dialético do saber vinculado com a realidade. (FADIR, 2013, p.62)

De modo semelhante se apresenta o curso de Direito do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). Esta instituição tem na sua origem na Associação Brasil Central de Educação e Cultura (ABRACEC), responsável pela criação da Faculdade de Serviço Social em 1972 que, três anos depois,

tornou-se a Faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia¹¹.

Credenciada por meio de Decreto Federal S/N de 30 de outubro de 1997 e credenciada pela portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de N° 2.041, a UNITRI tem como mantenedora a Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASOEC), com natureza jurídica de Associação Privada. Segundo os índices dessa instituição, não há valores atribuídos ao seu Conceito Institucional, no entanto, a valoração atribuída pelo MEC ao Índice Geral de Cursos, em 2012, é de três (3) pontos.

A instituição oferece na cidade 30 (trinta) cursos de graduação, mas, em razão de não atender a determinações anteriores do MEC, ocorreu a suspensão de algumas de suas prerrogativas de centro universitário. No final do ano de 2011 e começo de 2012, os seus cursos de Odontologia, Farmácia e Educação Física tiveram redução em sua oferta de vagas por meio de medidas cautelares impostas pelo MEC, decisão questionada pela instituição, mas que, recentemente, foi confirmada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹².

A UNITRI ofertou o segundo curso de Direito que se estabeleceu na cidade e teve início no dia primeiro (1º) de março de 1994, com periodicidade semestral e carga horária mínima de 3.820 horas à época. Hoje oferece 820 (oitocentas e vinte) vagas anuais compreendidos os períodos matutino e noturno, possuindo atualmente, aproximadamente, 1.200 alunos e 35 docentes. Autorizado, o pedido de reconhecimento do curso também aguarda análise no MEC e alcançou nota 3 (três) no ENADE de 2012.

11 A ABRACEC alterou sua razão social em 1988, tornando-se a Associação de Ensino do Triângulo. No ano seguinte teve início o funcionamento das Faculdades de Comunicação Social e de Fisioterapia que, agrupadas às demais, deu origem às Faculdades Integradas do Triângulo (FIT) em 1990. No ano seguinte houve a absorção dos cursos de Administração e Ciências Econômicas de outra faculdade existente na cidade, tornando-se Centro Universitário em 1994, quando os novos cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo, de Publicidade e Propaganda, de Ciências Contábeis, de Ciência da Computação e de Direito foram aprovados. (UNITRI, 2013)

12 Nos autos do Processo nº 23000.004009/2013-18, a instituição interpôs recurso contra a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), que, por meio do Despacho nº 243 – SERES/MEC, de 28 de novembro de 2011, publicado no Diário Oficial da União em 29 de novembro de 2011, determinou, cautelarmente, entre outras medidas, a redução de vagas de novos ingressos no curso de Farmácia, bacharelado, do Centro Universitário do Triângulo. Em 13 de fevereiro de 2014, por unanimidade dos votos, nos termos do artigo 6º, inciso VIII, do Decreto nº 5.773/2006, o CNE negou provimento ao recurso e manteve os efeitos do referido despacho (e-MEC, 2014a).

Expressando-se em seu PPP como um curso dinâmico e moderno, a UNITRI afirma investir em um ensino jurídico menos formalista e mais próximo da sociedade, atento a um campo social em contínua modificação, o que exige dos futuros profissionais que pretende formar uma maior atenção à tecnologia e ao diálogo com outras áreas do conhecimento. Perpassando todo documento, a aliança entre a competência técnica e a consciência humanista se apresenta como um imperativo à prática acadêmica da instituição.

Entendendo não se poder limitar a compreensão da ciência jurídica à dogmática, mas, antes, percebê-la dentro do inegável *status* de transitoriedade, marcado pela velocidade e intensidade das mudanças sociais, bem como pela inexistência de verdades científicas acabadas, buscou-se privilegiar não a compreensão das leis encerradas em si mesmas, mas os fenômenos sociais merecedores de tratamento jurídico. Delineia-se, assim, o pretendido perfil do operador do Direito habilitado ao questionamento constante, à reflexão crítica, ao raciocínio lógico e, principalmente, consciente de seu papel de agente transformador de seu meio e de seu tempo. (UNITRI, 2011, p.4)

Quanto aos objetivos pretendidos pelo curso de Direito, à semelhança do PPP que fundamenta o curso da universidade federal antes considerado, a UNITRI também não poupa em pretensões quanto ao seu egresso, esperando, ao final de um lustro de anos, que o acadêmico seja capaz de transitar pelas complexas relações sociais com plena desenvoltura.

Desenvolver ações reflexivas multidisciplinares, capazes de desvendar as relações sociais subjacentes às normas e às relações jurídicas, compreendendo e atuando em respeito ao espaço axiológico da sociedade; Oferecer formação profissionalizante básica aliada ao desenvolvimento de habilidades para solução de problemas e orientada para a formação humanista, agregando ao conteúdo tradicional conhecimentos inovadores e conciliando, harmonicamente, teoria e prática; Proporcionar questionamento constante dos institutos jurídicos, refletindo sobre a totalidade do fenômeno social, de modo a preceder, pela pesquisa e pela criatividade, o processo de elaboração jurídica, atuando, por meio de diagnóstico social, não só na solução de conflitos mas, principalmente, na sua prevenção; Estimular a criação de ambiente acadêmico propício ao desenvolvimento e sedimentação de perfil científico, através de projetos de iniciação à pesquisa; Oferecer treinamento prático consciente e responsável, articulado às necessidades do meio social; Formar profissionais competentes do ponto de vista técnico-científico e humanístico. (UNITRI, 2011, p.8/9)

Também aqui se expressa uma crítica àquela formação excessivamente técnica, formal, que é tida como presente na tradição do ensino jurídico brasileiro. O desenvolvimento do curso, portanto, não pode descurar das preocupações de ordem humanística que, segundo defende o mesmo documento, é necessária para ordenar “a real convivência humana”. A orientação estampada no PPP investe na formação de um ser capaz de corrigir eventuais desvios de princípios e de reorganizar os fatos à sua volta, o que, em tese, define as qualidades daqueles que chegam ao final do curso de Direito da instituição. Do mesmo modo se espera muito dos seus egressos.

[Que] estejam capacitados à reflexão crítica e ao raciocínio, tornando-se responsável pela adequação do Direito à realidade social em constante evolução; [Que] saibam pensar a lei, sua eficácia e legitimidade, munidos de uma visão crítica da totalidade do fenômeno jurídico e da realidade, constituindo-se num construtor, num artífice da sociedade; [Que] sejam capazes de pensar autonomamente, traduzindo a missão social dos operadores do Direito; [Que] estejam dotados de profunda formação humanística e que, numa visão antropocêntrica, privilegiem a ética, o respeito, a consciência, a responsabilidade, a solidariedade, a valorização do outro, a compreensão, o senso de coletividade, a coerência, a dignidade, a tolerância, a disposição para a evolução constante tanto no que diz respeito ao conhecimento científico quanto às relações interpessoais; [Que] alcancem, traduzindo sua missão de operadores do direito, plena competência do ponto de vista técnico-científico, restando aptos à integração dos dados da doutrina, da lei, da jurisprudência e dos valores sociais na prevenção e resolução dos conflitos. (UNITRI, 2011, p.10)

Projetando no aluno um ator político que intervenha no meio social com poderes de solucionar conflitos, valendo-se de adequada reflexão crítica e raciocínio qualificado, o curso deve ser estruturado de modo a permitir ao seu acadêmico o entendimento de que o Direito é um complexo fenômeno social, que demanda um conhecimento bastante elaborado quanto à sua finalidade, qual seja, segundo o PPP, a promoção da paz social.

Sua estrutura permite, ainda, o desenvolvimento de uma postura pela qual o futuro operador do Direito seja capaz não só de solucionar conflitos, como tornar-se agente da prevenção de sua eclosão, através da educação para o exercício pleno da cidadania, contribuindo, com isso, para a concretização do ideal de justiça que é a consecução da paz social e do bem comum. (UNITRI, 2011, p.11)

Há, portanto, considerando os seus PPPs, uma nítida semelhança entre o curso de Direito da UNITRI e da UFU quanto aos objetivos traçados e aos fins pretendidos, o que, como se verá, reproduz-se como que um discurso único a legitimar a existência das demais faculdades de Direito presentes na cidade.

Já a Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU) foi criada em 19 de agosto de 1999 por iniciativa de dois empresários da educação da cidade. No ano 2000 tornou-se a terceira instituição de ensino superior privada de natureza particular em sentido estrito a ser autorizada a desempenhar suas atividades na cidade, criada por meio da Portaria Ministerial nº 2.104/2000 do MEC.

A instituição é mantida pelo Instituto Politécnico de Ensino S/A, uma sociedade civil por cotas de responsabilidade limitada, portanto com fins lucrativos, tendo alcançado autorização naquele ano para iniciar suas atividades nos cursos de Administração e Sistemas de Informação. O salto da instituição acontece a partir da autorização de funcionamento dos cursos de Direito, Ciência Contábeis, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica com ênfase em Telecomunicações e Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. O seu Conceito Institucional (CI) e o seu Índice Geral de Cursos (IGC), o primeiro avaliado em 2010 e o segundo avaliado em 2012, receberam três pontos na avaliação do MEC. Credenciada em dezembro de 2000, a FPU foi credenciada pela Portaria Nº 1.434 em outubro de 2011.

O seu curso de Direito teve início no em 27 de maio de 2002, também ofertado semestralmente, com carga horária mínima inaugural de 4.400 horas, oferecendo um número total de vagas anuais para 200 alunos, apenas no período noturno, não disponibilizando o curso para o período matutino. O curso de Direito da Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU) atualmente conta com, aproximadamente, cerca de 400 alunos e 20 docentes. Este curso foi autorizado por meio de portaria do MEC em abril de 2002 e reconhecido pela Portaria SESU Nº 499 em agosto de 2006. O pedido de

renovação de reconhecimento do curso aguarda análise, tendo alcançado nota 3 (três) no ENADE de 2012.

No projeto político pedagógico elaborado pela FPU há um destaque à importância regional de seu curso de Direito, afirmando que a instituição atende ao que o MEC dispõe a respeito da inserção de um curso superior ao cenário político e social ao qual se vincula.

No contexto institucional o curso de Direito da Faculdade Politécnica de Uberlândia insere-se num projeto maior de construção e aperfeiçoamento das instituições sociais e políticas de Uberlândia e região; do ponto de vista político, o curso procura atender aos objetivos de contribuir para a inserção da comunidade acadêmica no processo de participação e exercício do poder regional; no aspecto geográfico a localização do curso obedece a critérios estratégicos, de acordo com os objetivos sociais e políticos de Uberlândia, bem como um acesso facilitado; a inserção social implica fazer do curso de Direito desta Instituição um instrumento de promoção e desenvolvimento das condições de vida no meio em que se encontra instalado. (FPU, 2011, p.18)

O teor do documento que interessa de modo mais próximo a este estudo, assumindo a mesma linha de argumentação que os PPPs apresentados anteriormente, insiste na crítica aos limites de uma formação acadêmica especialmente técnica, de modo que o curso de Direito da FPU também se posta contrário ao dogmatismo tradicional dos cursos de Direito do Brasil, quase sempre, segundo o seu PPP, preso ao ensino da legislação produzida e que pouco investe no preparo reflexivo de seus alunos.

Tal condição, segundo anuncia, pode ser modificada quando as escolas de direito proporcionarem uma cultura “humanística e enciclopédica” aos seus acadêmicos que, uma vez transformados por esta bagagem, seriam capazes de ter uma melhor consciência de sua realidade social, responsabilizando-se de modo consequente pelo conhecimento jurídico adquirido.

Logo, o curso de Direito da Faculdade Politécnica de Uberlândia estrutura-se a partir de grade curricular pela qual o direito é considerado como fenômeno social conectado e interligado com outros fenômenos sócio-político-jurídicos, privilegiando o binômio ciência-humanismo. A formação do bacharel em Direito, sem perder a dimensão prática que implica um adequado conhecimento das leis e técnicas de sua aplicação, deve também habilitar o jurista para o

enfrentamento dos grandes desafios propostos pelo mundo contemporâneo. O egresso do curso de Direito da Faculdade Politécnica de Uberlândia deverá reunir a capacidade de manejar adequadamente as leis e compreender as estruturas socioeconômicas e políticas vigentes do mundo global. Os conflitos de massa e a geração dos novos direitos estão a reclamar um novo tratamento por parte dos juristas que, por sua vez, necessitam de uma nova formação. Atento a tudo isso, o curso de Direito da Faculdade Politécnica de Uberlândia possibilita ao bacharel em Direito uma formação crítica, interdisciplinar, politizada e humanística, a fim de que possa fazer do instrumental jurídico um meio consequente para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, portanto, efetivamente democrática. (FPU, 2011, p.19)

Como nos demais PPPs, formação humanista, sensibilidade social e construção de conhecimento são tão importantes quanto a preparação profissional para o mercado de trabalho que o curso deve atender. O ensino ofertado deve permitir ao aluno a capacidade de transformar a sociedade, resolvendo as contradições existentes e aprimorando em relação aos conflitos futuros.

Distante do mero executor de funções, a formação jurídica oferecida ao aluno pela instituição deve contemplar o desenvolvimento de habilidades que atenderiam “às demandas do mundo contemporâneo”, em especial a capacidade do acadêmico em manusear e aplicar de forma consciente os instrumentos tecnológicos disponíveis, revelando-se apto ao atendimento da necessidade atual de uma produção científica humanizada e socialmente relevante.

O profissional da área jurídica não poderá satisfazer-se com o conhecimento técnico-jurídico, para a resolução dos problemas sociais que tem natureza multidisciplinar. O jurista deverá buscar a solução no ordenamento jurídico como um todo, incluindo seu substrato sociológico. Em contrapartida, o jurista de formação exclusivamente sócio-política, sem o profundo conhecimento da técnica jurídica, não estará apto a operar as transformações que dele se esperam. Exige-se um profissional versátil, de formação humanista e teórica sólida, apto a entender as mudanças sociais, políticas e econômicas, para o que o estrito conhecimento do direito positivo é insuficiente. A formação interdisciplinar é imprescindível. Dessa forma o conhecimento sai cada vez mais de suas especializações epistemológicas e entrelaça-se com o que se produz em outros campos conferindo ao profissional o perfil dinâmico para estar imanente às transformações sociais e não transcendente às mesmas. (FPU, 2011, p.21)

O projeto político pedagógico do curso de Direito da FPU valoriza a importância de sua estrutura curricular na medida em que a considera uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento almejado. Dessa forma, aliando atividades formais, previstas no currículo, e outras informais, constantes ao longo do PPP, a instituição acredita que o aluno seja capaz de alcançar o “aprimoramento formativo de verdadeiros cidadãos”, aptos, portanto, ao enfrentamento dos “constantos desafios impostos pela sociedade contemporânea”. O aluno do seu curso, após os cinco anos de efetiva formação, destacaria-se dos demais por suas características adquiridas.

[...] formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização; capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais; capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço; ter uma visão interdisciplinar do Direito, compreendendo-o com os problemas humanos e não apenas como um conjunto de normas; capacitados para assumir uma postura inovadora frente ao Direito, para adequá-los à realidade sócio-econômica e tecnológica emergente; cientista do direito, investigador objetivo dos processos jurídicos, técnico legislador, operador sensível e competente. (FPU, 2011, p. 22)

Portanto, como visto, o que se anuncia no PPP do curso de Direito da FPU não difere substancialmente dos PPPs dos cursos de Direito da UFU e da UNITRI e, como se verá, muito pouco se distancia dos fins e objetivos previstos no documento de mesma natureza da Faculdade Pitágoras de Uberlândia, o que permite inferir que se trata, antes, de um discurso padrão a justificar a existência do curso no meio acadêmico local.

O curso de Direito da Faculdade Pitágoras de Uberlândia (PIT UBERLÂNDIA) tem como mantenedora a Editora e Distribuidora Educacional S/A, que adquiriu a antiga Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas (FACIMINAS), também se classificando como particular em sentido estrito. A

primeira faculdade foi criada por meio da Portaria Ministerial nº. 577/2000 do MEC em maio de 2000.

A antiga União Educacional Minas Gerais Ltda. (UNIMINAS) era a mantenedora da FACIMINAS e ofertou na cidade vagas em cursos até então não oferecidos pela UFU como, por exemplo, os de Engenharia de Produção e Engenharia de Telecomunicações, apostando na condição de centralidade geográfica da cidade para expandir sua atuação, oferecendo 30 (trinta) cursos de graduação. Segundo os índices dessa instituição, o seu Conceito Institucional (CI) é de três (3), com informações de 2013, e a valoração atribuída pelo MEC ao ICG em 2012 foi de quatro (4) pontos. A modificação de sua nomenclatura ocorreu por meio da Portaria Nº 453 de abril de 2010, conforme Parecer/Despacho do Relatório Nº 16/2010. A anterior, no entanto, já a habilitou para exercer a sua função educacional em maio de 2000.

O curso de Direito da PIT UBERLÂNDIA teve início em agosto de 2002, semestral e possuindo carga horária mínima de 4.040 horas. Oferece um número total de vagas anuais para 100 alunos, tanto no período matutino, quanto noturno, contando atualmente conta com, aproximadamente, cerca de 1000 alunos e 33 docentes. O reconhecimento veio por meio da Portaria MEC/SESu Nº 653 de maio de 2009, tendo renovada esta condição em março de 2012 em razão das mudanças administrativas referidas. No momento, tem como certa a renovação deste reconhecimento, pois o curso aumentou sua classificação na edição 2012 do ENADE por ter alcançado nota 4 (quatro).

A instituição alega que a elaboração do PPP de seus cursos foi precedida de pesquisas realizadas que investigaram, além do ensino superior brasileiro, as condições do mercado de trabalho de cada local e até mesmo a psicologia cognitiva, considerando-se sempre como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as demais normativas que orientam os currículos dos cursos de graduação da área. Desse amálgama a instituição definiu o perfil do egresso dos alunos de sua faculdade.

Formar pessoas bem educadas, capazes de adaptarem-se a novas situações e se ajustarem bem na economia, ainda que suas profissões não coincidam com o nome do diploma; Preparar pessoas versáteis (por ser muito bem educadas), mais do que profissionais

com perfis estreitamente delimitados; Proporcionar ao graduando sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos profissionais e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. (PIT, 2009, p.45)

À semelhança das demais instituições que servem à cidade, as pretensões declaradas no documento quanto aos fins específicos a que seus cursos se destinam também são de monta e almejam que o seu egresso revele a simbiose entre o técnico e o humano, entre o que domina os instrumentos de seu ofício e que tem consciência da responsabilidade em utilizá-los.

O objetivo principal do curso de Direito da Faculdade Pitágoras é a formação de um Bacharel em Direito multiprofissional, apto a exercer todas as diversas atividades inerentes às carreiras jurídicas, bem como a formação de um cidadão cômico de seu papel na sociedade brasileira, instrumentalizado com conhecimentos genéricos suficientes para se sobressair no mercado de trabalho, ainda que, eventualmente, não se dedique a uma atividade exclusivamente jurídica. A formação específica, decorrente do ciclo avançado, permitirá um patamar de especialização ainda na graduação, de nível diferenciado, a formar um profissional com habilidades próprias para aquele setor no qual pretenda desenvolver a sua profissão. (PIT-PITÁGORAS, 2009, p.175)

Segundo se expressa no PPP, o novo bacharel em Direito egresso da Faculdade Pitágoras de Uberlândia se destacaria dos demais formandos em Direito da cidade em razão de determinadas características adquiridas ao longo do curso. Dos PPPs analisados, este, em particular mais se adapta aos reclamos do mercado, na medida em que enfatiza sua condição de “preparar” o aluno de modo específico para as “novas” exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, divulgando no documento que cursar a faculdade de Direito na instituição é importante mesmo para quem não se vinculará às carreiras jurídicas tradicionais. Contempla, portanto, um discurso mais afinado com os ideais neoliberais, condição debatida no curso deste trabalho.

[...] raciocínio lógico e abstrato para poder desenvolver a capacidade de análise conceitual; conduzir-se na vida profissional de modo ético; exatidão para executar suas tarefas com o máximo de precisão; capacidade de utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; capacidade de leitura, compreensão e elaboração de textos, uso adequado da

linguagem, especialmente para a interpretação e aplicação do Direito; capacidade de aplicar seus conhecimentos de forma independente e inovadora, acompanhando a evolução do setor e contribuindo na busca de soluções nas diferentes áreas aplicadas; formação complementar básica das ciências sociais, permitindo-lhe uma visão de ações que permitam desenvolver suas habilidades pessoais e profissionais, de modo a torná-lo participativo na vida comunitária. (PIT-PITÁGORAS, 2009, p.176)

Declara-se, portanto, excelência na qualidade do ensino oferecido, com vistas a atender às exigências de um mercado competitivo e à prática cidadã. Anuncia-se ainda que a formação será ampla e capaz de habilitar o bacharel a transitar por uma área do conhecimento bastante dinâmica e desafiadora como é a ciência jurídica.

Pelo exposto, verifica-se a qualidade diferenciada que se almeja com este curso superior de Direito, a torná-lo, desde logo, uma fonte de ensino de excelente nível, na formação dos profissionais do Direito. A Faculdade Pitágoras de Direito tem por meta, de fato, propiciar um ensino de alta qualidade técnica, a um expressivo número de alunos, mediante métodos inovadores de ensino jurídico, formando profissionais que terão um diferencial em relação a outros cursos, mercê de sua estrutura e conteúdo modernos, condizentes com um mercado de alta competição em que vivemos. (PIT-PITÁGORAS, 2009, p.177)

Já o Sistema Educacional de Uberlândia tem atividades na cidade de Uberlândia em dois *campi* e está vinculado à Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), o que a submetia à organização do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais e às determinações do Conselho Estadual de Educação. Transformada em universidade há 12 (doze) anos, com mais de 200 (duzentos) cursos de Graduação, a UNIPAC possui aproximadamente 57 (cinquenta e sete) mil alunos espalhados em mais de 100 (cem) cidades em todo o estado de Minas Gerais¹³. A instituição iniciou a oferta de cursos na cidade há quase duas décadas e hoje está vinculada ao ciclo avaliativo do MEC, de modo que em 2010 alcançou como CI três (3) pontos e ao seu ICG em 2012 foram atribuídos apenas dois (2) pontos.

A instituição oferece 11(onze) cursos de graduação, mas, assim como a UNITRI, por meio de medidas cautelares impostas pelo MEC no final

¹³ Conforme UNIPAC (2014).

do ano de 2011, os seus cursos de Enfermagem, Biomedicina e Farmácia tiveram que reduzir sua oferta de vagas, tendo este último que se adequar ao termo de saneamento de suas deficiências conforme ocorrência registrada em 30 de outubro de 2012¹⁴.

O curso de Direito da UNIPAC é semestral e teve início em fevereiro de 2005, com carga horária mínima de 4.440 horas à época. Já tendo ofertado 220 (duzentas e vinte vagas) em processos seletivos anteriores, por decisão do MEC em junho de 2011 o curso agora oferece um número total de 192 (cento e noventa e duas) vagas anuais, apenas no período noturno, não disponibilizando o curso para o período matutino. Possui, atualmente, cerca de 900 alunos matriculados e 36 docentes em atividade. Autorizado por meio de Decreto Estadual em dezembro de 2007, o curso foi reconhecido pelo MEC no mês de março de 2011. A nota atribuída ao curso no ENADE de 2012 foi de 2(dois) pontos, a mesma nota alcançada em 2009.

A crítica à tradição do ensino jurídico no país também se revela no PPP do seu curso de Direito. Em consonância com os demais documentos produzidos pelas instituições de ensino e observados nesta tese, erige-se um discurso com ênfase na novidade, na superação de um modelo existente, na transformação de um homem, até então repetidor de tarefas, em um ser político e atuante na sua vida social.

O ensino das ciências jurídicas tem sido objeto de debate no país, sabendo-se hoje da necessidade de firmá-lo, em via humanística, não somente como elemento formador de futuros profissionais, mas como verdadeira contribuição para a concretização de uma sociedade democrático-inclusiva, livre de ações profissionais mecânicas. Enfim, em um curso de direito, a adoção de um viés político-educacional

14 Nos autos do Processo nº 23000.018083/2011-50, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), por meio do Despacho nº 242, publicado no Diário Oficial da União em 29 de novembro de 2011, determinou, cautelarmente, entre outras medidas, a redução de vagas de novos ingressos no curso de Enfermagem para 60(sessenta) vagas anuais. Nos autos do Processo nº 23000.017874/2011-62, medida semelhante para o curso de Farmácia, conforme Despacho nº 243, publicado na mesma data, reduzindo o número de vagas de novos ingressos para 40(quarenta) vagas anuais. A secretaria também interveio no curso de Biomedicina, decidindo nos autos do Processo nº 23000.017824/2011-85, a mesma redução para 40 (quarenta) vagas anuais ofertadas para o ingresso no curso, nos termos do Despacho nº 248, publicado no Diário Oficial da União em 30 de novembro de 2011. Em 25 de outubro de 2012 e em 02 de maio de 2013, respectivamente, a SERES revogou as medidas cautelares em relação aos cursos de Farmácia e Enfermagem, permanecendo a decisão em relação ao curso de Biomedicina (e-MEC, 2014b).

voltado para a formação holística do profissional tem sido um reclame de urgência, isto para sanar falhas históricas dos modelos educacionais tecnicistas. Firme neste propósito de reformular, criticamente, os meios de formação de profissionais atuantes na área jurídica, o curso pretende atender às demandas de uma formação integral, ampla, aberta e zetética, evitando-se os equívocos de uma formação limitada à reprodução do direito positivado. (UNIPAC, 2012 p.28/9)

O projeto do curso é ousado, pois promete aos seus egressos a preparação para os dois nortes que devem orientar um estudante de direito: capacitação para o mundo do trabalho e formação ética e cidadã que um homem necessita para viver ao lado de seus pares. É preciso conhecer o cotidiano para nele intervir. Esta a promessa do curso.

[...] visa a capacitação de profissionais competentes, com alto senso de realidade para atuarem, pessoal e profissionalmente, como elementos disseminadores de uma nova cultura e de um novo modelo de sociedade. Para tanto, os alunos terão formação dentro de uma perspectiva que os prepare para serem cidadãos engajados em seu meio e, ao mesmo tempo, com uma adequada percepção do todo, em tempos de sempre maior extensão dos horizontes de integração social mundial. Deste modo, pretende-se que o bacharel em direito abandone as intenções de uma atuação mecânica e formal do direito, colaborando para uma adequada compreensão desse como elemento humano-histórico transformador. Com esses propósitos, uma procura pelos fundamentos humanísticos, históricos e culturais deverá orientar o desenvolvimento do curso em sua integralidade (...). Além disto, o curso deverá permitir uma formação integral do discente, colocando-o progressivamente em contato, sempre mais intenso com a realidade em que deverá atuar e se integrar. (UNIPAC, 2012, p.31)

A importância do currículo é ressaltada, tanto que assume a condição de elo a unir o conhecimento técnico e a prática politicamente responsável, além de meio capaz de instigar o desenvolvimento da região.

Por tudo, o curso de Direito da Faculdade Presidente Antônio Carlos se propõe a cumprir a tarefa de desenvolver uma proposta curricular voltada para a formação dos profissionais da área jurídica, orientada para o conhecimento dos valores que permeiam a prática jurídico-assistencial, bem como se integrando em um projeto de formação crítica geral, necessária à atuação profissional no âmbito do direito, isto sem descuidar de uma formação que integre o discente no quadro compreensivo da sociedade brasileira e mundial. Desse modo, a criação do curso de Direito da Faculdade Presidente Antônio Carlos almeja atender, para além da formação técnica, a questões relacionadas à promoção humana dos discentes, fomentando e incrementando um ensino jurídico voltado para uma compreensão da cidadania como fator de desenvolvimento sócio-econômico e político da região e do país. (UNIPAC, 2012, p.31)

Na Universidade de Uberaba (UNIUBE) não é diferente. A maior universidade privada da região tem sua sede na cidade próxima de mesmo nome, distando aproximadamente 100 km desta localidade, sendo que os cursos oferecidos em Uberlândia representam uma extensão de suas atividades e fazem parte de um projeto de ampliação regional da instituição.

A instituição teve início a partir da fundação da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro em 1947, tendo à frente como fundador o político e escritor Mário Palmério que, dez anos após sua fundação, inaugurava a Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro e a Escola de Engenharia do Triângulo Mineiro, alcançando o reconhecimento da condição de Universidade anos depois, em 1988 (BRASIL, 2012). A instituição tem forte presença na modalidade ensino a distância, estando entre as 10(dez) primeiras do Brasil em número de alunos matriculados em 18 cursos de graduação¹⁵.

Hoje, dos 23 (vinte e três) cursos de graduação de ensino superior oferecidos, 07 (sete) deles desenvolvem suas atividades na cidade de forma simultânea ou exclusiva àquelas do campus central. O Campus Uniube/Uberlândia foi autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria Nº 2.728, de 25 de setembro de 2002. Sua mantenedora é a Sociedade Educacional Uberabense e foi credenciada por meio do Decreto Federal Nº 24.132 em novembro de 1947, sendo publicado no dia quatro (4) de dezembro do mesmo ano e recredenciada pela Portaria do MEC Nº 544 em outubro de 1988. Alcançou três (3) pontos no IC quando avaliada em 2009 e três (3) pontos no IGC na avaliação de 2011.

O curso de Medicina oferecido pela UNIUBE responde a ocorrências registradas pelo MEC, de modo que medida cautelar imposta em julho 2010 determinou a redução do número de vagas ofertadas e processo administrativo

15 O primeiro Ranking Universitário Folha (RUF), de 03 de setembro de 2012, informa que a instituição ocupa a sétima posição neste quesito, com 18 mil alunos matriculados nos cursos oferecidos a distância. Bastante criticada, sobretudo por atender interesses do mercado e utilizar metodologia pouco clara, a iniciativa do Grupo Folha S.A. considerou quatro aspectos que definiram a lista elaborada: pesquisa, ensino, reputação no mercado de trabalho e inovação (RUF, 2012, p. 12).

foi iniciado em agosto de 2011 para decidir acerca da aplicação de penalidades à instituição em razão das condições de ensino apresentadas pelo curso¹⁶.

O curso de Direito da Universidade de Uberaba situado na cidade de Uberlândia (UNIUBE) teve início em agosto de 2005, contando, à época, com carga horária mínima de 3.910 horas, oferecendo um número total de vagas anuais para 90 alunos no período matutino, e 110 alunos no período noturno. O curso de Direito da Universidade de Uberaba (UNIUBE) atualmente conta com, aproximadamente, cerca de 600 (setecentos) alunos matriculados e 22 docentes em atuação. O Ato Regulatório de renovação de reconhecimento do curso está em fase de análise no Ministério da Educação, tendo alcançado nota 3 (três) na edição do ENADE de 2012.

No projeto político pedagógico do curso de Direito da UNIUBE o discurso da qualidade se reproduz, entendendo-se por qualidade uma formação que traduza a união das habilidades técnicas com os valores humanos, como se tornou praxe nos documentos desta natureza. Compromisso social e preparo profissional também são destaques.

O bacharel em Direito deve ser um cidadão capaz de situar-se culturalmente no domínio das ideias e do pensamento universal, sem perder de vista a realidade jurídica de seu país e de sua época; profissional comprometido com a sociedade de seu tempo e de seu espaço tendo uma visão abrangente e democrática deste universo, capaz de agregar os fundamentos teóricos e as habilidades práticas no campo do Direito, de construir conhecimentos que extrapolem os limites disciplinares e de aplicá-los no cenário político, social e econômico de seu país. Mais do que informação, o século XXI exige de seus cidadãos competência profissional que permita operar na complexa dinâmica da realidade e, ao mesmo tempo, desafiar e questionar suas limitações, propondo soluções para as questões atuais. (UNIUBE, 2010, p.5)

Democracia e cidadania são conceitos que não podem ser estranhos aos seus egressos. Tampouco simplesmente teóricos. O PPP enfatiza que a

16 Nos autos do Processo nº 23000.008963/2008-12, a Secretaria de Educação Superior, por meio da Portaria nº 733, publicada no Diário Oficial da União em 15 de junho de 2010, determinou a abertura de processo administrativa para aplicação de penalidade de desativação do curso de Medicina ofertado no município de Uberaba. Na ocasião aplicou-se medida cautelar suspendendo de imediato o ingresso de novos alunos. No dia seguinte, conforme Despacho nº 50, atenuou-se a medida permitindo-se o ingresso para 100(cem) vagas anuais, decisão confirmada pelo Despacho nº 21, 09 de março de 2011, tornando definitiva a penalidade aplicada (e-MEC, 2014c).

competência técnica deve servir aos propósitos mais nobres de uma comunidade, em especial a intervenção em favor de uma melhor condição social para se viver.

O projeto pedagógico do curso visa a formação de um profissional do Direito sintonizado com as necessidades atuais, agente transformador e cooperador na reforma do Direito, ativo no processo democrático e na luta pela redução das desigualdades sociais do país. O bacharel em Direito formado pela UNIUBE deve ser um cidadão capaz de situar-se culturalmente no domínio das ideias e do pensamento universal, sem perder de vista a realidade jurídica de seu país e de sua época: profissional comprometido com a sociedade de seu tempo e de seu espaço, de visão abrangente e democrática. Dessa forma, deve ser capaz de agregar os fundamentos teóricos e a habilidade prática no campo do Direito, construindo conhecimentos que extrapolem os limites disciplinares, inserindo essa prática no cenário político, social e econômico de seu país. Mais do que informação, o século XXI exige de seus cidadãos profissionais competência para operar na complexa realidade vigente e, ao mesmo tempo, desafiá-la e questioná-la em seus limites. (UNIUBE, 2010, p.21)

Crítica ao estabelecido, formação ética, domínio de habilidades e competências. Logo, como se vê, o projeto político pedagógico da UNIUBE não inova em relação aos considerados anteriormente. Como um duplo, antes reproduz o que todos anunciam e cogita, do mesmo modo, uma mudança significativa na vida dos alunos que tiveram a oportunidade de passar por seu curso de Direito.

Para tanto, o bacharel em Direito deve ter: a) formação técnico-jurídica e prática indispensável à correta compreensão do fenômeno jurídico e das transformações sociais que refletem seus ângulos multidisciplinares; b) formação ética no exercício profissional, para que desenvolva a sua consciência de cidadão e a responsabilidade social e sensibilidade para a busca constante do aprimoramento da sociedade, conforme os princípios da Constituição Federal vigente; c) competência para identificar problemas de seu tempo e espaço, buscando soluções adequadas às exigências sociais; d) habilidade para apreender, transmitir e criticar a produção do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade constante de atualização desse conhecimento; e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos. (UNIUBE, 2010, p.21)

De forma enfática, insiste na formação política de seus alunos que, após a conclusão do curso, alcançariam a condição de seres históricos relevantes à transformação social e estratégicos na construção de um mundo mais humano.

O curso de Direito, por meio desta proposta, reafirma o compromisso pedagógico de formar profissionais comprometidos com o Estado Democrático de Direito, com sólida formação geral, humanista e axiológica que lhes garanta o domínio de conceitos e terminologia jurídica e os torne capazes de analisar, interpretar, valorizar os fenômenos jurídicos e sociais. Dá ênfase a uma postura reflexiva e crítica para que o acadêmico compreenda a historicidade do Estado de Direito, cotejando-o com as formas autoritárias de Estado, especialmente na América Latina e no Brasil, redesenhando o Direito como pressuposto de valorização da pessoa humana. (UNIUBE, 2010, p.26)

Noutra passagem, em sentido semelhante, investe-se na importância de uma formação que seja ampla, genérica e moderna.

Desta forma, o aluno do curso de Direito da Universidade de Uberaba é preparado para ser um profissional apto ao exercício técnico-jurídico nas diversas áreas do Direito, com sólida formação generalista, humanista e ética, no trato da realidade do Brasil e do mundo no século XXI. A concepção em formar um profissional generalista está assentada na convicção de que o mundo atual exige do operador do Direito, cada vez mais, uma capacidade de articular as mais diversas formas de conhecimento e, também, uma gama ampla de especialidades do próprio direito. Assim, visa permitir ao futuro profissional buscar especializações nas mais diversas áreas do Direito, sem perder sua capacidade de articular as demais formas de conhecimento, tornando-se, desta forma, um profissional moderno e capaz de atuar com destreza em um mercado cada vez mais competitivo e em permanente transformação como o próprio Direito. Desta maneira, o egresso do Curso de Direito da UNIUBE deve, como generalista, além de deter e produzir reflexões sobre o conhecimento jurídico, ter a habilidade de agregar outras formas de conhecimento ao mundo do Direito e, assim, inovar as alternativas jurídicas na busca da Justiça. (UNIUBE, 2010, p.28)

Entre os cursos de Direito mais recentes da cidade está o mantido pela Faculdade Católica de Uberlândia (CATÓLICA) (CATÓLICA, 2013). Esta instituição tem como mantenedora a Sociedade Católica de Educação de Uberlândia (SOCEUB), possuindo pouco mais de dez anos de atuação no cenário educacional uberlandense e, a despeito da alcunha de “católica”, a instituição está classificada como particular em sentido estrito, com criação homologada pela Portaria Ministerial nº. 2.731/2001 do MEC publicada em 14 de dezembro de 2001¹⁷.

¹⁷ Divulgou-se no meio acadêmico local de que a instituição passou a ser administrada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) a partir do final do ano de 2012, informação amplamente explorada pela campanha de marketing que realizou na cidade ao longo do ano de 2013. O que ocorreu, até o momento, é que a

A criação da CATÓLICA partiu de uma iniciativa da Diocese de Uberlândia, idealizada a partir de um projeto social independente apresentado pelo bispo Dom José Alberto Moura a um grupo de professores da cidade. Até recentemente era o bispo diocesano quem presidia a instituição mantenedora e declarava sua independência e autonomia em relação às demais Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) espalhadas pelo país, condição alterada recentemente. Credenciada em dezembro de 2001, obteve 3 (três) pontos tanto no CI na avaliação de 2013 e no IGC na avaliação de 2012.

Autorizado em março de 2006, a instituição realizou no mês de julho de 2006 o seu primeiro vestibular para o curso de Direito, com periodicidade anual e carga horária mínima de 3.912 horas, oferecendo um número total de vagas durante o ano para 50 alunos, apenas no período noturno, não disponibilizando o curso para o período matutino. O curso de Direito da CATÓLICA atualmente conta com, aproximadamente, cerca de 150 alunos matriculados e 12 docentes vinculados. Ato Regulatório reconheceu o curso em junho de 2011 e, no momento, esta condição está em fase de renovação. À semelhança da maioria, o curso alcançou nota 3 (três) na edição do ENADE de 2012.

O projeto político pedagógico do curso faz coro aos já referidos nesta tese. Valoriza-se, da mesma forma, o investimento em uma formação híbrida que administre teoria e prática, técnica e ética, postura profissional e humana.

O Curso de Direito se propõe preparar profissionais com embasamento teórico e prático que lhes permite atuar nas diversas atividades da área jurídica, comprometidos com um novo direito que, sob a inspiração e influência dos direitos humanos, deve repor a Justiça como condicionante de toda a vida jurídica. Ao profissional egresso deste curso é oportunizada, além da formação técnico-jurídica, uma postura ética e humanística, essencial para o futuro Bacharel em Direito. (CATÓLICA, 2009, p.09)

Assim como as demais faculdades de Direito abrigadas na cidade, no que tange aos objetivos do curso, declaram-se fins cuja consecução não está no horizonte imediato. Antes, pelo contrário, se alcançados, estes objetivos representariam o surgimento de um novo intelectual das humanidades e da ciência jurídica, de um homem que passaria a dominar um conhecimento vasto cuja prática seria estratégica para a transformação social.

O objetivo geral do Curso de Direito da Faculdade Católica de Uberlândia é preparar profissionais por meio de uma formação jurídica generalista, multidimensional, a fim de contribuir na capacitação de sujeitos reflexivos e críticos que tenham profundo conhecimento dos diversos ramos do direito e saibam praticar as soluções dos conflitos e responder às necessidades da sociedade contemporânea, em seus diferentes planos. [...] Propiciar ao estudante a compreensão exata da Natureza, do Ser Humano, das Instituições, da Sociedade Civil e Jurídica, da História, do Mundo em seu ordenamento político e econômico e das implicações do fenômeno jurídico, na perspectiva humanística e habilitá-lo a atuar de forma apropriada com domínio teórico e prático dos conteúdos e instrumentos por meio dos quais opera. [...] Promover a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. (CATÓLICA, 2009, p.10)

O derradeiro curso de Direito criado em Uberlândia pertence à Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC) de Uberlândia. Trata-se de uma instituição de ensino superior privada de natureza particular em sentido estrito, criada por meio da Portaria Ministerial nº 140/2000 do MEC publicada em 16 de fevereiro de 2000. A ESAMC direciona suas atividades reconhecidamente para as necessidades do mercado, investindo, sobretudo, nas áreas de administração de empresas, direito empresarial e comunicação mercadológica (ESAMC, 2012).

A direção da instituição na cidade divulga que os 17 (dezessete) cursos que oferece mantém a mesma qualidade daqueles que são ofertados em outras cidades do país em que a mantenedora possui unidades de ensino. O mantenedor é o Instituto de Desenvolvimento Educacional Avançado Ltda. (IDEA) e a mantida foi credenciada por meio da Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) N° 140 de 15 de fevereiro de 2000, com credenciamento publicado em outubro de 2011. O MEC atribui 3 (três) ao IC em 2010 e 3 (pontos) ao Índice Geral de Cursos na avaliação de 2012.

A instituição oferece seu curso de Direito em apenas quatro cidades do Brasil e teve início na cidade em janeiro de 2007, com periodicidade semestral e carga horária mínima inaugural de 4.440 horas, oferecendo um número total de vagas anuais para 40 alunos no período matutino e para 40 alunos no período noturno. Possui, aproximadamente, cerca de 800 alunos e 20 docentes. O pedido de reconhecimento do curso ainda aguarda análise do MEC e a nota atribuída no último ENADE foi 3 (três).

Por fim, ainda que conte com uma originalidade em relação aos demais, o projeto político pedagógico do curso de Direito da ESAMC igualmente se apresenta como inovador, híbrido, estratégico, transformador, enfim, merecedor dos mesmos adjetivos que, autodeclarados, caracterizaram os PPPs anteriormente tratados.

Para seu desenvolvimento, estabeleceu-se um Projeto Pedagógico que tem como finalidade a construção da cidadania, enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil, e a ênfase na área dos negócios. Em seu Projeto, o Curso de Direito tem como finalidade precípua a formação de um profissional do direito que possa contribuir para os anseios das necessidades do povo brasileiro. Sua preocupação e seu compromisso, além do pleno entendimento do ordenamento jurídico existente, é (sic) com a contribuição de uma ordem jurídica que está por fazer-se, com o Direito que pode e deve ser construído no sentido de contribuir no processo social em busca da justiça e do bem comum. (ESAMC, 2012, p.42)

Como informado no documento, a novidade do projeto deste curso é o direcionamento para o setor de negócios, valorizando, portanto, a formação de bacharéis voltados para a atuação nas entidades privadas e não nas funções do Estado.

O Curso de Direito da ESAMC, objetiva formar o profissional-cidadão, comprometido com os princípios do Estado Democrático de Direito, com sólidos conhecimentos sócio-políticos, dotado de padrão ético-social e profissional, que lhe permita compreender o meio onde atuará, de tal modo que se sinta estimulado a contribuir para a preservação dos direitos do cidadão e da comunidade e a uma adequada administração da justiça, além de atuação gabaritada na área dos negócios (advogado de empresa). (ESAMC, 2012, p.57)

Ainda que assim se manifeste, fazendo-o apenas pontualmente, o PPP mantém a tônica do discurso em favor de uma preparação técnica aliada à prática ética e cidadã de seus egressos. Repete-se, portanto, o anseio de que

o curso superior oferecido seja propulsor de uma nova realidade na medida em que transforma aqueles que a ele se dedicam.

[...] o Curso de Direito precisa e deve ser um instrumento apto a propiciar melhores condições de vida material e espiritual para toda a comunidade, dentro de um espírito de justiça social e respeito ao sistema democrático. O Curso de Direito objetiva a formação de pesquisadores capazes de pensar o direito de forma científica e filosófica, tendo em vista a modernidade nacional e internacional. Hoje o mercado de trabalho requer um profissional que se ajuste ao sistema econômico vigente, mas com formação do conhecimento crítico-científico, para desenvolver suas atividades tendo em mira a reconstrução de uma ordem social solidária e justa. O jurista formado pelo Curso de Direito da ESAMC precisa estar comprometido com as aspirações e objetivos democráticos e de progresso social da população. Precisa ter consciência de seu papel histórico numa sociedade em que muito há por se fazer. Deve estar preparado para proteger a dignidade da pessoa e difundir uma cultura de igualdade e liberdade. Em síntese, podemos afirmar que o Curso de Direito, hoje, precisa colocar-se em sintonia com a Política de Extensão e Pesquisa, o que significa dizer que a produção científico-jurídica deve estar compromissada com a construção de uma sociedade igualitária. (ESAMC, 2012, p.43)

O documento segue nesta mesma linha, também anunciando o novo como estratégia de superação de um modelo obsoleto. Critica-se, portanto, o arcaísmo de uma formação tradicional, que não inova, e que, por esta razão, precisa se adequar às exigências de um mercado dinâmico e exigente.

Por essa razão, é importante que seja passado ao aluno uma compreensão dialética da realidade jurídica, para entender que o homem faz as leis jurídicas, ao mesmo tempo em que sua vida e convivência no âmbito social é regulamentada por elas. Nesse sentido, o estudo e o conhecimento das disciplinas denominadas profissionalizantes devem ser desenvolvidos de forma conjugada e compromissada com uma teoria humanística, pois só essa vinculação necessária é que pode propiciar ao profissional das ciências jurídicas uma práxis consciente de seu papel de agente transformador da realidade histórica e social, rompendo com a tradição jurídica positiva e dogmática do direito no Brasil. (ESAMC, 2012, p.48)

Como observado nos PPPs dos cursos de Direito que foram objeto deste estudo, também no da ESAMC mostrou-se imprescindível revelar o cuidado com a formação do aluno em todos os seus aspectos, fazendo-o, sobretudo, por meio da fusão de dois campos do conhecimento que até então, segundo afirmam, as faculdades de Direito vinham tratando-os como

estanques e separados. Novamente, portanto, o documento registra a promessa da união do saber teórico com o saber prático.

Se por um lado o Projeto revela uma preocupação no sentido de assegurar ao aluno e futuro profissional do direito, uma formação jurídica e humanística teórica materializada nas disciplinas fundamentais e profissionalizantes, por outro lado, fica evidenciada a necessidade de uma prática jurídica desenvolvida junto à comunidade, no sentido de propiciar condições para que o futuro jurista possa se inteirar da realidade sócio-jurídica de seu meio circundante. De nada valeria ao futuro jurista um conhecimento humanístico e profissional pleno, se esse conhecimento estivesse completamente desvinculado da realidade e do momento histórico e econômico por ele vivenciado. Assim, faz-se necessária uma práxis acadêmica que integre o alunado à realidade social comunitária, numa efetiva participação dos agentes do processo de aprendizado das ciências jurídicas nos principais temas e problemas da sociedade brasileira. (ESAMC, 2012, p.50)

Segundo apontam seus autores, os desafios do mundo atual exigem, portanto, que as faculdades de Direito cumpram com a missão hercúlea de preparar seus futuros bacharéis, tornando-os homens capazes de redimir a sociedade de seus problemas, de tal forma que o conhecimento adquirido por eles nos anos de curso tenha profundidade e qualidade suficientes para uma adequada intervenção na realidade.

A análise sucinta da realidade atual mostra que o Curso de Direito encontra-se ligado a um processo político, ideológico e econômico globalizante, não escapando desta forma dos intercâmbios que se produzem na arena mundial, recebendo, por consequência, os impactos das modificações e dos avanços tecnológicos que se produzem. Esta situação exige formação alicerçada em conhecimentos multidisciplinares, que caracterizará o profissional em direito preparado para assessorar e apoiar a sociedade em suas necessidades vitais; profissional com competência sócio-política, técnico-jurídica, prática do direito e com forte sensibilidade social e consciência da formação para a cidadania e para os negócios, capaz de responder às demandas de uma sociedade dinâmica e heterogênea cada vez mais exigente. (ESAMC, 2012, p.60)

Sabe-se, no entanto, que projetos políticos pedagógicos são, a princípio, projetos e que, como tais, apresentam-se antes como cartas de intenção que precisam ser cotejadas com a realidade. Por esta razão, portanto, um PPP de um curso vinculado ao ensino superior existe para se divulgar a concepção que justificou a sua fundação. Deve, portanto, apresentar a sua importância no meio em que se insere, contemplando, ainda, suas

especificidades, seu currículo e os caminhos para sua concretização, submetendo-se ao processo de avaliação que regula o ensino superior no país.

Não pode existir apenas como resultado da imaginação de um gestor, ou de grupo de gestores, já que se vincula, necessariamente, à instituição de ensino que optou por sediar este curso superior. Desse modo é tributário do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, do centro universitário ou mesmo da faculdade que o abriga. Liga-se, portanto, aos próprios objetivos desta instituição que, sabe-se, deve justificar de tempos em tempos seu investimento na melhoria dos padrões educacionais de qualidade.

Em particular, o projeto político pedagógico de um curso superior em Direito deve se adaptar às diretrizes curriculares contidas na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, documento analisado no decorrer deste trabalho. Em comum, trata-se, portanto, de um documento que apresenta o planejamento que a instituição tem para o curso que está sendo criado ou modificado ao longo dos anos.

Por ser comum aos demais, o PPP de um curso de Direito informa as disciplinas (os componentes curriculares) e as atividades que fazem parte do currículo pleno, indicando como esses elementos devem ser materializados na prática acadêmica cotidiana. O documento exige, ainda, que se explicita qual formação que se deseja atingir, isto é, qual o perfil de egresso que se vislumbra e que atividades serão realizadas para que ele alcance as chamadas competências e habilidades para atuar na sua área de escolha.

Rodrigues (2006) trata dos limites dos PPPs que são elaborados para os cursos de Direito.

Atualmente, o que se tem são projetos pedagógicos descritivos do que é o curso, com pequenas menções ao como o curso efetivamente será administrado pedagogicamente para que atinja seus objetivos. Nesse sentido, o que se tem atualmente apenas formalmente pode ser chamado de projeto pedagógico. Em termos materiais, com raríssimas exceções, não há, atualmente, projetos pedagógicos. A necessidade de se passar da mera elaboração de currículos plenos e de projetos pedagógicos meramente formais para o planejamento educacional através de verdadeiros projetos pedagógicos, deriva do fato de os cursos, da forma como funcionam hoje, conterem uma

concentração extrema de informações, com sobrecarga do cognitivo e pulverização do conhecimento. (RODRIGUES, 2006, p. 71)

Segundo este autor, há limites também por conta da forma como são tratadas as competências e habilidades próprias de um curso de Direito¹⁸ que, espalhadas nos diversos conteúdos curriculares, portanto sem integração possível entre elas, não conseguem se materializar na atividade acadêmica, cumprindo-se, apenas, as exigências legais previstas na resolução.

Contemporaneamente, houve-se falar em projeto pedagógico por competências e habilidades. Esse modelo, entretanto, não passa de um projeto pedagógico tradicional ao qual se adicionam as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nos alunos, bem como os meios e formas pelos quais serão trabalhados visando atingir a formação profissional adequada ao perfil proposto para o egresso. Nessa espécie de projeto, as competências e habilidades são ainda desenvolvidas fundamentalmente dentro de um currículo pleno definido sob a forma de uma lista de disciplinas ou módulos e atividades. Elas são trabalhadas de forma compartimentalizada por cada professor em seu espaço de domínio, quando não constam apenas formalmente do projeto pedagógico. (RODRIGUES, 2006, p. 76)

Assim, tanto o PPP como o PDI são documentos importantes ao planejamento educacional proposto pelo Estado, de modo que não podem ser considerados como meras “folhas de papel”, uma vez que declaram interesses e estratégias que, em uma escala maior, coadunam-se com os propósitos do Poder Público para a educação brasileira.

Por isso que, nos limites deste estudo, o PPP de um curso de Direito é um documento político prenhe de sentido, pelo que revela ou pelo que permite desvelar, em especial quando se propõe conhecê-lo pelas lentes do método de análise assumido por esta tese.

Em relação aos PPPs dos cursos de Direito apresentados, nota-se sem esforço que são bastante similares entre si quando tratam dos objetivos a

18 Rodrigues (2006) informa que a referida resolução reuniu uma série de competências e habilidades profissionais que podem ser especificadas quanto à linguagem (leitura, compreensão, redação, correta utilização terminológica, etc.), quanto às questões da hermenêutica e de metodologia jurídica (interpretação e aplicação, utilização do raciocínio lógico e da reflexão crítica, adequada utilização do Direito e suas fontes, domínio de tecnologias e métodos, etc.), àquelas que seriam próprias da pesquisa jurídica (pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito) e, por fim, àquelas direcionadas à prática profissional dos operadores do Direito (adequada atuação técnico-jurídica, capacidade de julgar, de tomar decisões e de mediar conflitos, etc.).

serem alcançados e do perfil do egresso que desejam formar. Eventualmente, percebe-se mesmo uma “bricolagem” entre o documento de uma e o de outra instituição, vez que se amparam em análises genéricas acerca das condições de ensino que se ofertam atualmente, limitando-se a anunciar as pretensões de cada curso - que, por sinal, não são nada tímidas – sem se aprofundar no esclarecimento dos meios necessários para a realização do que se propõe.

Como defendemos neste estudo, o aumento de cursos de Direito na cidade de Uberlândia se justifica pela expansão havida no ensino jurídico a partir dos anos 1990, mantendo-se progressão nos primeiros anos da década seguinte. A condição verificada na cidade, portanto, foi semelhante à ocorrida no Brasil, mais particularmente à expansão havida na região sudeste do país.

Há, por certo, um liame entre o ensino jurídico que se pratica na cidade, esboçado neste item, e o desenvolvimento do ensino superior em Direito brasileiro. Como se verificou, Uberlândia contava com a oferta de apenas um curso até o começo dos anos 1990. Público e tradicional na região, o pioneiro curso de Direito da UFU permaneceu décadas como único até o ano de 1994, quando a UNITRI também passou a ofertar o seu. Na década seguinte, mais exatamente no lustro de anos compreendido entre 2002 e 2007, 06 (seis) novos cursos surgiram em Uberlândia, sendo estes que desenvolvem suas atividades na cidade desde então e que ensejaram o debate sobre os limites da educação jurídica realizado neste estudo.

1.1.1 Ensino jurídico no Brasil

Como a tese demonstra, a expansão do ensino jurídico na cidade deve ser compreendida à luz do que ocorreu no Brasil, o que exige, antes, historiar acerca do surgimento desta área de ensino no cenário nacional. Pretende-se, pois, partir de uma realidade local e compreendê-la, o que

necessita da ampliação do campo de análise para uma perspectiva mais ampla.

Assim, as considerações históricas que se seguem são apenas introdutórias, não constituindo, em si, o objeto da tese. Apresentamos, antes, informações que permitem situar os períodos históricos, vez que interessa ao propósito do estudo compreender de forma contextualizada o processo de mundialização do capital e sua relação com o desenvolvimento dos cursos de Direito no Brasil.

Neste sentido, o movimento liberal do século XIX foi o germe do ensino jurídico no Brasil. Grupos políticos mais consistentes iniciaram seus movimentos políticos no período e, pleiteando autonomia e liberdade para conduzir seus interesses, levaram ao rompimento formal com a metrópole portuguesa na primeira metade do século XIX. É neste contexto, portanto, que surgiram os primeiros cursos de Direito no país.

[...] é preciso destacar que a mentalidade liberal-individualista que norteou a trajetória dos principais movimentos sociais, dos quais resultou a autonomização política da sociedade brasileira, forneceu os mesmos ingredientes que nutriram a criação e a fundação dos cursos jurídicos no Brasil na primeira metade do século XIX. (...) os Cursos de Direito no Brasil tiveram uma função bem marcada na constituição do Estado nacional brasileiro, cuja institucionalização estrutural exigiu tanto a autonomização quanto – e sobretudo – a burocratização do aparelho estatal. Esta última exigência constituiu a principal finalidade dos primeiros cursos jurídicos, qual seja: formar a burocracia dirigente da sociedade brasileira. Desde 1827, com a fundação da Academia de Direito de São Paulo, os cursos de Direito tiveram papel relevante na formação dos atores jurídicos dos locais de exercício do poder. (MORAIS; SANTOS, 2007, p.59)

É a partir, portanto, de uma conjuntura de mudanças por que passava o Estado no período, burocratizando as novas formas de exercício do poder e gestando novas práticas de intervenção social, que pode ser compreendida a razão principal pela qual foram fundadas as primeiras Academias de Direito. Era preciso formar as elites dirigentes do novo país, vez que os quadros que exerciam o poder eram tomados com desconfiança devido à proximidade que possuíam com Portugal. Importante em período de transição dos interesses das classes dominantes, o curso de Direito serviu, na origem,

para preparar os sujeitos políticos para desempenhar as funções de Estado, sendo esta uma característica quase atávica da tradição jurídica do país.

Nesta linha de raciocínio, o currículo da Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos no Brasil, traduz o pensamento liberal e constitucionalista anti-romanista, que influenciava as elites civis de formação liberal, e o Estatuto do Visconde da Cachoeira, preparado, anteriormente, em 1825, de natureza conservadora e romanista, traduz a proposta de formação jurídica das elites imperiais e as suas origens metropolitanas. De qualquer forma, à medida que a Lei de 1827 admite, provisoriamente, o Estatuto de 1825 como seu regulamento, pelo menos até 1831, com a aprovação do regulamento definitivo, não podemos desconhecer que, na verdade, a lei de criação dos cursos jurídicos expressou o acordo temporário entre as elites civis e imperiais, viabilizando as academias de São Paulo e Olinda, posteriormente transferida para Recife (1854). (BASTOS, 2000, p. 394)

Em certo sentido, a tradição destas faculdades no Brasil atendeu mais aos interesses dos grupos que ocuparam o Estado e menos das demandas apresentadas pela comunidade em geral. Do modo diverso do que ocorreu na maior parte dos países que tem na república a sua forma de Estado, no Brasil o ensino jurídico identificou-se muito com os interesses particulares de grupos que, à mercê das conjunturas e embates políticos, não conseguiram elaborar uma política educacional homogênea e mais dinâmica.

Este ensino se desenvolveu, sobretudo, sob o amparo do manto oficial do Estado, fragilizando-se, portanto, como ensino comunitário, condição cujas repercussões podem ser identificadas em políticas do Estado que regulam a área até os dias atuais, como demonstrado no próximo capítulo.

Nesta perspectiva, Bittar (2006) lembra que os primeiros cursos de Direito que surgiram no período representavam os interesses pelo poder da sociedade de então, de modo que tais instituições eram menos espaços de saber e mais de prática política, locais nos quais os futuros bacharéis que se formavam serviam aos “estamentos do Estado e da ideologia liberal atuante na constituição do poder”. Surgiram, portanto, como resultado de um projeto político definido, com vínculo indissociável aos setores da elite dominante, representando as disputas próprias de sua época.

A Academia, então, torna-se um laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação

das elites jurídicas e administrativas do estado brasileiro. O engajamento estudantil nos atos políticos do país, a vocação acadêmica pelos atos do poder, a atenção dos holofotes estudantis para as políticas imperantes... traçam, desde o início, o perfil ativista da Academia de Direito na constituição dos poderes estatais; é isso, historicamente, prova de que o ambiente acadêmico servia pouco para a exclusiva ilustração intelectual e formação profissional estrita, e servia muito para a construção e projeção de figuras do cenário político nacional. (BITTAR, 2006, p.108)

Assim, tanto ou mais importante até que o que ocorria no interior das salas de aula, o ambiente em que estavam envolvidos os estudantes de Direito desses primeiros cursos foi fundamental para a sua legitimação naquele período histórico. Para a existência e valorização destes cursos era importante a prática da divulgação do liberalismo como ideologia, estando as instituições recém-criadas desempenhando uma função significativa para tal fim, ainda que as condições reais de existência fossem adversas à divulgação dos conceitos de igualdade real e de efetiva liberdade.

O fato é que, não obstante a forçada “adaptação” do liberalismo aos trópicos, os nossos bacharéis, por meio das cátedras e dos postos políticos que passaram a ocupar sistematicamente, disseminaram uma pitoresca ideologia liberal que dava suporte a um projeto jurídico-político autoritário e político-social excludente. O discurso bacharelesco buscava justificar, por assim dizer, a “legislação” do projeto social da elite econômica então dominante no país por intermédio de uma retórica liberal cuja “razão cínica” não experimentava nenhum desconforto, por exemplo, diante do binômio senhor-escravo. (MACHADO, 2009, p. 84)

Na origem, portanto, dos primeiros cursos de Direito a luta pelo acesso às hostes de um Estado que se edificava ocupou uma posição central. Logo, as estruturas políticas até então vigentes não poderiam ser reproduzidas da mesma forma que antes, o que impunha a necessidade de se atualizar o discurso para a permanência ou ascendência aos cargos e funções que eram criados no âmbito da nascente estrutura estatal.

Porém, é obvio que essa ideologia liberal, importada da Europa para o Brasil no século XIX, era a pura expressão política de uma modernização conservadora, resultante de um pacto de elites feito “pelo alto”, que não envolvia a participação popular e tampouco significava qualquer mudança nas estruturas de poder ou na hierarquia social; essa ideologia jamais esteve relacionada com a emergência de qualquer agente social ou político que pudesse protagonizar e conduzir algum projeto político e econômico de mudança no país. Era, por assim dizer, uma ideologia destinada

apenas a justificar politicamente o atraso em que se encontrava submersa a sociedade brasileira, mas sem interferir efetivamente nas suas bases socioeconômicas e no seu modo de produção. (MACHADO, 2009, p. 85)

Mais próximo ao surgimento da República no Brasil houve uma reforma do ensino superior, já denotando o matiz liberal que caracterizava parte dos grupos políticos que administravam o poder. Pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, o ensino livre foi instituído no país e, por extensão, dentre outras consequências, permitiu-se a partir de então o surgimento de cursos de Direito administrados de forma privada.

Mesmo que mantidas as primeiras faculdades em São Paulo e em Recife sob o patrocínio do Estado, além da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro logo criada, esta primeira reforma foi significativa por já permitir a expansão dos cursos jurídicos sob a tutela dos interesses privados, separando-os desde então dos cursos de Ciências Sociais, o que repercutiu na criação de cursos mais técnicos, envolvidos um pouco mais na formação também de advogados e não só de funcionários para servir o Estado.

Com a abolição da escravatura, e posterior Proclamação da República, o país começava a fazer uma clara opção, no campo político e econômico, pelas relações capitalistas de produção. No discurso dos bacharéis começavam a surgir as ideias de Estado de Direito e de participação política, concebidas retoricamente nos moldes do liberalismo clássico. Apesar das abstrações liberais, o fato é que a configuração histórica republicana passou a exigir também um novo perfil, certamente mais moderno, de jurista e de ensino jurídico, já então afinados, por exemplo, com as noções liberais do sufrágio universal, democracia representativa, igualdade jurídica, primado da lei, repartição dos poderes etc. (MACHADO, 2009, p. 93)

De inspiração liberal, a princípio, o ensino superior reverberava no final do século a ideologia republicana, divulgando-a cada vez mais, ainda que mantidas as estruturas político-econômicas do modo de produção capitalista. Então controlado pelo governo central e especialmente voltado para a formação da elite que desejava administrar o Estado, o ensino jurídico predominante evidenciava-se distante da realidade social do país, pois, escamoteando-a à luz do discurso liberal, silenciava-se quanto à manutenção do latifúndio e da escravidão na ordem econômica vigente.

O conhecimento jurídico no Brasil, durante o Império, foi sendo elaborado sob inspiração jusnaturalista, sempre com a produção teórica e o ensino orientados por métodos dogmáticos; mas, na República, naturalmente por força da propaganda dos ideais republicanos, e portanto liberais, dá-se a completa penetração do positivismo comteano e do evolucionismo darwinista no conhecimento e na reprodução do saber jurídico no país. Assim, tanto no Império como no período republicano, a bem dizer, os cursos jurídicos tiveram sempre a função de difundir simbolicamente os valores jurídico-políticos do liberalismo e do positivismo formalista, a serviço da “manutenção do *status quo* político-econômico-social”. (MACHADO, 2009, p. 86-7)

A partir dos anos 1930, no entanto, dadas as mudanças políticas e sociais advindas no bojo da incipiente industrialização do país, representativas da sedimentação da ordem capitalista no Brasil, pode-se identificar uma significativa alteração no ensino superior em Direito, voltando-se a partir de então para o investimento em uma cultura jurídica que privilegiava a formação de profissionais do Direito mais envolvidos com os aspectos técnicos do conhecimento jurídico. Em certa medida, portanto, diferenciava-se da mera titulação de bacharéis que, até então, era útil ao projeto político que se edificava desde o período imperial.

A partir da década de 30 do século passado, o bacharel em Direito teve seu espaço burocrático estatal reduzido pelo avanço de outros profissionais, especialmente os tecnocratas, que ganharam enormes espaços institucionais, notadamente durante o regime militar pós-64. Nesta nova etapa da organização sociopolítica brasileira, os cursos jurídicos, pressionados ideologicamente, passaram, paulatinamente, a constituírem-se em centros formadores de profissionais, em sua maioria desqualificados, que foram absorvidos em funções subalternas, havendo, com isso, uma diminuição da pressão da classe média com possibilidade de ascensão social. Os cursos, desde então, restringiram-se a uma posição positiva-legalista do fenômeno jurídico, consolidando uma postura pedagógica marcada pela glosa dos textos legais, sem qualquer preocupação crítico-reflexiva. (MORAIS; SANTOS, 2007, p.60)

Para um país menos agrário e mais urbano, que ampliava as relações comerciais no interior da própria sociedade, surgiu a necessidade de se valorizar um ensino do Direito mais prático e voltado para as novas exigências do capital, de modo que reformá-lo passou a ser uma condição para o seu desenvolvimento.

Realmente, a reforma do ensino no Brasil, que ficou conhecida como a Reforma de Francisco Campos, em 1931 (Decreto nº 18.890, de

18.4.1931), especificamente no âmbito do ensino jurídico, resultou num modelo curricular que privilegiava a formação de profissionais dotados de conhecimentos essencialmente práticos, pela exclusão das cadeiras de perfil doutrinário ou cultural, incentivando o estudo do direito positivo e, em especial, do direito privado. Cuido que, por tais razões, o ensino jurídico começa a assumir um modelo acentuadamente funcional, em que o mercado passa a definir o novo perfil do profissional do direito, o qual deveria exibir agora um saber predominante tecnológico, e não tanto humanista, orientado pelo valor da eficiência, indispensável aos ideais de progresso e de consolidação de uma sociedade industrial, urbana e moderna. (MACHADO, 2009, p. 87)

Esta nova demanda se confirma a partir dos anos 1950, sob a égide da chamada fase desenvolvimentista pelo qual passou o país no período. Investiu-se, sobremaneira, na formação com viés tecnicista e mais apta à fase do avanço do capitalismo no cenário nacional. O saber tecnológico, portanto, assumiu no meio do século XX a importância que a cultura bacharelesca havia assumido por volta da metade do século anterior, o que justificou, segundo alguns autores, o enfraquecimento desde então da formação humanística e política que, em tese, deve se esperar de um bacharel em Direito no Brasil.

Este período do desenvolvimento histórico do Brasil, especialmente no que tange ao domínio econômico, bloqueou duramente o campo das ideias jurídicas. Estas permaneceram de certa maneira estancadas, sem qualquer inovação significativa, reproduzindo antigas ideias e velhos sistemas, sem nenhuma condição de transcrever os estritos limites do dilema proposto pela filosofia jurídica ainda no início do século (*juspositivismo versus jusnaturalismo*), até que o regime militar viesse concluir o processo de sufocação da consciência política do jurista, sufocando também qualquer possibilidade de se pensar o direito para além da sua expressão normativista dentro da ordem instituída. (MACHADO, 2009, p. 87-8)

A redemocratização das instâncias políticas ocorrida a partir dos anos 1980 foi importante para a discussão do ensino superior que se praticava no país. Ainda que não tenha havido mudança significativa na estrutura social que caracteriza o Brasil, verificou-se que a abertura política iniciada naquela década também permitiu uma maior oxigenação do debate sobre este ensino e, ao interesse desta tese, das condições em que se oferta e se realiza o ensino superior em Direito brasileiro a partir desta conjuntura.

É verdade que, com a abertura democrática a partir de 1985, o país, e também as cátedras, conheceram, inegavelmente, uma certa democratização política, ainda que tal democratização não tenha

suplantado o plano meramente formal para atingir as estruturas sociais, econômicas e culturais que sustentaram, desde sempre, as forças dominantes na sociedade brasileira. Todavia, é inegável que essa abertura política veio ao menos permitir que se instalasse nas cátedras o debate aberto acerca do ensino jurídico e do seu papel na reprodução do sistema sociopolítico-econômico vigente no país, bem como sobre a função social do jurista e de sua *práxis* na mediação jurídica das relações sociais no âmbito desse sistema, o que provocou a discussão e uma forte crítica acerca dos rumos que o ensino do direito vem tomando ultimamente. (MACHADO, 2009, p. 89)

Do incômodo desta situação e dos reclamos de alguns agentes políticos vinculados especialmente ao ensino jurídico fermentaram-se projetos de ensino que repercutiram nas reformas realizadas a partir dos anos 1990, cujos desdobramentos se estendem até o presente, contribuindo para a constituição do objeto de discussão desenvolvido no curso desta tese.

1.1.2 Crise do ensino jurídico?

Como será debatido no capítulo derradeiro, este estudo tem como pressuposto que não há como tratar de projetos e de práticas educacionais como se elas existissem à margem das relações sociais que os determinam, de modo que propor transformações que tenham impacto na educação só tem sentido se, antes, existir um projeto e uma prática de transformação da realidade social sobre a qual eles ocorrem.

O que se observa a partir dos anos 1990 em especial e, a partir de então com mais frequência, nas discussões que envolvem o ensino jurídico realizado no país, é que há como que um consenso no diagnóstico de uma crise do modelo de ensino jurídico brasileiro. Para alguns teóricos - a seguir tratados - é importante compreender a crise para propor alternativas no sentido de superá-la, acreditando, em regra, que as mudanças devam se operar por meio da intervenção do Estado.

Entre os autores que debatem o ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas é comum limitar a análise do tema às especificidades que seriam próprias a esta área do conhecimento, o que repercute em reclamos de ordem reformista, vinculados, quase sempre, às demandas por novos instrumentos de regulação e aos impactos de suas consequências no cotidiano acadêmico.

Limitando-se a criticar o que seria próprio do ensino jurídico brasileiro, estes autores perdem a oportunidade de compreender que “políticas educacionais” meramente reformistas continuarão se vinculando à lógica do capital e, como prisioneiros de uma crença, não avançam em suas análises na medida em que acreditam que mudanças realizadas no campo educacional são capazes de interferir radicalmente no curso da sociedade, transformando-a por meio das ideias que se estabelecem, e não o contrário. Afastam-se, portanto, da compreensão de que a crise é do próprio sistema do capital.

Neste sentido,

As faculdades de Direito precisam sintonizar o seu ensino com as expectativas da sociedade, como forma especial de se evitar que setores da comunidade, instituições desvinculadas da estratégia educativa, supram estas insuficiências a partir das suas próprias perspectivas. O ensino, nestas condições, abandona a sua verdadeira missão e deixa de ser uma proposta da sociedade implementada pelo Estado para atender a interesses particulares ou desligados de um projeto educacional global. É necessário corrigir a defasagem entre o ensino oficial oferecido pela faculdade e as expectativas da comunidade, inclusive para que se ensine e se aprenda o Direito socialmente vivido. Esta transmutação para a compatibilização entre o ensino jurídico oficial e o ensino socialmente esperado é a tarefa mais importante das faculdades de Direito. Esta seria a fórmula de se transformar as faculdades de Direito em agentes propulsores da dinâmica social ou, mais especificamente, transformar o conhecimento jurídico socialmente ensinado e aprendido em conhecimento social útil. (BASTOS, 2000, p.352)

Há algumas décadas tratando do tema, este autor defende que o Estado seja mais atuante na implementação de medidas que seriam capazes de reverter o quadro no qual se encontra o ensino superior em Direito. Grande quantidade de cursos de Direito pelo país afora, outros mais sendo autorizados a funcionar sem o atendimento de exigências razoáveis, salas de aula cheias de alunos despreparados, professores sem a devida formação docente são

exemplos de que o Estado é omissos quanto às suas obrigações de zelar pela qualidade do ensino jurídico brasileiro, sendo, por estes caminhos, o responsável direto pela crise debatida.

Esta é a principal questão que se coloca para o ensino jurídico: rearticular-se para contribuir para a articulação do Estado com o texto constitucional, enquanto documento expressivo das modernas demandas sociais. Neste mesmo contexto, os poderes públicos não podem continuar inertes diante do crescimento avassalador da miséria e da perda da qualidade educacional, tornando-se inevitável que as entidades organizadas e a consciência cívica de todo o país exijam imediatas reformas da estrutura da administração do Estado, sintonizando a sua organização interna com o texto constitucional. (BASTOS, 2000, p. 405)

Transformar a sala de aula “em um espaço de esperanças, deixando de ser um espaço de desilusões”. Para tanto, segundo o autor, também é preciso que as mudanças atinjam o ensino “por dentro”, alterando-se o que se ensina e o modo como se ensina.

Os currículos jurídicos tradicionais são exageradamente positivistas, permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e pouco dirigido para a solução de problemas; os currículos jurídicos tradicionais sempre foram altamente resistentes a um ensino interdisciplinar apoiado nos fundamentos sociológicos, políticos e econômicos do conhecimento jurídico; as práticas curriculares não têm sido sensíveis às exigências jurídicas empresariais e ao ensino do Direito como fenômeno difusivo e coletivo; os currículos jurídicos tradicionais permitiram que a pragmática jurídica, importante como forma de ensino, se transformasse num ‘ensino prático’ (burocrático), que não incentiva a capacidade reflexiva do aluno; os currículos jurídicos tradicionais sedimentaram uma metodologia de ensino que parte dos códigos para os problemas e não dos problemas para os códigos, circunscrevendo e empobrecendo o conhecimento jurídico, que tem na vida a sua fonte primacial; as aulas de natureza exclusivamente discursiva viabilizam exposições doutrinárias desprendidas e alienadas do meio ambiente circundante ou alheias ao conhecimento experimental; a retórica discursiva exclusiva como técnica do ensino esvazia o conhecimento jurídico do seu referencial fático, transformando-o numa escala conotativa de valores e dogmas que mais submetem os processos de aprendizagem do que viabilizam a liberdade de aprender e pensar. (BASTOS, 2000, p. 355-6)

A manutenção da crise seria, ainda, um problema de gestão e de tradição curricular obsoleta. Cuidar da organização dos cursos de Direito, aproximando-os mais do gerenciamento racional exigido pelo conhecimento científico na atualidade, seria um bom caminho para debelá-la.

Tornaram-se imprescindíveis investimentos de alto nível na formação docente, na requalificação e modernização dos instrumentos de ensino e no redimensionamento dos currículos e na redefinição das habilitações específicas oferecidas pelas instituições de ensino jurídico, mas o problema central da massificação está na redefinição estrutural dos Cursos de Direito: em primeiro lugar, eles não podem continuar organizados como simples ou meros departamentos, o que provoca os transbordamentos de quantidade; em segundo lugar, devem abrir-se para os novos e diferentes ramos do conhecimento jurídico, o que provoca a sua diluição quantitativa e realça os novos e importantes aspectos qualitativos do ensino jurídico moderno. Tomando em consideração estas duas variantes, os cursos jurídicos precisam se organizar, para superar sua crise interna, em centros de ciências jurídicas ou institutos de ensino e, se for o caso, resguardar as denominações de faculdades ou escolas. (BASTOS, 2000, p. 361)

Morais e Santos (2007) apontam que, tradicionalmente, os cursos de Direito são os mais refratários no meio acadêmico a participar dos fóruns de discussão sobre as necessidades concretas da educação e, por estarem isolados no universo acadêmico, podem se identificar características que seriam próprias da crise por que passa o ensino jurídico brasileiro.

O diagnóstico é extenso para justificar o argumento de que é possível identificar as especificidades que marcam a crise por que passam os cursos de Direito espalhados pelo país.

Predominância descontextualizada da matriz ideológica liberal-individualista, cujas potencialidades, para a solução dos conflitos contemporâneos, apresenta-se profundamente limitada; exagero na aplicação da lógica dedutiva, incorrendo, muitas vezes, em conclusões falsas baseadas em premissas verdadeiras e vice-versa; defasagem metodológica imposta pela manutenção da matriz legalista/positivista, com predominância do estudo através de uma postura exegética em que prevalece a análise semântica do texto legal, o que tem gerado uma consequente impotência analítica dos fenômenos contemporâneos; crença na ideia de que a ciência é isenta de valores, como forma de satisfação de uma necessidade de 'pseudogarantia' de objetividade; ausência total de transdisciplinaridade; fragmentação do saber, reducionismo em subespecialização (a chamada 'patologia do saber') ; desarticulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, senão valorização extrema de uma modelo de ensino por meio de *transmissão* do conhecimento sem reflexão e com ausência marcante de atividades de pesquisa e extensão; projetos pedagógicos defasados, com ementários e bibliografias desatualizados, que impedem a sintonia do aluno com os problemas atuais e os avanços científicos; metodologia de avaliação indutora da memorização e da mecanização de conteúdos, com um uso excessivo de parâmetros quantitativos para a apreensão de uma realidade eminentemente qualitativa, com total abandono da verificação da capacidade de busca do conhecimento, da dúvida, da crítica e da reflexão; inexistência de produção do saber, uma vez que, na maioria das

Escolas de Direito, somente há uma reprodução do saber dogmático, distante de problematizações e demandas reais, situação que tem limitado o desenvolvimento do espírito crítico; manutenção de 'crenças' científicas sustentadas pela autoridade, a partir de posturas lineares de transferência de conhecimento – professor/aluno –, em que o primeiro, equivocadamente, tenta interpretar a experiência cultural para o segundo; falta de qualificação de grande parte dos corpos docentes das Escolas de Direito do País, especialmente em função do baixíssimo tempo de dedicação dos professores às atividades acadêmicas; inexistência de mecanismos de avaliação e aperfeiçoamento dos professores; não cumprimento, por parte dos profissionais do Direito, das funções sociais que lhe são atribuídas, situação que lança graves reflexos sobre a coletividade. (MORAIS; SANTOS, 2007, p. 63/64)

Há um distanciamento do rigor científico por parte das escolas de Direito, o que tem acarretado na desvalorização crescente que a formação jurídica enfrenta socialmente. Para estes autores, à semelhança das considerações de Bastos (2000), o conhecimento que se reproduz nas faculdades é cada vez mais precário porque não se detém sobre a investigação da própria sociedade que o acolhe. É, neste sentido, abstrato.

Como elementos componentes dessa conjuntura, as Escolas de Direito no Brasil, detiveram-se, em suas práticas de ensino, naquilo que podemos nomear de *éthos* ideológico com seus deslocamentos teóricos, oscilando entre o jusracionalismo e o juspositivismo. Sobre essa conjuntura teórica, construiu-se um modelo de ensino jurídico de baixa qualidade, totalmente distanciado da realidade social concreta, permanecendo os juristas e acadêmicos presos em realidades conceituais criadas por eles e que passaram a constituir o seu mundo de trabalho. Esta visão racionalista, num primeiro momento, impôs, aos Cursos de Direito um paradigma fundamentado no universalismo da razão, a partir de uma abordagem transcendental do mundo, e, mais adiante, uma metafísica natural, arraigada às leis da natureza. Já na visão juspositivista, o modelo era formatado desde os dogmas do direito estatal onipresente, tendo como realidade fundamental um simples deslocamento das leis entre o príncipe, o legislador e o Estado. A expressão dessas matrizes construiu um “senso comum teórico” entre os bacharéis em Direito, impossibilitando-os de responder à pluralidade e às transformações do mundo contemporâneo. (MORAIS; SANTOS, 2007, p. 59)

O ensino que se pratica, por este raciocínio, carece de uma capacidade de análise que a realidade tem demandado. Tradicional e estático, com pouco investimento em uma reflexão mais aprofundada da sociedade brasileira, esta “cada vez mais plural e complexa”, o ensino superior em Direito tem perdido a legitimação que, segundo estes autores, precisa ser alcançada.

Para o enfrentamento da crise, portanto, há medidas disponíveis que passam pela superação das deficiências da própria constituição do Direito no Brasil.

Grande parte dos cursos de Direito ainda estão presos a este modelo – ultrapassado e descomprometido historicamente – e se constituem num dos mais tradicionais e resistentes focos da universidade no que se refere a mudanças e transformações. Suas características ainda estão ligadas ao velho modelo que privilegia o objeto e ao modelo discursivo centrado no professor. Neles, permanece a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. Relegadas a segundo plano, neste modelo tradicional, estão as atividades de pesquisa e extensão, e o desenvolvimento de uma visão crítica do fenômeno jurídico não figura como objetivo primordial a ser atingido. (MORAIS; SANTOS, 2007, p. 60)

Os autores divergem, em certa medida, das concepções de Bastos quanto à atuação do Estado neste cenário de crise. Se para este, como tratado, é necessário que o Poder Público seja mais atuante, com uma postura mais interventiva por meio do exercício do monopólio de decidir as políticas públicas para o setor, para aqueles é o próprio Estado que precisa ser repensado nas faculdades que oferecem o curso de Direito.

Se o Direito, portanto, está intimamente vinculado ao Estado e, se este se modificou bastante nas últimas décadas, aquele deveria ter acompanhado tais mudanças, reorganizando-se como área do saber capaz de refletir este fenômeno. Para estes autores, o Estado se reduziu e, por extensão, os poderes públicos alteraram suas formas e intensidade de intervenção na sociedade. Esta, aliás, é uma das razões pelas quais outros agentes políticos não estatais passaram a ter destaque na configuração de forças em atuação na sociedade, o que ainda não foi devidamente pensado pelos que acompanham os cursos jurídicos.

Essa tarefa torna-se inviável pelos modelos curriculares e conteudísticos tradicionalmente desenvolvidos nos Cursos de Direito. Não é mais possível estudar satisfatoriamente o fenômeno estatal contemporâneo, bem como a expressão jurídica do mesmo, sem imaginarmos uma transposição dos limites postos e impostos pela velha e ultrapassada dogmática, para a qual não há modificação fenomenológica que justifique a *reestruturação* do ensino jurídico. A não-percepção, pela dogmática tradicional, desta crise do Estado moderno e de sua estrutura normativa tem sérios reflexos nos modelos de ensino jurídico conservadores praticados até hoje, uma

vez que afasta qualquer possibilidade de transformação social pelo Direito ao deterem-se no estudo de fenômenos sociais cuja ocorrência não tem qualquer significado na configuração das condições sociais contemporâneas. (MORAIS; SANTOS, 2007, p. 61)

Avançando na análise da crise do Direito para além do que os autores já tratados abordaram, ainda que sem debater a determinação do modo de produção capitalista sobre este conhecimento, Machado (2009) reconhece pontualmente a relevância da divisão de classes na definição dos interesses a que o Direito sempre serviu como área de um saber tradicional.

O autor, no entanto, não aprofunda esta reflexão. Logo, a crise por que passa o Direito advém da incapacidade do fenômeno jurídico em compreender a realidade sobre a qual incide, manifestando-se por meio de dogmas que justificam uma sociedade desigual. Desse modo, não assumindo uma reflexão mais detida sobre valores importantes no pensamento jurídico, como, por exemplo, o ideal de justiça, o Direito que se produz no campo acadêmico não produz mais do que um conhecimento duvidoso, na medida em que é pouco científico por estar empenhado na valorização da norma positiva como elemento principal de sua constituição. Uma das razões de sua crise, portanto, seria o “deslocamento da legitimidade em direção à legalidade”. Neste sentido,

Em tal contexto, com a legalidade burguesa encerrando todas as virtualidades do direito e consagrando as aspirações da classe dirigente, o ensino do sistema normativo posto acaba por reproduzir automaticamente o esquema da dominação socioeconômica vigente, na medida em que enfatiza apenas a busca do “dever-ser” pelo ângulo da validade e da vigência das normas obscurecendo o problema da legitimidade do direito e da desigualdade material entre os sujeitos sociais. (MACHADO, 2009, p. 29)

Detendo-se sobre a relação de proximidade que historicamente o saber jurídico estabeleceu com o poder político, o autor insiste em considerar a importância ideológica assumida pelas faculdades de Direito no Brasil, responsabilizando-as pela propagação do ideário burguês desde sua origem, vinculado, como já observado, ao paradigma positivista presente na sociedade. Machado (2009), portanto, incorpora à sua análise a pertinência das escolas de Direito no Brasil como “aparelhos ideológicos” da burguesia.

Elabora, assim, uma crítica dos limites do ensino jurídico que se pratica nas faculdades, encerrado na mera reprodução do *status quo* observada em manuais jurídicos de feição positivista, apontando que é comum considerar nas escolas de Direito as investigações “científicas” à luz dos dados disponíveis que, em regra, são limitados e se identificam com os próprios códigos de lei.

Nesse sistema universitário, em que as relações entre direito, saber e poder permanecem ocultas pela retórica liberal da racionalidade jurídica, da igualdade de todos e da neutralidade da ciência, o ensino jurídico desempenha a função de disseminar ideologicamente tanto os mecanismos de dominação social, política e econômica por meio do direito (nos termos da lei), quanto os esquemas de dissimulação do caráter opressivo e conservador desses mecanismos. Ou seja, o ensino jurídico opera mesmo a função ideológica de difundir uma ideia de direito desvinculada dos seus aspectos opressivos, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade do uso desse direito como instrumento de manutenção da ordem vigente, sem questionar se esta última é uma ordem opressiva ou não. (MACHADO, 2009, p. 31-2)

Ainda que tenha avançado em relação aos seus pares, o autor vincula à alegada crise por que passa o ensino jurídico no país à crise que atinge a sociedade como um todo e, em especial, o próprio Estado. Por estas considerações, na perspectiva apontada, se há crise na sociedade há crise no Estado e, se há crise no Estado, há crise em suas instituições, com destaque, em particular, para sua incidência na universidade.

Neste sentido, tendo optado por se tornar excessivamente tecnicista e despolitizado, o espaço acadêmico do ensino superior se empobreceu nas últimas décadas muito em função da opção de se adaptar às exigências do mercado, em especial para atender aos reclamos por mão de obra. Para o autor, dentre outras razões, a universidade se tornou pragmática e fragmentada especialmente para cumprir um papel estratégico na desvalorização do indivíduo como ser social pensante e crítico de sua condição social.

A ideia de ensino superior está hoje associada à ideia de um ensino científico e tecnológico com certo grau de excelência, mas também, com certo senso crítico, humanístico e interdisciplinar, portanto, ensino de alta cultura, capaz de formar profissionais, pesquisadores e mestres detentores de um conhecimento que vai além do

conhecimento meramente técnico, enfim, um ensino com capacidade de realizar generalizações que só uma cultura científica, geral e enciclopédica é capaz de proporcionar. Portanto, o ensino que se qualifica como superior não se resume apenas na transmissão de habilidades técnicas nem na produção de um saber puramente pragmático. O ensino superior é justamente aquele que possibilita, além das habilidades e do desenvolvimento das técnicas profissionais, o pensamento crítico, criativo e contextualizante, acerca da própria técnica e do conhecimento científico em geral, examinando-lhes a eficácia e os efeitos, bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer deles – da técnica e do saber científico. (MACHADO, 2009, p. 51)

Existindo, a crise seria da universidade e, por extensão, impactaria em consequências sobre o ensino jurídico que se pratica no país. Os argumentos do autor, em certa medida, não consideram que os problemas que assolam o ensino superior em direito no país não são de ordem interna ou por ausência de organização, mas se vinculam a fundamentos de ordem política, econômica e social, considerando, pois, que há mesmo uma crise estrutural do sistema, sem, no entanto, debater sobre sua origem.

Aliás, é forçoso reconhecer que tal crise há muito vem reclamando uma profunda revisão no papel do Estado, pena de se colocar em risco toda normalidade institucional e até mesmo a consolidação do processo democrático no país. Isto porque ainda não conseguimos articular, no plano concreto, a liberdade política com a igualdade social e o desenvolvimento econômico. E a universidade, nesse contexto, não tem conseguido contribuir, como era de se esperar, para essa articulação, o que talvez seja a expressão mais enfática de sua crise, obrigando-a a refletir sobre a própria efetividade social e a buscar respostas para as questões básicas relacionadas à sua identidade e ao papel social que deseja desempenhar. Assim, as reflexões sobre a crise universitária estão sempre condicionadas por pelo menos três indagações cruciais, ou seja: qual universidade? Universidade para quê? Universidade para quem? (MACHADO, 2009, p. 42-3)

À semelhança, em certa medida, dos argumentos daqueles que identificam uma crise no ensino jurídico, o autor considera que uma das suas razões é que se abdicou da crítica no meio universitário, investindo-se, antes, nos valores que atendem àqueles que gestam os interesses do mercado. Confunde-se, pois, saber científico com conhecimento técnico, avaliando-se o todo pelo desempenho que os sujeitos apresentam nos exames que lhe são impostos.

Reconhece que há excesso de argumento de autoridade elaborado na academia, o que se justifica, em relação ao ensino jurídico, pelo motivo já assinalado deste saber manter vínculos históricos com as instâncias de poder. Qualifica-se tal ensino pelo acesso de seus egressos a profissões tradicionais e valorizadas como importantes nos ambientes sociais. Distancia-se, portanto, da melhor e mais atual concepção de ensino superior, qual seja aquela que avança para além de um saber técnico e específico, vez que responsável pela formação de um homem com “senso crítico, humanístico e interdisciplinar”.

Portanto, o ensino que se qualifica como superior não se resume apenas na transmissão de habilidades técnicas nem na produção de um saber puramente pragmático. O ensino superior é justamente aquele que possibilita, além das habilidades e do desenvolvimento das técnicas profissionais, o pensamento crítico, criativo e contextualizante, acerca da própria técnica e do conhecimento científico em geral, examinando-lhes a eficácia e os efeitos, bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer deles – da técnica e do saber científico. Sob esse aspecto, ou seja, sob essa ótica de que se deve entender por ensino superior, cabe perguntar: será que o ensino jurídico no Brasil, tal como praticado em todo o sistema universitário, se qualifica mesmo como ensino realmente superior? O ensino do direito tem se qualificado como a busca de um saber cientificamente fundamentado ou tem se resumido à simples transmissão pragmática das técnicas legais? Há no ensino jurídico atualmente efetuado no Brasil uma perspectiva crítica e humanística, de modo que o bacharel em direito pudesse receber uma formação que o habilitasse a enfrentar adequadamente os problemas de seu tempo? (MACHADO, 2009, p. 51-52)

Ainda que eventualmente aponte causas estruturais que definem o ensino superior que se materializa no país, considerando, inclusive, que há carência de análise sobre as consequências advindas por conta do projeto econômico vigente, de modo que o aluno estaria “(...) deixando de refletir sobre os sistemas de produção e a forma de organização política da sociedade”, é certo, no entanto, que o autor não avança em suas considerações.

Neste sentido, considera que a crise tem sede na ênfase dada à formação normativa e tecnicista presente nas faculdades de Direito, voltada, em regra, para o ensino de como desempenhar as profissões jurídicas tradicionais. Privilegiando um ensino de feição dogmática e essencialmente formal, “uma espécie de aprendizado de ‘curto alcance’”, o ensino jurídico se mostra precário porque se distancia de uma perspectiva cultural humanística e

interdisciplinar. Por extensão, trata-se de um conhecimento de pouco fôlego, já que realizado sem crítica e sem consistência, distante de um saber de “longo alcance”.

Para Machado, portanto, a ideia equivocada do que é o fenômeno jurídico seria responsável por esta crise, como se a compreensão adequada sobre o que ele seja, por si só, fosse suficiente para transformá-lo. O problema central da crise deste ensino, portanto, refere-se ao modo do saber que se transmite e não do que determina a transmissão deste modo do saber. Segundo este autor, formalismo, tecnicismo e despolitização impedem a compreensão do fenômeno jurídico, não se materializando, portanto, o conhecimento que se deveria realizar, de modo que a estrutura se comprometeu por conta de fissuras cuja origem pode ser identificada na própria teoria do conhecimento.

O Ensino jurídico no Brasil, como temos assinalado, exhibe mesmo múltiplos fatores de crise. Mas o aspecto fundamental dessa crise parece ser um fator de ordem estrutural, que reside no evidente esgotamento dos paradigmas científicos da ciência do direito, os quais se constituíram nos paradigmas dominantes, se não únicos, do atual modelo de ensino jurídico. Isto é, o problema estrutural desse ensino, no fundo, é um problema epistemológico, e sem a superação dele, provavelmente, muito pouco se poderá fazer para superar os demais aspectos de crise do ensino jurídico no país. Em resumo, o anquilosamento dos paradigmas científicos e também do paradigma ideológico da ciência jurídica parecem estar mesmo por trás de toda a crise que atualmente atinge a produção e a transmissão do saber jurídico no país, tanto no âmbito do ensino oficial nas universidades quanto nas demais instâncias onde se produz a cultura jurídica, bem como nos espaços institucionais de aplicação do direito. (MACHADO, 2009, p. 66)

A partir do referencial teórico que fundamenta este estudo, revelado, sobretudo, no capítulo derradeiro, consideramos que os argumentos apresentados pelos autores referidos neste item encontram limites de análise que precisam ser superados. Há, em regra, o entendimento de que a crise por que passam os cursos de Direito têm razões próprias, específicas de sua área de formação.

O estudo que desenvolvemos, no entanto, parte de outros pressupostos, pois considera que a crise alegada tem fundamentos mais complexos, na medida em que só pode ser pensada à luz da crise do capital,

como debatido no capítulo final. Das crises cíclicas engendradas pelo modo de produção capitalista que se transforma a ciência e, por extensão, a educação em geral. A partir deste pressuposto, portanto, é que podemos considerar uma crise que incide sobre o ensino superior e, ainda por extensão, sobre os cursos de Direito em atividade neste país.

1.2 Entidade de classe, comissões e associação de professores

Diferentes sujeitos políticos se tornaram mais atuantes nos embates envolvendo o ensino superior em direito no Brasil no período estudado. Ao interesse desta pesquisa, as práticas políticas e os discursos produzidos pelo MEC, pela OAB, e pela ABEDi mereceram consideração. Evidenciam, sobretudo, os conflitos e os diferentes projetos de sociedade que cada qual possui, ora convergentes em determinado momento, ora revelando dissensos quanto à compreensão do que é ensino e/ou educação jurídica e a quem ele/ela devem servir.

Neste sentido, a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico (CEED) foi criada no bojo da instalação das Comissões de Especialistas em Ensino criadas por meio da Portaria MEC nº 15, de 29 de janeiro de 2003, e passaram a se manifestar nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação após a extinção do Conselho Federal de Educação.

A CEED avançou em seus trabalhos em relação às comissões de outros cursos porque utilizou como referência para sua atuação boa parte das atividades realizadas anteriormente pela própria OAB, vez que esta entidade se envolveu antes no debate acerca da qualidade do ensino jurídico no país. A partir de uma experiência já acumulada, a comissão se ocupou em discutir propostas de mudanças para o ensino jurídico e os meios necessários para sua implantação.

A análise da trajetória da CEED/SESu/MEC contempla duas variáveis. Primeiro, a atuação sobre projetos estabelecidos, sob a perspectiva de uma crise instalada no ensino jurídico e cuja dinâmica orientava os projetos visando à elevação da qualidade e avaliação. Segundo, a prerrogativa que lhe foi concedida de atuação preventiva à crise, em que as medidas radicais do passado recente, como a obstaculização formal de instalação de novos cursos era também reflexo do monopólio cartorial, sob cuja tutela muitos cursos medíocres puderam se manter ao longo de décadas. Esse período de trabalho consolidou o mapa conceitual que orientaria dois projetos decorrentes dos seminários realizados: a) proposta de alteração curricular apresentada ao Ministério da Educação em forma de anteprojeto, que daria origem à Portaria MEC nº 1.886/1994; b) implantação de um processo de avaliação permanente visando à elevação de qualidade, cujo marco inicial foi o Projeto Piloto de Avaliação dos cursos de Direito. (FELIX, 2001, p.5)

Desde sua criação, a comissão enfatizou que sua atuação seria no sentido de elevar a qualidade do ensino jurídico e cuidar da reformulação dos currículos da área, divulgando, para tanto, que suas iniciativas partiriam da interlocução que estabeleceu com professores, entidades e gestores educacionais.

Próxima da OAB e de outros sujeitos políticos nos anos 1990, a comissão promoveu importantes seminários em 1993 para tratar de temas vinculados especificamente à área do ensino superior em direito. Das discussões havidas em torno da elevação da qualidade dos cursos, da reforma do currículo e da necessidade de avaliação interna e externa, consolidaram-se propostas que repercutiram na criação da Portaria MEC Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, documento analisado neste estudo e de forte impacto na gestão e nas atividades acadêmicas dos cursos de Direito, na medida em que passou a disciplinar novas diretrizes curriculares e o currículo mínimo a ser observado em todo o país.

A partir desta portaria e, sobretudo, do início de sua vigência em 1997, parte mais atuante da comunidade acadêmica vinculada ao ensino jurídico passou a debater com mais ênfase a situação da área, elaborando propostas que foram sistematizadas pela comissão. No primeiro semestre de 2000, o órgão publicou um documento preliminar da lavra de uma Comissão de

Consultores *ad hoc* apontando os rumos político-pedagógicos a serem trilhados pelos cursos de Direito nos anos seguintes¹⁹.

As diretrizes curriculares têm em mira fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos de forma autônoma e criativa, segundo suas vocações, demandas sociais e mercado de trabalho, objetivando a formação de recursos humanos com elevado preparo intelectual e aptos para o exercício técnico e profissional do Direito. As diretrizes não constituem prescrições fechadas e imutáveis, mas parâmetros a partir dos quais os cursos criarão seus currículos em definitiva ruptura com a concepção de que são compostos de uma extensa e variada relação de disciplinas e conteúdos como saberes justapostos ou superpostos e que não passam de repetição do já pensado. Em outras palavras, a educação jurídica tem sido excessivamente centrada no fornecimento do maior contingente possível de informações. Todavia, esse modelo informativo de ensino não capacita o operador técnico do Direito a manusear um material jurídico cambiante, em permanente transformação, nem a desenvolver um adequado raciocínio jurídico. (BRASIL, 2000, p. 2)

Como se vê, este documento é o embrião dos projetos políticos pedagógicos elaborados em centenas de cursos de Direito que nasciam no Brasil no começo deste século, como apontado no primeiro capítulo desta tese. Nele já se anunciava a crítica à formação meramente técnica que definia o egresso em Direito até então, co-responsabilizando o curso na tarefa de propiciar uma formação cultural e humanística ao seu aluno e também ele próprio como responsável por lidar com uma realidade cada vez mais complexa ao final do seu estudo.

A ênfase é na flexibilização do ensino jurídico, pois, segundo o que se infere do documento, os cursos de Direitos seriam tradicionalmente engessados e alheios às mudanças de seu tempo, tendo como consequência a não preparação dos estudantes para o domínio de habilidades e para a construção do conhecimento necessário à sociedade em que vivem. O discurso, portanto, é no sentido da formação de um novo cidadão, capaz de intervir em uma realidade social refratária aos valores humanos mais dignos.

¹⁹ O documento foi elaborado com amparo no Parecer nº 776/97 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Edital nº 4/97 da Sesu/MEC e publicado em 10 de maio de 2000. A partir deste documento preliminar foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito definidas pela Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004 que, em síntese, reproduziu seu teor.

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional: (a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; (c) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e (d) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (BRASIL, 2000, p. 3)

O investimento neste perfil de aluno se justificaria em face das “competências e habilidades desejadas” de um formando que almeja atuar como um profissional de Direito, com destaque para sua atuação na advocacia, na magistratura, no ministério público ou no magistério. Definem-se, desse modo, que habilidades são importantes para se alcançar determinadas capacidades.

Ler e compreender textos e documentos, além de pesquisar e utilizar a legislação, a jurisprudência, a doutrina e outras fontes do Direito, com poder de criação e utilização clara e precisa da linguagem, demonstrando ainda fluência verbal e riqueza de vocabulário seriam competências fundamentais para os fins anunciados, ao lado da demonstração de raciocínio lógico, argumentação, persuasão e reflexão crítica, além da tomada de decisões do domínio de tecnologias e métodos para a contínua compreensão e aplicação do saber jurídico.

Por meio destas condições proporcionadas pelos cursos de Direito, o formando deve ser capaz de desenvolver as capacidades necessárias para o desempenho profissional adequado no ofício escolhido, com destaque para a apreensão e transmissão crítica do Direito por meio do investimento em constante pesquisa e investigação, alcançando o mérito de “equacionar problemas e buscar soluções harmônicas para as demandas individuais e sociais”, demonstrando ainda capacidade para desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos.

Considerando que a tarefa é de monta, os cursos de Direito deveriam se atentar para a importância do projeto político pedagógico a ser elaborado, cuidando a comissão em definir o conteúdo mínimo que nele deveria constar. Ainda que fosse um documento inicial, já estavam estabelecidos na ocasião os itens que passariam a constar nos PPPs dos cursos de Direito do país anos depois, como verificado naqueles referidos no capítulo inicial deste estudo. Neste sentido,

(a) objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, geográfica e social; (b) condições objetivas de oferta (perfil, titulação e nominata do corpo docente, infra-estrutura) e vocação do curso; (c) perfil, habilidades, aptidões e competências de seus formandos; (d) grau de adesão e participação docente na elaboração do projeto; (e) currículo pleno, em cuja composição os conteúdos mínimos relativos aos eixos de formação fundamental e profissional não poderão ultrapassar metade da carga horária total necessária para a integralização do curso; (f) formas de realização da interdisciplinaridade; (g) cargas horárias das disciplinas e total necessária para integralização do curso; (h) integração da teoria e da prática; (i) integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; (j) linhas institucionais de pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a realização de iniciação científica; (k) concepção e composição das atividades do estágio de prática jurídica; (l) auto-avaliação; (m) concepção e composição do programa de extensão; (n) concepção e composição das atividades complementares; (o) formas de trabalho de conclusão de curso; (p) sistema de acompanhamento de egressos; (q) habilitações diferenciadas, em áreas de concentração, quando necessárias ou recomendadas; e (r) oferta de cursos sequenciais, quando for o caso. (BRASIL, 2000, p. 4-5)

Constou ainda deste documento a orientação para que os cursos de Direito se organizassem de modo a atender a três eixos interligados de formação. Assim, no primeiro, tratado como eixo fundamental, a ênfase do curso seria vincular o conhecimento jurídico às demais áreas do saber, ampliando, desta forma, a relação do aluno com a ciência. Após esta fase o aluno se dedicaria ao eixo de formação profissional que, para além da perspectiva dogmática, detém-se na valorização do domínio do raciocínio técnico-jurídico e seria preparatório para seu acesso ao terceiro eixo, o de formação prática, anunciado como o momento da junção dos conteúdos teóricos desenvolvidos nos anos iniciais de formação.

Registre-se, por fim, quanto ao teor deste documento, a orientação para que os cursos ofertassem disciplinas complementares, optativas ou

eletivas, referentes às novas demandas sociais ou regionais, além da inclusão da interdisciplinaridade no cotidiano acadêmico, de atividades de estágio simuladas e reais em núcleos de práticas jurídicas e da realização de um trabalho ao final do curso devidamente orientado pelos professores e submetido à defesa pública perante banca examinadora, dentre outras sugestões que se materializariam em exigências por ocasião da edição da Resolução N. 9 de 2004.

Considerando que a demanda por novos cursos continuou crescente nos primeiros anos da década de 2000 e que já não havia tanto consenso com a OAB quanto à política educacional a ser implantada para o ensino jurídico brasileiro, além, é claro, das dificuldades encontradas em face da apreciação conjunta de centenas de requerimentos, no final do ano de 2004 o Ministério da Educação convidou a entidade para a criação de um Grupo de Trabalho específico para realizar estudos acerca dos critérios necessários para o deferimento dos pedidos de autorização de novos cursos de Direito²⁰.

Ao final dos trabalhos deste coletivo, dentre considerações que envolveram a análise da legislação, do papel do Ministério da Justiça, da comparação com o ensino jurídico praticado nos Estados Unidos da América, por exemplo, elaborou-se um relatório final definindo cinco dimensões fundamentais a serem consideradas para que os cursos iniciantes desenvolvam suas atividades no Brasil.

[1] A crise de qualidade do ensino subverteu a percepção quase exclusivamente quantitativa do conceito de NECESSIDADE SOCIAL, que deve, necessariamente, ser percebido como a expressão de uma demanda que envolve simultaneamente uma interface qualitativa e quantitativa, entre as quais o grande elemento qualificador é o primeiro aspecto. [2] A necessária articulação dos diferentes eixos da estrutura curricular e das múltiplas dimensões do curso constitui o elemento central para traduzir, no âmbito da ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, as expectativas e possibilidades inseridas no contexto do projeto pedagógico. [3] A constituição do Núcleo Docente de Curso, para fins de implementação da identidade

20 Os trabalhos foram definidos por meio das Portarias nº 3.381, de 20 de outubro de 2004, e nº 484, de 16 de fevereiro de 2005 do Ministério da Educação. Por força de lei, como se verá, a OAB tem a prerrogativa de se manifestar nos processos de autorização e de reconhecimento dos cursos jurídicos, sem, no entanto, que sua avaliação vincule a decisão do MEC.

institucional construída a partir dos projetos pedagógicos de curso e institucional, é, de uma banda, um importante artefato de valorização profissional dos professores e, de outra banda, um valioso artifício para a indução de um maior protagonismo de seu CORPO DOCENTE. [4] A INFRA-ESTRUTURA não pode ser visualizada como a mera existência de espaços físicos para a oferta do curso jurídico, mas deve ser concebida como o elemento concreto para promover o bem-estar e a convivência da comunidade acadêmica, propiciando, assim, as condições ideais para o desenvolvimento de um ambiente de reflexão profícua. [5] As AVALIAÇÕES OFICIAIS, por sua vez, desdobram-se em três importantes aspectos: elas devem ser percebidas como um item qualificador das instituições de educação superior, explicitando para a sociedade seus graus de efetividade na implementação de práticas cidadãs e no desenvolvimento de uma adequada formação para o mundo do trabalho; as avaliações das condições de ensino possuem enorme relevância, pois se constituem no principal instrumento para a análise da SESu com vistas ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos, fazendo-se necessário, em virtude da precariedade do atual instrumento nelas utilizado, sua imediata revisão; e a elaboração de um novo instrumento para utilização nos processos de autorização, com emprego dos parâmetros aqui explicitados como um de seus referenciais para análise do projeto pedagógico e verificação das condições indispensáveis para início de funcionamento dos cursos, faz-se, enfim, também necessária. (BRASIL, 2005, p. 56/7)

A partir do final do ano de 2007, o MEC assumiu uma atitude mais incisiva sobre dezenas de cursos de Direito que apresentaram resultados insatisfatórios no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do ano anterior, além da análise de dados que as instituições encaminham ao MEC por ocasião de sua autorização de funcionamento e/ou credenciamento considerando as exigências previstas nas referidas portaria e resolução.

Em razão do estado da arte verificado, divulgado pela mídia na ocasião, criou-se uma nova comissão - Comissão de Ensino Jurídico²¹ - que se responsabilizou pela visita e avaliação de 82 (oitenta e dois) cursos jurídicos espalhados pelo país que, pressionados, comprometeram-se a atender a certas exigências do Estado, firmando-se tal compromisso por meio de um Termo de Saneamento de Deficiências (TSD) respectivo.

Observou-se nas instituições visitadas se elas atendiam, principalmente, ao disposto nas referidas portaria e resolução, em especial quanto à composição do corpo docente de cada uma delas, valorizando-se

21 Instituída pela Secretaria de Educação Superior por meio da Portaria nº 904, de 26 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007, p. 10).

uma proporcionalidade satisfatória entre o número de alunos e o número de professores contratados, além da composição e atuação de um núcleo docente estruturante responsável pela elaboração e execução do PPP do curso. Destacou-se, ainda, como critério de avaliação, a atenção dada pela instituição a critérios mínimos de titularidade e dedicação de seus professores, bem como a condição e acervo de sua biblioteca²².

Em junho de 2011, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, órgão criado especialmente para tal fim, suspendeu por meio de despacho 11 mil vagas de 136 cursos de Direito que não atenderam à determinação do ministério, considerando como resultados insatisfatórios indicadores que observaram a nota obtida pelos alunos no ENADE, a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e as condições da infraestrutura, critérios que definem o Conceito Preliminar de Curso para a consecução de uma nota um ou dois.

A medida teve natureza cautelar e foi questionada judicialmente por muitos destes cursos que, em alguns casos, tiveram suspensas na ocasião 65% das vagas que ofertavam à comunidade. Para o MEC, como anunciado pela Secretaria, há uma relação direta entre a má qualidade do curso e o número elevado de vagas ofertadas, de tal modo que os atos de contenção poderiam ser estendidos aos demais cursos de graduação, em particular o de pedagogia e de medicina²³.

22 Em dezembro de 2009 o MEC apresentou um relatório com informações acerca dos processos de supervisão instaurados em 2007. Dos avaliados, 75 cursos celebraram compromisso em atender as recomendações da comissão, repercutindo em redução de vagas ofertadas à ordem de aproximadamente 47%. Após novas avaliações a partir de visitas in loco, a comissão encaminhou à Secretaria de Ensino Superior indicativos para “(i) Arquivamento do processo de supervisão, mantendo a adequação do número de vagas estabelecida no TSD, tendo em vista cumprimento das medidas de saneamento e a necessidade de sua efetivação e consolidação no tempo; [...] (ii) Abertura de processo administrativo para encerramento da oferta do curso, com possibilidade de modulação em redução adicional de vagas, tendo em vista cumprimento insatisfatório do TSD, mas em contexto de melhorias que justifica a adequação proporcional da penalidade ao grau de descumprimento; [...] e (iii) Abertura de processo administrativo para encerramento da oferta do curso, tendo em vista descumprimento do TSD, em aspectos essenciais à organização e à reestruturação do curso.” (BRASIL, 2009, p. 8)

23 Segundo o Ministério da Educação, a intervenção foi fundamentada na Nota Técnica nº 13/2011-COREG/DESUP/SERES/MEC, que considera: “(i) a determinação da Lei nº 10.861/2004, contida em seu art. 2º, de que os resultados de avaliações do SINAES constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, incluindo os processos de credenciamento e credenciamento de IES, bem como os de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos; (ii) que o Conceito Preliminar de Curso - CPC inferior a três (03) pode comprometer de maneira irreversível a formação dos

Como se verá, é a partir destas medidas que se verifica nos anos 2000 o afastamento da CEED de seus interlocutores, representando pelo período que ela passou a se ocupar, sobretudo, em aplicar os instrumentos de regulação do setor. Esta, portanto, a tarefa a que mais se dedica desde sua implantação, anunciando de tempos em tempos medidas pontuais que impactam, ou pelo menos deveriam impactar, os cursos de Direito no país, tratando, no momento, da necessidade de se elaborar um novo marco regulatório para se avaliar o ensino jurídico no país.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) foi criada há mais de oitenta anos no contexto das mudanças políticas havidas nas primeiras décadas do século XX, sobretudo nos conturbados anos da década de 30, o que resultou no importante processo de urbanização por que passava o país no período e de todas as decorrências dela advinda.

Trata-se de uma entidade que tem características de órgão público, mas que não o é, tanto que se encontra à margem de qualquer fiscalização de órgãos controladores do Estado. Também não é uma entidade autárquica propriamente dita e tampouco uma entidade essencialmente privada, encontrando guarida na Constituição Federal que a abriga sob o título de “Funções Essenciais à Justiça”. À luz do entendimento consolidado do Supremo Tribunal Federal (STF), a entidade é considerada como uma “pessoa jurídica ímpar” em relação às demais empresas e entidades profissionais.

A força da entidade, dentre outros fatores, foi sedimentada nos últimos trinta anos, sobretudo em razão da resistência que firmou ao regime civil militar que se implantou no país em meados da década de 60. Opositora ao regime após o seu recrudescimento, a OAB teve membros perseguidos e se manteve crítica ao Estado nos chamados “anos de chumbo”²⁴. Atuante no

estudantes, e que o prejuízo que se apresenta é irreparável no futuro, tendo em vista que estes cursos correm o risco, na sequência lógica do processo de regulação, de, não apresentando melhora por meio de um CC satisfatório ou no saneamento de deficiências em eventual protocolo de compromisso, ter sua oferta encerrada; (iii) haver, portanto, possibilidade ou fundado receio da ocorrência de lesão irreparável ou de difícil reparação ao direito da coletividade representada pelos alunos e possíveis ingressantes nos cursos.” (BRASIL, 2009, p. 8).

24 A OAB não se opôs de imediato à deposição do presidente João Goulart, sendo crítica dos “riscos” que a instabilidade política trazia para o país. Porém, após as evidências de que os militares que tomaram o poder não possuíam a intenção de devolvê-lo à sociedade civil, a entidade passou a se destacar pela defesa do retorno à

processo de redemocratização política que se seguiu, são históricas as tratativas entre seu presidente à época, Raimundo Faoro e o então presidente do Brasil Ernesto Geisel negociando a distensão das medidas ditatoriais do período.

O capital político acumulado em um contexto de crise lhe conferiu participação destacada no processo constituinte, tanto que a entidade foi alçada à condição legal especial, sendo a única corporação profissional com direitos previstos na Constituição Federal de 1988. Por esta razão, dentre outras, teve seu estatuto aprovado pelo Congresso Nacional em 1994, sedimentando em lei federal as prerrogativas da entidade.

Por meio da Lei Federal n. 8.906/94²⁵ e pelo Decreto n. 1.303/94 que a regulamentou, a entidade foi autorizada pelo Estado a atuar em favor da qualidade no ensino jurídico em todo Brasil, manifestando-se obrigatoriamente nos processos de autorização e de reconhecimento dos cursos jurídicos, ainda que seus pareceres não sejam vinculantes, tornando-a, em certa medida, um órgão regulador com força para expedir Instruções Normativas (IN) que interferem na abertura e no desenvolvimento de cursos de Direito no país²⁶.

Por meio da CNEJ, a instituição acompanha os caminhos adotados pelas políticas educacionais e insiste na sua importância como entidade que supervisiona o ensino jurídico no país, manifestando-se, muitas vezes com alarde, sobre os processos de avaliação educacional implantados na área,

ordem democrática. A expressão “anos de chumbo” se vincula ao contexto da Guerra Fria e se refere ao período mais repressivo da ditadura militar no Brasil, para alguns iniciado com a edição do Ato Institucional n. 5 em dezembro de 1968 e se estendendo até março de 1974, identificando-a mais proximamente com o governo Médici em razão da forma violenta de atuação dos poderes do Estado que o caracterizou.

25 A referida lei define o Estatuto da Advocacia e da OAB, constituindo-se em um conjunto de normas estabelecendo os direitos e os deveres dos advogados, bem como os fins e a organização da OAB. A sua aprovação com status de lei federal em 04 de julho de 1994 representou uma vitória para entidade conquistada perante o Congresso Nacional, com a sanção do então presidente Itamar Franco, nele se destacando, com força cogente, as prerrogativas dos seus membros a serem observadas pelos agentes do Estado e pela sociedade

26 Em 05 de fevereiro de 2007 publicou-se a Portaria n° 147 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) determinando que o parecer favorável do Conselho Federal da OAB é decisivo para aprovação de pedidos de autorização de novos cursos de graduação em Direito, de modo que, diante de um parecer desfavorável da entidade, ele será analisado, em grau de recurso, por uma Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação do MEC, e só após do julgamento deste recurso que, se atendido, o curso estará autorizado a funcionar. Os critérios observados pela entidade para elaboração de seu estão discriminados no próximo capítulo.

como, por exemplo, o ENADE, o Índice Geral de Cursos (IGC) e os documentos internos do MEC.

O que dispõe a entidade por meio de documentos elaborados por sua CNEJ não coincide com as exigências estabelecidas pelo MEC para autorizar a criação de novos cursos pelo país, já que a entidade valoriza, sobretudo, o critério da “necessidade social” na fundamentação dos seus pareceres, apurando se a localidade em que se pleiteia o curso tem condições estruturais para recebê-lo. São, no entendimento da entidade, atos administrativos de regulação do ensino jurídico vinculados às políticas educacionais que se implantam no ensino superior de direito.

Dentre outras razões, esta, em especial, constitui-se em ponto de atrito entre a OAB, o MEC e parcela da sociedade civil²⁷, já que se questiona a condição da entidade para exercer tal tarefa, considerando-se que não é órgão público e, segundo seus críticos, tem interesse direto na “reserva de mercado” do setor. Alguns setores desta sociedade, eventualmente próximos dos mantenedores das instituições privadas de ensino superior, alegam a inconstitucionalidade desta atribuição, amparados no Art. 209 da Constituição Federal que não veda o ensino ministrado pela iniciativa privada, bastando que seja avaliado pelo Poder Público de tempos em tempos.

Neste sentido, nos anos que caracterizam o recorte histórico deste estudo, o MEC e a entidade se afastaram se considera a certa proximidade conquistada no começo dos anos 1990, período em que debatia em mesas conjuntas o diagnóstico acerca da alegada crise do ensino jurídico brasileiro, tema debatido no item 2.2 deste estudo.

27 O termo “sociedade civil”, por certo, não é neutro, considerando que sua utilização pode ocorrer sob as mais diversas concepções políticas. Ao interesse deste estudo, para além da importante discussão teórica que encerra a concepção assumida, “sociedade civil” é tomada na perspectiva marxiana, apresentando-se como o espaço no qual se materializa a luta de classes, de modo que não há, a rigor, separação entre Estado e sociedade civil, sendo ambos resultados da relação entre as classes sociais. Neste sentido, como apontado na A Ideologia Alemã, “a sociedade civil compreende todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos, no interior de um determinado grau das forças produtivas. Ela compreende todo o conjunto da vida comercial e industrial de um grau de desenvolvimento e, portanto, transcende o Estado e a nação, embora, por outro lado, tenha novamente de se afirmar em relação ao exterior como nacionalidade e de se organizar em relação ao interior como Estado” (MARX & ENGELS, 1984, p. 65).

Nos anos imediatamente posteriores à edição da Portaria 1886, em dezembro de 1994, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil tinha seu trabalho facilitado por uma grande identidade entre seus membros e as Comissões competentes do Ministério da Educação. São exemplos disso a primeira Comissão do Exame Nacional de Cursos, antigo “Provão”, e as diversas Comissões da Secretaria de Ensino Superior, cujas composições incluíam membros da própria Comissão da OAB. Hoje, diversamente, nota-se disparidade de perspectivas entre as duas instituições. Um exemplo disso é a nova Comissão instituída pelo MEC em outubro de 2006, sem qualquer comunicação à Ordem, depois de a Comissão de Ensino Jurídico ter encaminhado várias sugestões, fruto de trabalhos imediatamente anteriores, realizados a convite do próprio MEC. (FEITOSA NETO, 2007, p. 13-4)

Com efeito, a relação entre ambos se estabelece com mais dissensos do que consensos, estando a OAB, por um lado, exigindo o cumprimento da determinação legal que a reconhece como agente regulador da área, identificando no MEC uma omissão quanto à avaliação de qualidade dos cursos jurídicos e sua responsabilidade pela política expansionista orientada pela privatização da educação superior e, de outro, o ministério argumentando que as práticas da entidade, aliadas ao discurso combativo que imprime ao debate, caracterizam uma interferência descabida em atividades que são exclusivas do Estado.

[...] confirma-se o motivo pelo qual se estabelece um desencontro de políticas entre o MEC e a OAB. Enquanto o primeiro busca a expansão da educação superior (serviço não exclusivo do Estado) pela iniciativa privada, conforme advogava Bresser Pereira (2003), o segundo busca regular o ensino jurídico promovendo sua qualidade, mediante instruções normativas bem definidas que em tese seria um “freio” para a autorização de novos cursos jurídicos no Brasil, por meio do critério da necessidade social. (FEITOSA NETO, 2007, p. 103)

Momento especialmente crítico no relacionamento entre a entidade e o MEC ocorreu em razão da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) contidas no parecer n. 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE/MEC). Para a OAB restou claro que se tratava de documento que formalizava a incorporação ao ensino superior e, por extensão, ao ensino jurídico, dos padrões de racionalidade administrativa que interessavam aos gestores do Estado no contexto da

desregulamentação que caracterizou os anos 1990 no país e bastante presente nas décadas seguintes²⁸.

Neste sentido, segundo a entidade, o parecer não reconhecia o papel desempenhado pela OAB na construção do ensino jurídico no país e desvalorizava conquistas importantes da área, razão pela qual criticou, especialmente, o risco de flexibilização da duração do curso de Direito, que poderia passar de 05 (cinco) anos, no mínimo, para os 03 (três) permitidos pelas DCN anunciadas. Dentre outras, apontou críticas à liberdade dada às IES para definirem os seus próprios currículos, o que revogaria o currículo mínimo historicamente defendido, além de permitir o fim da exigência de elaboração de monografia ao final do curso e da manutenção de acervo bibliográfico mínimo pelas faculdades de Direito, o que se estaria atendendo, apenas, aos interesses das instituições privadas.

A CNEJ denunciou a presença das chamadas políticas neoliberais no interior do ministério, de tal modo que o órgão estaria contaminado pela pauta imposta pelo mercado, afirmando que interesses essencialmente acadêmicos não resistiam à imposição de medidas de administração gerencial adotadas pelos gestores da educação.

Com efeito, o aludido Parecer CES/CNE/MEC n. 146/2002 não definia os conteúdos profissionalizantes do curso jurídico, **permitindo, assim, que os currículos plenos das instituições de ensino escolhessem livremente os ramos do Direito a serem ensinados, podendo, em consequência, reduzi-los a um mínimo de matérias, o que ensejaria especializações prematuras**, além de abrir caminho para a diminuição do tempo de duração do curso. Aliás, o malsinado Parecer ligava-se, claramente, a outro – o de n. 100/2002 –, que não chegara a ser, até então, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, **mas que permitiria a redução do curso para três anos, na linha de perigosas tendências manifestadas em torno do assunto, que, se vitoriosas, acabariam por transformar o bacharelado em Direito num curso de nível tecnológico**. (MEDINA/OAB, 2006 *apud* FEITOSA NETO, 2007, 149. grifo do autor)

28 Ainda que este processo não seja desenvolvido nesta tese, as suas características principais foram apresentadas no item 2.1, quando se tratou da reestruturação do Estado capitalista e de seus impactos no processo educacional.

Quase dez anos após a elaboração deste parecer ocorreu constrangimento semelhante entre a OAB e o MEC em razão da publicação em julho de 2011 de Nota Técnica do ministério tratando da reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, visando sua adaptação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), padronizando, por meio deste documento, 12 (doze) diferentes instrumentos que regulavam, por exemplo, os cursos de Pedagogia e Medicina, além do curso de Direito. Na análise da entidade, no entanto, tratava-se de nova investida do MEC no projeto de flexibilizar a criação de mais cursos jurídicos e, por extensão, omitir-se quanto às exigências de qualificação do ensino superior em direito.

Dentre outras medidas, a nova regulamentação seria prejudicial ao desenvolvimento do ensino jurídico do país na medida em que sinaliza a criação de cursos de Direito a distância, põe fim à exigência de doutorado e mestrado em Direito para os coordenadores de cursos, não proibindo que a docência seja exercida por professores apenas graduados, além de facilitar as possibilidades para a realização do trabalho de conclusão de curso, desvalorizando-se eventuais avanços na pesquisa alcançados por algumas instituições.

Denunciando com ênfase na mídia a nova regulamentação, a OAB informou, na ocasião, que iria tomar medidas no Poder Judiciário para evitar a aplicação da Nota Técnica, sendo esta a tarefa que lhe cabia em razão do comando previsto na legislação brasileira.

O presidente da Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB, Rodolfo Geller, afirmou que a Nota Técnica do Inpe/MEC, ao flexibilizar ao extremo as exigências de qualidade dos cursos de Direito, "parece ter algo a ver com o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como meta colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior brasileiro, a qualquer custo e a qualquer preço, com reflexos altamente negativos para a sociedade e a qualidade do ensino". Na opinião dele, a decisão do MEC viola frontalmente o artigo 209 da Constituição Federal, que exige o cumprimento de normas gerais da educação ao lado da autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. "Não vemos onde o novo instrumento de avaliação dos cursos de graduação em Direito pode contribuir para atender as exigências constitucionais", frisou. (OAB, 2011)

Para a entidade, a aplicação do seu exame de aptidão para o exercício da advocacia no país, o discutido Exame de Ordem²⁹, é um indicativo contundente da baixa qualidade do ensino superior em Direito praticado no país e, ainda, da contribuição do Estado brasileiro para a crescente mercantilização da educação na área, servindo mais aos empresários que atuam no setor do que à própria população brasileira em razão da falta de preparo técnico dos egressos destas faculdades³⁰.

Em meio ao debate teórico que, segundo a OAB, opõe interesses econômicos de um lado e interesses educacionais de outro, de modo que os primeiros investem na área do ensino jurídico em busca de rentabilidade para seus negócios e os segundos são representados pela adoção de critérios mais exigentes a serem seguidos pelas instituições de ensino em favor da qualidade de seus cursos e não da quantidade de seus alunos, a CNEJ, por meio de seu

29 Previsto no Estatuto da entidade e, portanto, possuindo força de lei, o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, também conhecido como Exame de Ordem Unificado ou, mais comumente, como apenas Exame de Ordem, é uma avaliação periódica a que a entidade submete os bacharéis em Direito no Brasil que desejam ingressar em seus quadros. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) é a instituição contratada para aplicar a avaliação desde 2010. Polêmico na comunidade jurídica, o Exame foi objeto de várias ações judiciais por todo o Brasil, tendo a constitucionalidade de sua obrigatoriedade questionada perante o Supremo Tribunal Federal. Porém, no mês de outubro de 2011, por unanimidade, a Corte decidiu no Recurso Extraordinário de n. 603.583 que a exigência não fere a liberdade ao exercício de qualquer trabalho ou profissão prevista na Constituição Federal. Na decisão de relatoria do Ministro Marco Aurélio de Mello, dentre argumentos que justificavam a limitação ao exercício de diversas profissões, criticou-se a proliferação dos cursos de Direito de baixa qualidade no país, com destaque para as práticas de marketing utilizadas por grande parte das faculdades que, nas palavras do relator, assemelham-se a empresas que vendem sonhos mas que entregam pesadelos, argumentando ainda que o "crescimento exponencial dos bacharéis revela patologia denominada bacharelismo, assentada na crença de que o diploma de Direito dará um atestado de pedigree social ao respectivo portador". Registre-se, por fim, que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei N. 2154/2011 apresentado pelo parlamentar Eduardo Cunha (PMDB/RJ) propondo a revogação do inciso IV e § 1º do art. 8º da Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994, ou seja, o fim do Exame de Ordem (STF, 2011).

30 Na defesa deste argumento a entidade divulgou com ênfase os dados extraídos do exame realizado em dezembro de 2010, pelo qual 88% (oitenta e oito por cento) dos 106.891 bacharéis em direito inscritos foram reprovados. Ao interesse da pesquisa, analisando a realidade local, apenas a título de um exemplo, já que o exame é periódico, ocorrendo três vezes ao ano, temos que a UFU alcançou uma média equivalente a 69,09% de aproveitamento, considerando que 110 de seus alunos realizaram o exame. A UNITRI obteve 22,05% de aproveitamento de 263 alunos que realizaram as provas. Em relação à FPU, 32 alunos realizaram as provas e oito foram aprovados, com média equivalente, portanto, a 25,00% de aproveitamento. A PIT UBERLÂNDIA teve uma média equivalente a 38,98% de aproveitamento de seus 118 alunos que realizaram as provas, pois 46 foram aprovados. A UNIPAC alcançou uma média equivalente a 26,23% de aproveitamento de seus 61 alunos que realizaram as provas. A UNIUBE, de 62 alunos que realizaram as provas, 20 alunos foram aprovados no exame, alcançando uma média equivalente a 32,26% de aproveitamento. A CATÓLICA teve 08 alunos aprovados dentre 22 que realizaram as provas, o que corresponde a uma média equivalente a 36,36% de aproveitamento. A ESAMC, por fim, dos 25 alunos que realizaram as provas, 11 foram aprovados, o que definiu uma média equivalente a 44,00% de aproveitamento (OAB, 2011a).

Conselho Federal, apresentou à sociedade em 2001 o Programa OAB Recomenda.

Polêmico, com quatro edições desde então, sob a alcunha de Selo OAB, o programa é divulgado como um instrumento que investe na qualidade dos cursos de Direito do país e, em sua última edição, limitou sua aplicação àquelas faculdades que seus respectivos cursos atendessem a certos critérios³¹, avaliando-os, após, mediante a adoção de dois indicativos³².

Segundo os dados da entidade havia 165 (cento e sessenta cinco) cursos jurídicos no Brasil no ano de 1991, quando se realizou a primeira edição do OAB RECOMENDA, passando, na década seguinte, para 380 (trezentos e oitenta), sendo que, na ocasião, apenas 52 (cinquenta e dois) deles receberam o certificado atestando sua qualidade, correspondendo a 13% (treze por cento) do total avaliado. Em 2004, na segunda verificação, já eram 733 (setecentos e trinta e três) cursos no país e, dos 215 (duzentos e quinze) avaliados, apenas 60 (sessenta) deles alcançaram a certificação, repercutindo na queda da recomendação para apenas 8% (oito por cento) dos cursos avaliados.

Na sequência, no ano de 2007, do universo de 1.046 (mil e quarenta e seis) cursos do país, a avaliação repetiu a porcentagem de cursos recomendados na edição anterior, listando 87 (oitenta e sete) deles. Por fim, na última certificação, cujos dados foram coletados em 2011, considerando-se os 1.210 (mil duzentos e dez) cursos existentes, apenas 89 (oitenta e nove) receberam a recomendação, reduzindo-se ainda mais a porcentagem para 7,4% (sete vírgula quatro por cento) do universo avaliado³³.

Desde a sua primeira edição, a OAB busca legitimar a aplicação de seu método de avaliação e tem afinado o seu discurso no sentido de que é

31 Em razão da exigência de que, ao menos, 20 ex-alunos egressos destes cursos tivessem realizado três Exames de Ordem unificados a partir do ano de 2010, somente 790 (setecentos e noventa) cursos de um universo de 1.210 (um mil e duzentos e dez) em atividade no país puderam participar da última avaliação (OAB, 2012a, p. 21).

32 Nota obtida no ENADE (2009), com atribuição de peso 1 e média dos índices de aprovação dos Exames de Ordem unificados, realizados por duas vezes em 2010 e uma em 2011, atribuindo-lhe peso 3 (OAB, 2012a, p. 21).

33 Informações extraídas da publicação OAB RECOMENDA (OAB, 2012a). Aguarda-se, durante o ano de 2014, a publicação da nova edição do selo.

entidade legitimada para resistir às investidas dos empresários da educação que atuam na seara do ensino jurídico.

À evidência, os que vivem e se alimentam de críticas retóricas e subjetivas ao Selo OAB, movidos por interesses dos mais diversos matizes, certamente ignoram resultados da recente "tomografia computadorizada" da educação jurídica brasileira que revelam estarrecedores e impactantes números de uma realidade jus-educacional onde, progressiva e infelizmente, a quantidade sobrepuja a qualidade. Enquanto a China tem 987 cursos jurídicos para uma população em torno de 1 bilhão e 300 milhões, o Brasil, com 195 milhões de habitantes, já alcançou, desproporcionalmente, um total de 1.210 cursos de Direito. Adite-se, ainda, que só o Estado de São Paulo tem 253 cursos de Direito, enquanto em todos os Estados Unidos o contingente de Faculdades de Direito americanas é exatamente de 201 instituições. E mais, hoje são 694.731 alunos matriculados em cursos de Direito, o que corresponde a 10,9% do total de estudantes de todo o ensino superior do país. Outro número alarmante aponta que, atualmente, o Brasil está formando 87.523 profissionais do Direito por ano, o que significa 243 por dia, ou seja, surgem 10 novos bacharéis em Direito a cada hora. (OAB, 2012a, p. 21)

A política da OAB foi duramente atacada pelos representantes dos mantenedores daquelas instituições não incluídas no rol selecionado. A entidade se defendeu do argumento de que teria cometido um erro de estratégia ao promover um *ranking* entre os cursos de Direito do país, combatendo o mal da proliferação desenfreada de novos cursos com o seu próprio veneno. Com efeito, se a entidade criticou a adoção de regras de mercado na definição das políticas educacionais voltadas à área, ela própria poderia estar se contradizendo ao eleger critérios meritocráticos na escolha dos cursos eleitos³⁴.

Em reação, a entidade alegou que o processo interno de avaliação visava a esclarecer a sociedade dos riscos advindos com a expansão pelo país de cursos de Direito de péssima qualidade e, ainda, que a avaliação da

34 Apesar de se declarar representativa de quase 900 mil advogados do país, segundo divulga em seu sítio eletrônico, como toda instituição, a OAB não é uma entidade hegemônica com discurso único legitimado por todos os seus membros. Por certo, há frações da entidade que pugnam por uma atuação mais ou menos vinculada a interesses corporativos e cartoriais, defendendo a bandeira da reserva de mercado para os profissionais da área, e outras frações que valorizam a democratização do ensino jurídico, desde que alcançada com um padrão de qualidade satisfatório. O tema, no entanto, não é o objeto deste estudo.

entidade seria periódica e considerava com maior ênfase os dados extraídos do ENADE e não de seus próprios Exames de Ordem.

O programa não discrimina instituições, não elabora *rankings*, não classifica nem reprova cursos. Assinale-se, ainda, que o programa não abre espaço, na dicção de Dalmo Dallari, 'às instituições que são meras vendedoras de diplomas, preocupadas com os resultados econômicos, sem qualquer cuidado com a qualidade do ensino jurídico.' Em outras palavras, o Selo OAB, com lastro em critérios objetivos consistentes e sem fazer uso de juízos subjetivos de valoração, estimula as instituições a propiciar uma educação jurídica ética, responsável, de qualidade, que promova a cidadania, favoreça a qualidade de vida e a dignidade de todos, plantando sementes e projetos educacionais bons e honestos para um país melhor. (OAB, 2012a, p. 17)

Sob o amparo da permissão expressa no art. 54, XV, da Lei n. 8.906/94, pelo qual "compete ao Conselho Federal colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos", a OAB insiste na condição de agente na mensuração da qualidade do ensino oferecido e, por extensão, na continuidade do programa de avaliação adotado, constituindo-se em estratégia que atualiza, portanto, o seu embate com o Estado. Ciente de que é atribuição privativa da SESu/MEC os atos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação do país, a entidade se declara independente e "fiscal" da sociedade na defesa de um ensino jurídico de qualidade, considerando-o, como o é, um serviço público que necessita de proteção.

Por um momento, ao menos, pela repercussão que a divulgação do selo "OAB RECOMENDA" teve no meio acadêmico, a entidade obteve êxito diante da divulgação pelo MEC em julho de 2011 da suspensão da abertura de novos cursos de Direito, conquista que se revelou, no entanto, parcial e momentânea.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) divulgou no início desse ano uma seleta lista com os nomes das Faculdades de Direito que recomendava". [...] **Com a premissa de defender o Ensino Superior Jurídico no País, a entidade conseguiu construir um cenário alarmante que contagiou o Ministério da Educação, tendo, inclusive, declarado publicamente que a autorização de novos cursos de Direito é o mesmo que praticar 'estelionato'. A resposta foi uma portaria, assinada pelo Ministro Tarso Genro, suspendendo por 90 dias a homologação de novos cursos de Direito.** (FEITOSA NETO, 2007, p. 121-2, grifo do autor)

Em setembro de 2009, por ocasião do I Seminário Nacional de Educação Jurídica, inspirados no tema "Desafios Rumo à Educação Jurídica de Excelência", adotando a nomenclatura de Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ) e não mais Comissão de Ensino Jurídico (CEJ)³⁵, a entidade estabeleceu um diálogo com a comunidade interessada e se dedicou ao debate envolvendo a reformulação de um projeto pedagógico dos cursos de Direito e a função pedagógica da avaliação da educação jurídica. Na ocasião se analisaram, juntamente com outras entidades, as razões pelas quais mais de 80 faculdades tiveram baixo desempenho no ENADE quando avaliados os seus alunos. A publicação da Carta de Natal (OAB, 2009) revelou a perspectiva da entidade sobre o ensino jurídico vigente no país.

A educação é um bem público e, como tal, deve ser objeto de regulação pelo Estado; A partir de indicadores de qualidade construídos coletivamente, o marco regulatório visa colocar a educação superior brasileira num patamar mais elevado; (...) as novas tecnologias não constituem a solução em si, mas apenas os instrumentos que permitirão a superação de alguns problemas, contribuindo para a preparação do educando para a vida a partir de diálogos e experiências; É vital a capacitação do corpo docente para novos métodos de avaliação; A finalidade da regulação da educação superior deve ser pautada pelos critérios exclusivos de qualidade e democratização do ensino no século XXI; A academia não deve ser o espaço exclusivo para o desenvolvimento das habilidades e competências na formação do profissional do Direito; É preciso pensar a interdisciplinaridade contextualizada no mundo atual, marcado pela instabilidade, globalização, perda de ideologias e percepção de que a ciência, se mal utilizada, pode causar danos ao próprio homem e ao meio-ambiente; A pesquisa em Direito ainda é muito afastada da realidade; A extensão deve ser um espaço para o arejamento e reflexão da realidade e do Direito, e isso gerará uma melhor pesquisa jurídica. (OAB, 2009)

Mais recentemente, no primeiro semestre de 2014, a entidade entregou ao Ministério da Educação uma série de propostas para a possível inclusão em um novo marco regulatório do ensino jurídico que se anuncia no

35 Na mesma linha de argumentação presente nos instrumentos de regulação da área, a entidade decidiu aprovar no seminário a alteração da nomenclatura de sua comissão institucional voltada para os assuntos do ensino jurídico brasileiro. Neste sentido, divulgou-se na Carta que era “chegada a hora de abordar e implementar a educação jurídica”. Com atraso histórico em relação a outras áreas da academia, o documento informava da necessidade de se investir em uma formação mais ampla do estudante, agora tratado como “educando”, além da urgência em se abandonar o chamado “ensino bancário” em favor de “uma educação integral e holística do cidadão, chegando-se a um bacharel mais humanista e apto a transformar para melhor o mundo em que vivemos.”

país. A CNEJ realizou 32 audiências públicas durante o ano de 2013, patrocinadas pelo Conselho Federal e que indicam, ao menos, que o tema é presente na pauta nacional de reivindicações da entidade.

Segundo a comissão, a proposta é madura porque reúne duas décadas de experiência da OAB por conta de sua participação obrigatória nos processos de avaliação dos cursos jurídicos e, ainda, por ter sido debatida em todo o Brasil com milhares de pessoas. Segundo o atual presidente da CEEJ, “nenhuma tese em discussão, hoje, tem a abrangência e a marca democrática que imprimimos à nossa proposta”.

No documento apresentado, a entidade ratifica posicionamentos anteriores e apresenta novas reivindicações. Quanto à avaliação do curso, por exemplo, defende que a aplicação do ENADE seja anual e que seu registro seja incluído no histórico discente. Defende, ainda, que o MEC utilize instrumento de avaliação próprio para autorização diverso do utilizado para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas, de modo a discriminar exigências contidas em um e outro.

Com destaque, na proposta, é o detalhamento dos critérios que a entidade entende como necessidade social como requisito para autorização de oferta de curso de Direito, bandeira que a instituição sempre defendeu³⁶. Tal exigência, apenas excepcionalmente, poderia ser dispensada em face “de projeto de curso diferenciado e de evidente alta qualificação”³⁷.

A proposta também investe no estabelecimento de critérios a serem observados para reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas e, por analogia, no que couber, para autorização de novos cursos³⁸.

36 Os critérios de avaliação deste requisito estão discriminados no próximo capítulo.

37 A entidade elenca uma série de requisitos que, em sua ótica, denotariam a excelência de um curso de Direito. Estas condições foram discriminadas no próximo capítulo.

38 No documento, além de outros indicadores, serão considerados “a implantação definitiva ou efetivo funcionamento: I - da totalidade da infraestrutura indicada ou constante do projeto de autorização do curso, devidamente instalada, concretizada e em pleno funcionamento; II - do Núcleo de Prática Jurídica, em instalações próprias e adequadas e com recursos materiais e humanos suficientes; III - do acervo bibliográfico satisfatório e atualizado, incluindo-se periódicos; IV - da efetiva regulamentação e cumprimento da carga horária das atividades complementares; V - da sistemática e controle das atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso; VI - do plano de carreira docente, respectivos programas de capacitação e níveis salariais efetivamente praticados; VII - dos programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino; VIII -

Quanto àqueles, como novidade, o pleito é pela inclusão obrigatória de informações sobre o desempenho dos egressos do curso no Exame de Ordem.

A entidade defende ainda que, se os cursos forem ofertados por instituições privadas, que elas e suas mantenedoras demonstrem a regularidade do cumprimento das obrigações trabalhistas. Por fim, o documento pleiteia alterações nas Diretrizes Curriculares³⁹ e insiste em reivindicação histórica apresentada ao MEC no sentido de que a entidade tenha vaga permanente no Conselho Nacional de Educação.

A Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) foi criada em 2001 com a finalidade de reunir os professores dos cursos jurídicos do Brasil para debater os problemas que atingem a educação superior em Direito no país, pensando na proposição de soluções à alardeada crise do ensino jurídico. Desde então divulga nos seus encontros o compromisso com a educação e com o ideal de justiça, acreditando na possibilidade de se garantir um Direito que emancipe as pessoas e que se vincule aos ideais republicanos e democráticos.

A associação se empenha na discussão em favor da qualidade da educação jurídico, tendo realizado seminários⁴⁰ e encontros⁴¹ regionais nos últimos anos e buscado uma aproximação com os docentes da área por meio das redes sociais⁴². Editou livro de lavra própria⁴³ e participou em 2012 da audiência pública promovida pelo MEC para discutir o novo instrumento de

indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, nos termos exigidos no ato de autorização acrescidos pela exigência de vínculo dos professores de ao menos de 03 (três) anos com o curso de direito oferecido pela IES.” (OAB, 2014).

39 Deste modo, seria modificada a Resolução n.º 9/2004, para a inclusão de novos conteúdos no atual currículo dos cursos de graduação em Direito, tais como Direito Eleitoral, Direito da Tecnologia da Informação, Mediação, Conciliação e Arbitragem, Direito Previdenciário, Direitos Humanos e Direito Ambiental. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deverá ser realizado individualmente e com defesa obrigatória perante banca examinadora. As atividades complementares deverão ter, no mínimo, 100 horas, e não será contabilizada com a carga horária destinada aos conteúdos do curso, de 3.700 horas. (OAB, 2014).

40 Realização dos seminários “O futuro da educação superior em direito”, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 2010 e “Ensino Jurídico e Educação Republicana” realizado em São Paulo em 2011.

41 Encontros regionais nas cidades de Porto Velho, Recife e Montes Claros em 2011.

42 Divulga em seu sítio na rede mundial de computadores que interage com 2.600 professores de direito no país via facebook.com/abedi-direito e possui mais de 1200 seguidores no twitter@abedi_direito.

43 Intitulado “Representações do professor de direito” lançado no VII Congresso Nacional da ABEDi em 2012.

avaliação dos cursos jurídicos, produzindo documento crítico com observações e sugestões.

No momento a associação está envolvida na realização de pesquisa sobre o perfil dos docentes que atuam na área, contando com o apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Aproximou-se do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI)⁴⁴ e da CNEJ da OAB, com a qual analisa viabilidade da produção de um documentário sobre o ensino jurídico brasileiro. Formalizou no artigo terceiro de seu estatuto objetivos que pretendem sua legitimação no processo decisório de tomada de medidas que dizem respeito ao ensino superior em direito.

Art. 3º - I – congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em direito; II – promover e divulgar estudos e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em direito; III – elaborar propostas de elevação da qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino de direito; IV – colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação em direito e dos programas de pós-graduação em direito; V – promover eventos sobre o Ensino do Direito, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas; VI – organizar e manter publicações impressas e/ou virtuais sobre o Ensino do Direito; VII – manter grupos de trabalho regulares, voltados à discussão de temas relacionados com o Ensino do Direito; VIII – dirigir proposições aos órgãos públicos competentes nas matérias atinentes ao Ensino do Direito; IX – recorrer, administrativa e/ou judicialmente, das decisões dos órgãos públicos competentes que influenciarem o Ensino do Direito. (ABEDi, 2001, p. 2)

A associação compartilha da concepção presente no MEC e na OAB de que faz mais de 30 (trinta) anos que o tema da crise do ensino jurídico ocupa os especialistas da área, com muita proposta de resolução apresentada sem efeito real sobre o ensino que se materializa no país. Reconhece que a situação se tornou mais complexa nos últimos anos em razão da acelerada expansão da oferta de vagas e da eventual ascensão social das classes

44 O CONPEDI é uma associação de direito privado sem fins lucrativos que tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no país. Fundada há vinte anos, a entidade divulga que lhe interessa a qualificação crescente do ensino superior em Direito, pleiteando sua legitimação na colaboração das políticas públicas voltadas para a formação dos docentes da área jurídica. No entanto, o conselho recebeu críticas de membros da ABEDi por conta de seus “limites estruturais”, já que, por seus próprios objetivos institucionais, seria uma entidade mais próxima da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do que envolvida nos debates sobre os procedimentos de avaliação gestados no MEC.

populares, o que tem repercutido na continuidade dos índices de ingressantes em seus cursos.

Em seus quadros há professores de larga experiência que analisam mais criticamente os rumos da área na atualidade, não se contentando apenas com os dados estatísticos que informam da contundente expansão de vagas ocorrida nos últimos anos. A associação tenta avançar no debate que envolve a qualidade de oferta dos cursos jurídicos e com a “formação jurídica republicana dos novos bacharéis”. Reflete politicamente sobre o modelo de ensino superior que se implanta no país e enfatiza que o professor da área deve se inserir nos espaços acadêmicos de discussão, contribuindo, se devidamente organizado, para as mudanças no setor que incidiriam sobre a qualidade da educação jurídica que hoje se realiza.

A ABEDi divulga que, apesar das dificuldades que o estado da arte demonstra, é possível investir na construção de uma identidade social, profissional e política dos professores da área.

Elemento essencial de qualquer projeto educacional, a docência, no caso do ensino jurídico, tem dificuldades em se afirmar como alternativa profissional e estilo de vida exclusivos daqueles acadêmicos ligados ao Direito, sendo ainda predominante o perfil do profissional-docente — o advogado, promotor ou juiz que, com ou sem formação e titulação específica, dedica-se ao magistério como atividade importante, mas não exclusiva em sua subsistência e em seu projeto de vida. Construir uma identidade (ou melhor: diversas identidades) do docente em Direito passa necessariamente pelos debates sobre a formação para a docência — papel esperado dos mestrados e doutorados, em geral ineficientes nesse aspecto —, sobre suas condições objetivas de trabalho — debate que deve ir além dos aspectos estritamente trabalhistas, alcançando mesmo outros elementos relacionados ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão — e sobre o posicionamento e a visibilidade do docente como um ator político capaz de influenciar os debates acadêmicos, legislativos e regulatórios sobre os rumos do ensino do Direito no Brasil. (ALMEIDA, 2011)

As discussões que a entidade induz não se centralizam nos aspectos metodológicos, curriculares e pedagógicos que caracterizam a área, mas, especialmente, sobre a política estatal implantada por meio dos mecanismos de regulação, que, em certa medida, produziram um modelo de avaliação e de supervisão dos cursos em todo Brasil.

Os instrumentos de avaliação conduzidos pelo MEC são debatidos e criticados em seus encontros e fóruns de discussão, ora com o reconhecimento de que houve avanços no processo de regulação conduzido, o que teria, segundo alguns, aumentado o rigor e a objetividade das práticas estatais nesse setor, ora pleiteando que os mecanismos regulatórios sejam mais racionais e objetivos, contemplando a “diversidade de modelos de ensino jurídico e de projetos institucionais na área”.

Os números revelam o sucesso da expansão atual do ensino superior, mas nada nos dizem sobre “quem”, “como” e “o que” ensinamos e aprendemos diariamente nas salas de aula dos cursos jurídicos. Duas simples perguntas deveriam orientar esta reflexão. São elas: Qual país queremos? Qual elite intelectual estamos formando? Estas duas perguntas relacionam-se mais com o tema “educação” do que com o “direito”. Ambas evidenciam a pertinência de começarmos a discutir os rumos dos cursos jurídicos como educadores e não apenas como juristas. Este debate está em nossas mãos. O nosso país vive um momento de profundas transformações sociais, portanto, devemos buscar entender qual o nosso papel e como podemos contribuir para um modelo nacional de desenvolvimento. (ALMEIDA, 2011)

No começo de sua trajetória, com atuação mais marcante, a associação participou do processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Direito, tendo se posicionado de modo contrário ao conteúdo do Parecer CNE/CES nº 146/2002⁴⁵ que, para os cursos de Direito em particular, segundo a ABEDi, era contrário aos debates havidos na área nos anos 1990 que repercutiram na edição da Portaria MEC nº 1.886/94.

Criticou de modo enfático a desconsideração com as especificidades do ensino jurídico, já que suprimia conteúdos materiais mínimos e permitia redução do prazo para conclusão do curso para três anos, dentre outros equívocos que atropelavam o processo de discussão que, na década anterior, contemplava representantes dos segmentos acadêmico, profissional e governamental.

⁴⁵ O documento foi aprovado em 03 de abril de 2002 e apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Em razão das críticas recebidas, foi revogado pelo Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003 (BRASIL, 2013).

Neste período a entidade provocou o ministério de modo mais incisivo, protocolando requerimentos para que se revissem os instrumentos de regulação elaborados pelo órgão, com destaque para o Pedido de Reconsideração do Parecer CNE/CES nº 211/2004 e da Resolução CNE/CES nº 9/2004, ambos tratando das novas diretrizes curriculares para os Cursos de Direito fixados pelo MEC. Os pontos de maior discordância apresentados pela associação tratavam da carga horária e duração do curso, dos conteúdos curriculares previstos, da obrigatoriedade ou não da exigência de monografia para conclusão de curso e da forma de se realizar o estágio curricular.

Em certa medida, a associação amplia discussão sedimentada na área acerca da formação que um curso de Direito pode oferecer aos seus alunos. Para além do discurso que valoriza a formação essencialmente profissional, resvalando, quase sempre, para o investimento em práticas que visam a suposta melhoria do domínio técnico dos alunos, a ABEDi investe no tema da diversidade do ensino jurídico a ser praticado no país, o que exige a adoção de diferentes modelos de ensino e projetos pedagógicos mais sensíveis às diversidades sociais e regionais do país.

De certo modo o debate é ampliado porque problematiza a condição do aluno à luz dos diferentes interesses que o levam a cursar Direito, nem sempre vinculado ao desejo de se inserir profissionalmente nas atividades tradicionais divulgadas pela mídia, quase sempre restritas à condição de se tornar advogado, promotor ou juiz. Tal ocorre até porque a realidade tem se revelado diferente da que foi prometida aos egressos desse curso, frustrando desejos de parcela considerável de pessoas que não têm acesso ao futuro anunciado pelas instituições de ensino.

Nesse aspecto, um debate como esse, pela via da formação jurídica, pode inclusive contribuir para a valorização de funções e atividades essenciais à administração da justiça — como a polícia e os serventuários da justiça — hoje tidas como secundárias ou menos valorizadas pelos estudantes que buscam nos cursos jurídicos um caminho para um bom posicionamento profissional e social. Além disso, colabora para a reflexão sobre o papel do Direito e sobre qual a formação desejável para atividades profissionais que têm relação direta com a administração pública — o funcionalismo público em geral, dos técnicos administrativos aos auditores fiscais —, e que hoje acabam recepcionando bacharéis sem outras opções ou apenas preocupados com salário e estabilidade. (CARVALHO, 2014)

A discussão empreendida no âmbito da associação pretende retomar o sentido do “público” esvaziado na sociedade como um todo e desvalorizado nos espaços acadêmicos das faculdades de Direito em razão da cultura do poder que tradicionalmente reveste os campos de atuação dos profissionais da área.

Isto significa que, na análise histórica que a associação realiza, há uma defesa ao retorno a valores republicanos que foram, em certa medida, desprezados nos cursos de Direito nas duas últimas décadas. Tal movimento teria ocorrido, dentre os fatores já apontados neste estudo, pela expansão desenfreada de cursos jurídicos com propostas político-pedagógicas essencialmente tecnicistas e voltadas à formação profissionalizante, o que significaria, segundo a associação, o empobrecimento da tradição política que os bacharéis em direitos sempre ostentaram na história nacional.

Presa na defesa de uma “ordem republicana”, a associação divulga a necessidade de se inovar o ensino jurídico no país pela mudança de mentalidade de seus gestores, professores e, almeja-se, de forma mecânica, pela futura transformação das ideias de seus alunos. Das novas ideias surgirão novos destinos, essa a tese da associação. Investe, pois, na renovação do sentido dado à educação, o que transformaria a universidade em local diverso do que é, tarefa realizável por meio “de uma revolução pacífica feita pelas próprias mentes brasileiras”.

Atualmente há mais de 650.000 alunos de direito no país. Trata-se do curso com o segundo maior número de matrículas no ensino superior. Estes dados evidenciam o êxito da política de expansão do ensino universitário no Brasil. Por ano, são aproximadamente 100.000 novos bacharéis em direito que ingressam no mercado de trabalho com a expectativa de seguir na carreira jurídica. Contudo, apenas 10% deles, em média, conseguem ser aprovados no Exame da OAB. Ainda que este dado possa não refletir fielmente a proficiência do bacharel nas diversas dimensões da atuação profissional na área jurídica, ele é mais um indício do fracasso do ensino jurídico. As consequências da expansão quantitativa combinada com a retração qualitativa dos cursos jurídicos estão no centro do debate sobre o futuro das profissões jurídicas, do direito e do país tendo em vista os desafios que o Brasil enfrenta no âmbito interno e internacional. Discutir os grandes temas nacionais sem inter-relacioná-los com a educação e com as transformações sociais e econômicas havidas em nosso país é incorrer no equívoco de se ocupar dos problemas sem combater as suas causas. (CARVALHO, 2014)

Para Ribas (2011), membro histórico e uma espécie de crítico autorizado da entidade, a ABEDi se destacou no seu início por traduzir “uma legitimidade de pertencimento associativo”, razão pela qual alcançou reconhecimento por parte comunidade acadêmica do Direito quando o tema versava sobre avaliação do ensino. Esta, também, a razão do seu limite, tendo ficada aprisionada à condição de grupo de pressão em relação ao MEC.

A postura da ABEDi não pode estar afastada de um comprometimento crítico e interdisciplinar do direito. A ABEDi tem de assumir o risco ser um espaço público do anti-poder no direito. A reformulação da educação do direito como foi delineada nos anos 80 do século passado traduzia um profundo comprometimento crítico e emancipatório. Tal direcionamento tem de ser cada vez mais retomado em espaços associativos da comunidade acadêmica jurídica. O discurso da ABEDi, assim, volta-se para que o ensino-aprendizagem no campo do direito não é um mero “locus” para autoridades e obras “manualescas”. O “anti-discurso” pode levá-la como entidade associativa para um isolamento institucional. É um preço agregativo que merece ser enfrentado em razão de reforçar a sua identidade política. Identidade esta que sofre a concorrência de uma formação jurídica cada vez mais seduzida e deslumbrada pelo poder. (VIEIRA, 2011)

Menos prestigiada nos últimos anos, já que seus representantes não alcançaram a representatividade esperada junto aos órgãos de regulação, o grupo de professores mais atuante da associação continua divulgando em textos esparsos a necessidade de transformações no campo educacional como o caminho a ser seguido para a formação de uma nova elite intelectual no Brasil, diferente da condição que mantém a formação tradicional e conservadora sedimentada no setor.

Não há, a princípio, uma definição clara de qual orientação político-ideológica seja predominante na ABEDi, ainda que defenda a importância que os cursos de Direito propagam valores como o ideal republicano e o fortalecimento da democracia, à semelhança, em certo sentido, das ideias defendidas pelos liberais do final do século XIX e começo do século passado no Brasil.

O próximo capítulo debate como boas intenções, como as eventualmente propagadas pela associação, não transcendem os limites

estruturais nos quais está envolvida a educação no país e, por extensão, o ensino jurídico que se materializa nas duas últimas décadas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Este capítulo apresenta dois momentos que convergem.

No primeiro se debate a condição classista do Estado quando serve à materialização de interesses de determinados grupos, analisando-se o processo de reestruturação produtiva que transforma esta organização política, especialmente após a segunda metade do século passado e também o significado das chamadas “políticas públicas” que este Estado busca implantar no campo da educação, o que repercutiu na expansão do ensino superior das últimas décadas.

No segundo momento, amparando-se na discussão teórica do primeiro, buscou-se observar de modo mais próximo como ocorreu a expansão do ensino jurídico brasileiro nas duas últimas décadas, investigando como as referidas “políticas públicas” para o ensino superior incidiram no universo da educação jurídica.

2.1 Reestruturação do Estado capitalista

Como já observado na introdução desta tese, a utilização do termo Estado requer um tratamento acerca de sua natureza. Referir-se a esta instituição, portanto, deve considerar a sua complexidade e contradição e, ainda, como são complexas e por vezes contraditórias as políticas públicas por ele elaboradas. Nos interesses desta pesquisa, como já referenciado, tem-se que esta instituição é formada por homens e seus interesses, tomando-o,

portanto, a partir da consolidação do capitalismo monopolista e das revoluções tecnológicas daí advindas. Neste campo é que ocorrem as mediações entre o Estado, as classes sociais e a ciência. Não há, por definição, produção científica neutra, pois a atuação do Estado é interessada e resultado dos conflitos de classe presentes na sociedade.

As formas do conhecimento científico hoje passam necessariamente pelo crivo do Estado, restando a este, em última instância, decidir sobre a alocação de recursos para esta ou aquela área, o que resulta na interferência direta nos experimentos realizados e na permissão da aplicação desta ou daquela descoberta no meio social.

Assim, ao escolher as condições institucionais em que se produzirá o conhecimento científico, o Estado revela os seus reais interesses e descortina a eventual ideia de que nesta área, pelo menos, estaria agindo de forma neutra. Há, antes, uma verdadeira batalha entre os Estados mais e menos poderosos para a comercialização dos produtos tecnológicos criados pelo homem, imperando nesta relação a lógica de que a tecnologia tornou-se mais uma das mercadorias produzidas para o consumo, de modo que também sobre ela vigora a regra da produção para curta duração.

Tomando como referência a dimensão internacional presente na circulação de mercadorias, a própria divisão internacional do trabalho garante um movimento de utilização máxima das tecnologias que são produzidas, mantendo a velocidade de circulação sobre controle. Com efeito, ao mesmo tempo em que são criadas como novidades em países desenvolvidos, o seu processo destrutivo não implica no seu desaparecimento, mas sim o envio dessas tecnologias para países subordinados em termos de desenvolvimento tecnológico. A contradição entre a produção e a destruição garante a subordinação de continentes para continentes, de grupos transnacionais para Estados nacionais, etc. (LUCENA, 2005, p.11)

A abordagem da ciência sob esta condição demonstra a sua utilização por parte do Estado de modo a evitar a propagação de um conhecimento que seria válido ao desenvolvimento humano em geral, servindo antes em favor de pequenas parcelas que se apoderam dos avanços da

ciência e deles se valem para garantir a manutenção dos antagonismos sociais⁴⁶.

Diante desta condição surgem vozes que defendem a redução do campo de atuação do Estado. Porém, a questão não gira em torno da existência de mais ou menos Estado, mas, antes, na presença de um Estado mais ou menos flexível e disponível aos interesses das empresas transnacionais. Santos (2007) identifica nos tempos presentes uma atuação dinâmica e sofisticada daqueles que administram os braços do Estado, regulando demandas externas e necessidades internas. Se, como apontado, o Estado não é neutro, já que assume um caminho na contraposição de forças pautada pelo capital, também não é passivo, tomando medidas que vão ao encontro dos que gerenciam as finanças internacionais.

Por isso se enfraquecem projetos de matiz nacional e cada vez mais se fortalece o discurso de que não há recursos suficientes para atender os interesses sociais, o que leva os mais precipitados à conclusão de que a privatização dos bens coletivos é a única saída ou a saída menos gravosa. Ineficaz e distante quanto aos interesses de sua população, eficaz e presente, no entanto, em remodelar suas funções em favor dos que administram a mundialização do capital.

Ao contrário do que se repete impunemente, o Estado continua forte e a prova disso é que nem as empresas transnacionais, nem as instituições supranacionais dispõem de força normativa para impor, sozinhas, dentro de cada território, sua vontade política ou econômica. Por intermédio de suas normas de produção, de trabalho, de financiamento e de cooperação com outras firmas, as empresas transnacionais arrastam outras empresas e instituições dos lugares onde se instalam, impondo-lhes comportamentos compatíveis com seus interesses. Mas a vida de uma empresa vai além do mero processo técnico de produção e alcança todo o entorno, a começar pelo próprio mercado e incluindo também as infraestruturas geográficas de apoio, sem o que ela não pode ter êxito. É o Estado nacional que, afinal, regula o mundo financeiro e constrói infraestruturas, atribuindo, assim, a grandes empresas escolhidas a condição de sua viabilidade. (SANTOS, 2007, p. 77)

46 O próximo capítulo se detém na análise das mediações que envolvem o Estado, as classes sociais e a ciência.

Logo, há razão para que o Estado seja antes atuante do que omissivo, antes interessado do que à parte dos antagonismos gestados na sociedade. Constitui-se desde o mundo moderno em instituição importante na definição das estruturas sociais e de suas contradições. Legitima-se, portanto, na defesa aguerrida à propriedade privada, um dos elementos definidores do sistema capitalista. Porém, o faz por meio de mistificações, de modo que os interesses da classe dominante, individualizadas, portanto, devem se apresentar como interesses de todos, não revelando a dicotomia essencial existente entre uns e outros.

Trata-se da própria natureza do Estado, segundo Marx e Engels, de um Estado que é essencialmente burguês, pois foi apropriado por uma única classe, a classe economicamente dominante. Logo, os interesses desta, ainda que sejam interesses de classe, vinculados eminentemente ao projeto burguês de sociedade, devem se transmutar em interesses que seriam de todos, portanto coletivos e gerais. Legitima-se, desse modo, os interesses de uns sob a alegação de que são interesses de todos, como se fossem independentes, quando na essência não o são. Tal se dá por meio das práticas de expropriação do trabalho humano, o que leva à conclusão de que a classe dominante não basta ser economicamente dominante, mas também ideologicamente dominante para garantir essa expropriação⁴⁷.

É a fetichização desta instituição, como se o Estado fosse gestado para ser independente e, como tal, estaria pairando sobre as classes sociais. Trata-se, portanto, de uma abstração que produz consequência no mundo real. Por essa concepção abstrata o Estado se apresenta como instituição que representa a sociedade civil, legitimando os interesses coletivos dos agrupamentos humanos. Tal abstração produz consequências reais porque as ações tomadas pelo Estado satisfazem os interesses de uma parcela desses coletivos humanos, agindo assim desde o momento de sua constituição, já que surgiu para atender este fim.

47 Marx e Engels debatem o conceito de estranhamento na obra *A Ideologia Alemã*. A propósito, Jesus Ranieri reflete de modo sagaz sobre as concepções marxianas de alienação e estranhamento na obra *A Câmara Escura*, editada pela Boitempo Editorial em 2001 (RANIERI, 2001).

Logo, há um engodo na própria gênese do Estado, na medida em que é apresentado como força autônoma em relação aos conflitos presentes na sociedade, como se pairasse para além das divergências inerentes às classes sociais, indiferente, portanto, a eventuais fissuras que surgem no atendimento de uma vontade supostamente geral.

Como desnudado pela obra marxiana, o Estado não possui a autonomia que eventualmente anuncia, pois se trata de instituição humana que serve à manutenção da apropriação e dominação da classe que o constituiu, de modo que poder econômico caminha a par e passo com poder político, um contribuindo para a materialização do outro, à custa, em regra, de se declarar representativo dos interesses de toda sociedade.

Quando alega, neste sentido, representar os interesses da sociedade em geral, o Estado, por extensão, pretende ser representativo também dos interesses das classes trabalhadoras, e para tanto se propõe a atuar como um mediador que procura administrar estes interesses, especialmente quanto mais organizados se encontrarem estes trabalhadores nos diferentes períodos históricos.

Em síntese, esse Estado moderno – não só *capitalista*, mas sim *do capital*, e portanto controlado pela classe proprietária dos meios de produção – é um “partícipe intrínseco da lógica do capital”. Sua função de garantir a propriedade privada, no entanto, não elimina seu caráter contraditório de ente que se funda sobre uma base material de relações sociais também contraditórias. Com isso, impôs-se a “necessidade de promover certa socialização da política” levando, de fato, a muitas conquistas históricas e à cristalização da ideia de que, como função legitimadora, a lógica da democracia ou da integração social democrática está atrelada ao Estado. (MINTO, 2006, p. 38-9)

A atuação do Estado, neste sentido, requer flexibilidade no atendimento de sua finalidade, de modo que em certos momentos e lugares é preciso incorporar as demandas sociais sobre as quais se assenta. Nestes momentos, inclusive, fortalece-se o discurso que o fetichiza como instituição que serve a todos, que atua em favor dos interesses tidos como públicos⁴⁸.

48 O próximo item trata dos limites das políticas sociais que, em regra, apresentam-se como políticas públicas ao interesse de toda a sociedade.

Assim, surge um espaço dentro dos interesses do capital no qual se manifestam interesses que se declaram públicos, o que, na verdade, é revelador da própria contradição de seus movimentos, fenômeno cunhado na obra marxiana como expressão do “ilusório interesse geral como Estado”.

Registre-se, por oportuno, que este discurso não possui o condão de, por si só, garantir os pressupostos necessários à dominação de uma classe sobre outra, entendimento que resvalaria para uma desvalorização de todo o processo de expropriação existente nas condições materiais de existência de cada sociedade, como se as ideias produzidas pela classe dominante fossem suficientes para pautar as relações sociais definidas pela materialidade da luta de classes.

A ideologia burguesa, por essa razão, alimenta esse conceito de público, como um “público a se realizar” sob a esfera dos direitos e das relações jurídicas (a lei como espaço para tal realização). Esse público, não dotado de materialidade histórica – já que não existem reais condições materiais que o sustentem no plano ideológico –, transfigura-se assim em estatal, atendendo aos interesses de classe ao produzir a noção de que existe uma esfera de interesses públicos, comum a todos, e que, habitualmente, esta teria sua expressão máxima no plano do Estado. Tal concepção, no limite, considera a relativa autonomia do Estado para com a base material, não pode supor a transcendência deste com relação àquela. O Estado burguês é, antes de tudo, expressão e produto histórico das relações burguesas de produção, cuja forma mais desenvolvida é o moderno Estado capitalista. (MINTO, 2006, p. 43)

É neste sentido, pela atualidade, que “as ideias dominantes em qualquer época nunca passaram das ideias da classe dominante”, como afirmado por Marx e Engels no célebre Manifesto Comunista de 1848.

Em outro sentido, Aguilar (2000) denominou este Estado como desertor, o que seria próprio das sociedades capitalistas e especialmente dos países periféricos, identificado, sobretudo, pela omissão dessa instituição no atendimento de interesses supostamente gerais. Este Estado não se apresenta com as feições autoritárias, comuns aos regimes ditatoriais que marcaram a América Latina na segunda metade do século passado, mas assume o paradigma de uma democracia formal representada pelos Estados de Direito e, de certa forma, valorizando as conquistas constitucionais de cada sociedade.

Por este caminho, esta instituição se reinventou na tarefa de reproduzir os interesses da classe dominante, agora, porém, anunciando a existência de um espaço público – logo democrático - que se degrada continuamente em razão da não atuação deste Estado em áreas sociais fundamentais à vida das pessoas.

O Estado capitalista seria desertor porque se apequena, tornando-se mínimo, não resguardando o espaço público, de modo que ele resta à mercê de grupos que aos poucos o privatizam.

Desertar significa abandonar, e neste caso, é abandono do que é público; omitir-se, renunciar e deixar de atender a uma parcela da realidade social que lhe é inerente é a outra face da questão. (AGUILAR, 2000, p.47)

Com efeito, os processos de privatização que surgiram em cada localidade da América Latina a partir dos anos 1980, especialmente no Brasil e na Argentina, podem ser identificados como a principal consequência deste modelo de Estado, pois estas práticas serviram para desqualificar o que se apresentava como público.

Aqui a evidência da contradição, pois, mesmo anunciado como democrático, já que a ordem vigente comportava a manifestação dos instrumentos formais da democracia representativa, as condições materiais definidas pela ausência deste Estado em setores estratégicos da vida social repercutiram em marginalização de ampla parcela de sua população.

Para o autor, em tal cenário conviviam “modernidade” e “anacronismo”, já que aquela se constituía a partir de padrões fixados pelos conglomerados internacionais e este seria representado pela elite econômica tradicionalmente conservadora. Na perspectiva desta modernização, pois os países da Europa eram os principais modelos, era preciso diminuir a atuação do Estado, já que se esgotara a possibilidade de desenvolvimento por meio de uma instituição que investia na proteção dos setores sociais, o chamado Estado Providência. Diminuído lá, diminuído aqui, de modo que a modernização local representava a ausência da participação do Estado no

desenvolvimento social, mesmo que tal condição nunca tivesse sido alcançada em solo latino-americano.

Aguilar aponta que a forma pela qual este Estado capitalista se constituiu na América Latina no período, atuando por sua omissão em setores estratégicos da vida social, teve como consequência o sacrifício de todos aqueles que não pertenciam à classe dominante, o que restou evidente pelos contundentes indicativos de analfabetismo, evasão escolar, pobreza, miséria, fome e mortalidade que marcaram os anos 1980 no Brasil e na Argentina.

O que tem-se denominado Estado desertor constitui uma estratégia para interpretação do relacionamento entre o Estado e as políticas públicas. No entanto, designa uma forma de percebê-lo na prática. Seu surgimento está ligado à característica apontada (de subordinação do político ao econômico), descrevendo, com isto, a importância decisiva das crises econômicas que estiveram submetidos os governos das transições aqui tratadas, e seus desdobramentos políticos. Os resultados da deserção, entendida como abandono, degradação, omissão e concessão do público, expressam-se, de um modo geral, na crise de atendimento às áreas sociais básicas, criando um contexto onde o papel reservado do Estado reduz-se a ser regulador ou administrador da miséria, através de atuações assistenciais emergenciais, sem uma política concreta. (AGUILAR, 2000, p. 86)

Não por acaso é marcante nesta década o surgimento de “cartas de intenção” para combater a pobreza extrema e a marginalidade social, por vezes com sugestões as mais contraditórias e que pouco repercutiram nas relações sociais, já que partiram do pressuposto de que seria possível implantar na América Latina os modelos econômicos e políticos vigentes na Europa, mesmo que as realidades fossem historicamente diferentes.

Este Estado ausente tem suas matrizes no liberalismo econômico clássico que, identificado nos teóricos da economia do século XVIII, foi repaginado na segunda metade do século XX, sob a alcunha de neoliberal. Trata-se de uma instituição que legitima o livre mercado e toda forma de exercício da liberdade individual, o que redundava no esvaziamento do espaço público e na desvalorização de qualquer intervenção mais contundente de órgãos estatais no campo econômico.

É o mercado que, na concepção neoliberal, regula a sociedade, e não o inverso, de modo que alcançar os meios fundamentais de existência,

como saúde, trabalho, educação e segurança, é tarefa de cunho individual e não coletivo. Especialmente nos chamados países periféricos, como apontado por Aguilar, tornou-se imperioso desregulamentar as funções do Estado, o que repercutiu, no Brasil, em profundas alterações na forma como esta instituição passou a se relacionar com os fundamentos da economia local, ora se declarando à margem destes movimentos, acima, portanto, das classes sociais, ora como mediador em relação aos problemas gerados pelo sistema econômico marcadamente excludente.

Por ocasião de reforma do Estado brasileiro, ocorre um movimento na direção da estabilização da economia, cujo objetivo é assegurar o crescimento sustentável, visto que, a exemplo do que ocorre internacionalmente, o Estado necessita readequar suas funções, ou seja, não mais intervir no campo econômico. O que, conseqüentemente, conduz ao afastamento da manutenção de serviços públicos, os quais, conforme mencionado anteriormente, pela atual tendência da economia globalizante, devem ser regulados pelo mercado, ou de outro modo, pela iniciativa privada e pelo emergente terceiro setor. (LIMA, 2009, p. 24/25)

A reorganização das funções deste Estado no Brasil foi especialmente relevante na década de 1990, período em que a participação do Estado na definição dos rumos da sociedade sofreu forte revés por meio de sucessivas práticas de “desregulamentação”, marcadamente nos setores administrativo, previdenciário, fiscal e, por óbvio, educacional.

A anunciada Reforma do Aparelho do Estado iniciada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) assumiu destaque e definiu um novo relacionamento dessa instituição com a sociedade. Reformas que se seguiram a outras reformas que, de marcante, significaram ao final do processo o enfraquecimento da atuação do Estado, especialmente nos setores apontados, direcionando-os aos interesses de grupos privatistas e vinculados ao chamado terceiro setor.

Divulgou-se no período em questão a necessidade de se flexibilizar a administração pública, tornando-a mais eficiente e menos onerosa, com impactos na prestação de serviços sociais com melhor qualidade, já que seriam realizados por servidores públicos motivados no exercício de suas funções neste novo Estado. Anunciou-se, portanto, uma nova racionalidade a ser

assumida pelo Estado brasileiro, historicamente marcado por práticas patrimonialistas e atrasadas. Para tanto, em nome dessa racionalidade necessária, foram incentivados os chamados serviços não-exclusivos do Estado por conta de sua maior competitividade, característica fundamental para sobreviver em uma sociedade em que impera o livre mercado.

Neste sentido,

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as *universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus*. A reforma proposta é a de transformá-los, voluntariamente, em “*organizações sociais*”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público. (FERREIRA, 1996 apud SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 34-5. grifo do autor)

Insiste-se no argumento de que o Estado é incapaz de atuar de modo satisfatório nos assuntos de caráter social, daí a necessidade, e não a opção, de transferir responsabilidades historicamente atreladas ao Poder Público para a iniciativa privada, com destaque para seguidas medidas de privatização ao longo de toda década de 1990. Privatizar é melhor do que relegar ao Estado tarefas que ele não possui competência para gerenciar, vez que é desorganizado, ineficiente e perdulário.

Ocorrem, portanto, significativas mudanças na sua forma de atuação, ocorrendo de forma mais acelerada nos países periféricos, de modo que a reorganização de suas tarefas já não distingue mais o que seria essencialmente público daquilo que é essencialmente privado. Pode-se afirmar ao certo que no Brasil, faz algumas décadas, há sim uma privatização na prestação daqueles serviços até então considerados públicos, o que tem alterado fundamentalmente os rumos da educação que se materializa no país.

Especificamente no campo da educação superior, o Estado menos intervém e mais regula ou, no mesmo sentido, intervém apenas para regular, ajustando o setor às exigências das transformações do capitalismo internacional. Surgem medidas que incidem na gestão das instituições, sejam

elas nominadas como públicas ou privadas, diversificando-as, assim como se diversificam as fontes para o seu custeio. Privatiza-se por dentro, por meio de ações pontuais e juridicamente amparadas que redundam, por exemplo, na permissão para que fundações de direito privado atuem usufruindo de seus bens e para que empréstimos com facilidades e isenções fiscais sejam concedidos aos empresários da área.

Este processo está sendo apresentado como democratização do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população brasileira, por meio de várias estratégias, como o ProUni, o Fies, a política de cotas, as universidades tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos ou ciclos de formação profissional e, principalmente, a educação superior a distância, sob a aparência de modernização e adequação da educação à globalização econômica e à sociedade da informação. (LIMA, 2007, p. 190)

Alardeia-se uma crise que, em certa medida, pode ser inserida em um período de contraposição entre diferentes projetos de educação que, em disputa para se efetivar, não produziu na época recente algum que seja hegemônico. Consolida-se uma miríade de medidas que, mormente anunciadas como “políticas públicas” ora oscilam em práticas de financiamento público para instituições privadas, ora em medidas facilitadoras de financiamento privado para instituições públicas.

À luz dos autores que fundamentam o referencial teórico deste estudo, temos que o espaço público reúne relações sociais mais complexas, de modo que não se limita à esfera do que é estatal. É palco tanto para a construção da democracia como para sua negação, já que o espaço é, por excelência, um local de contradições no qual os interesses de ordem privada ocupam o terreno dos interesses essencialmente públicos e vice-versa.

É neste bojo que se materializa o ensino jurídico na cidade de Uberlândia, pois sua expansão se deu no mesmo período e pelas mesmas justificativas apresentadas pelos representantes de classes que defendiam a ampliação ao acesso ao ensino superior como condição necessária ao desenvolvimento do país e, também, por interesses de homens que buscaram o acesso às novas oportunidades de formação.

Como tratado no capítulo final desta tese, esta questão está diretamente vinculada à expansão incontrolável do capital e aos seus desdobramentos, estando o campo do ensino superior em Direito constituindo-se como um nicho de mercado com condições bastante adequadas para ser explorado, já que possui seus atrativos próprios, tanto por sua extensão como pelas possibilidades de ampliação que apresenta.

Trata-se, portanto, de uma nova realidade que se apresenta com bastante dinamismo, ainda que as mudanças anunciadas e pretendidas se apresentem apenas como conjunturais na medida em que a ordem vigente não foi contestada em sua própria estrutura, como demonstramos a seguir.

2.1.1 As políticas públicas respondem à realidade material da educação no Brasil?

Para tratar desta questão, antes interessa pensar se as mudanças no campo educacional iniciadas no país a partir dos anos 1990 se caracterizam como uma reforma ampla da Educação devidamente vinculada a uma determinada política social do Estado Brasileiro, como se tal se desenvolvesse de modo harmônico e pacífico por meio de medidas plenamente aceitas pelos segmentos envolvidos no setor.

Behring e Boschetti (2011) advertem que há risco em se identificar política social como o resultado da manifestação meramente política dos sujeitos envolvidos em processos de disputa social. Ao supervalorizar o papel desempenhado pelos sujeitos políticos se estaria incorrendo no que as autoras denominam de politicismo, o que, por conseguinte, levaria ao erro de se considerar com menos valor as condições econômicas nas quais tais disputas se dão.

Risco semelhante existe em se destacar a participação efetiva do Estado na definição das chamadas políticas públicas, significando, na visão

destas autoras, o chamado estatismo. Ainda que não se desconsidere a existência do Estado e de sua participação no meio social, é preciso ponderar que há, sobretudo, maior participação da sociedade civil no encaminhamento dessas práticas sociais, nela estando inserida uma grande quantidade de instituições públicas e privadas, cada qual representativa de classes e segmentos sociais diversos atuando, em regra, em declarada oposição entre uns e outros.

Para as autoras, a partir dessas considerações, o próprio vocábulo reforma merece ser problematizado, já que mudanças podem não levar necessariamente a reformas se realizadas à margem das condições estruturais sob as quais se assentam. Podem ser, portanto, meras mudanças de forma e não de essência do que aparentemente se modifica.

Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 149)

Pelo mesmo raciocínio, como já apontado, tratar da sociedade civil sem considerá-la heterogênea é um equívoco, pois o conceito poderia pressupor aos desavisados que a sociedade é homogênea, que nela há pouca diferença entre as classes sociais, minimizando-se, dessa forma, os graves conflitos que a permeiam. Seria supor que todos que atuam na sociedade civil buscassem os mesmos fins, orientados por sentimentos nobres e republicanos, como se nela também não estivessem presentes aqueles que atuam em favor da permanência de relações sociais há muito conservadoras e retrógradas.

Neste sentido, pode-se mesmo considerar que a atuação do Estado desde a década de 1990, ainda que tratada pela mídia como um processo dinâmico de significativas mudanças sociais, pode ter ocorrido em favor de uma contra-reforma, vez que o Estado se tornou menos democrático quando manipulado pelos poucos gestores da “coisa pública” que, ao fim e ao cabo,

furtaram-se diante da possibilidade de se implantar mudanças mais incisivas na estrutura social brasileira.

É possível entender que não há reforma quando se privatizam os canais de decisão dos destinos das verbas públicas, desfinanciando as áreas de saúde, educação, investimento no trabalho ou, ainda, quando as conquistas do processo constituinte acabaram por repercutir mais na formalização de uma nova Constituição e menos na efetivação dos direitos fundamentais de parcela significativa da população.

A “reforma”, tal como foi conduzida, acabou tendo um impacto pífio em termos de aumentar a capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, considerando sua relação com a política econômica e o *boom* da dívida pública. Houve uma forte tendência de desresponsabilização pela política social – em nome da qual se faria a “reforma” –, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Isso ocorreu *vis-à-vis* um crescimento da demanda social, associado ao aumento do desemprego e da pobreza, aprofundados pela macroeconomia do Plano Real. Isso significou uma ausência de política social? Claro que não, mas as formulações de política social foram capturadas por uma lógica de adaptação ao novo contexto. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 155)

Se, no entanto, a elaboração de uma política social no interior de um Estado capitalista não tem o condão de alterar significativamente a estrutura de classes edificada na sociedade, não é adequado considerar que qualquer política social que se manifesta no âmbito do Estado é desprovida de sentido e, como tal, não merece atenção.

Considerando as condições graves de exploração social, algumas práticas que se denominam política social podem contribuir com importância na redução de danos no aumento do padrão mínimo de existência do homem que vive em condições materiais adversas. Sendo certo que a emancipação desses coletivos humanos não ocorrerá por meio da política social adotada, certo também é que a conquista de direitos sociais repercute em ganhos reais e outros acessórios que não podem ser desconsiderados. Impactam, em certa medida, na vida concreta de muitas pessoas e, quando satisfazem o mínimo existencial da pessoa humana, permitem a reavaliação de sua condição social e a reorganização de seus projetos de vida.

Política social, portanto, pode servir efetivamente aos interesses do capital como podem, sob certo aspecto, alterar parcialmente as condições concretas vividas por aqueles desprovidos de armas nos embates sociais.

Nos países onde tal padrão de política social se desenvolveu, tanto a pobreza absoluta quanto as desigualdades econômica e social sofreram significativa redução, sem, contudo, ser extintas. Contribuiu para isso a implementação de políticas sociais com caráter redistributivo, universais, intencionados pelo estabelecimento de igualdade de condições e não apenas pela igualdade de oportunidades, embora saibamos que estas não foram e não são capazes de acabar com as desigualdades sociais, dada sua incapacidade de agir na estrutura de produção e reprodução do capital. Entretanto, é inegável que contribuíram para ampliar os direitos e a cidadania, para além até da marshalliana, que limitava a cidadania aos direitos civis, políticos e sociais. As políticas sociais, orientadas pela óptica da materialização de direitos legalmente reconhecidos e legitimamente assegurados, instituíram o princípio da desmercadorização dos programas, projetos e serviços, e possibilitaram aos cidadãos se manter sem depender do mercado, contribuindo, assim, para mudar a relação entre cidadania e classe social, ainda que as relações econômicas e sociais não tenham sido estruturalmente transformadas no sentido de extinguir a sociedade de classes. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 193)

Esta uma contradição inerente às políticas sociais gestadas nas sociedades capitalistas: se não podem garantir a transformação radical da sociedade, tornando-a mais humana e igualitária, podendo contribuir, inclusive, para reforçar a segregação social, podem, ao inverso, constituir-se em espaços abertos para materialização dos conflitos sociais, com possibilidade de intervenção nas condições objetivas existentes nesta mesma sociedade. As políticas sociais, portanto, são limitadas, porém úteis; são úteis, porém devem ser compreendidas como limitadas.

Por meio da análise das políticas que se implantam, ou pela tentativa de que sejam implantadas, pode-se reconhecer que operam nestes espaços forças que não se tornaram definitivamente vencedoras na edificação de seu projeto societal, de modo que ora são mais administradas pelo Estado, ora representam setores organizados da sociedade civil. Não há, pois, hegemonia absoluta e tampouco permanência dos mesmos sujeitos políticos nas mesmas posições ocupadas no momento anterior.

Não há dúvida, nessa discussão, da importância do espaço escolar como arena de disputa de diferentes projetos de mundo, pois nele estão

atuando diversos grupos representando diferentes concepções de educação a implantar na sociedade, como desenvolvido no próximo item em relação à participação de entidades, comissões e associações envolvidas na definição dos rumos do ensino jurídico no país.

Portanto, aborda-se aqui a instituição universitária não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos etc., socialmente construídos, constrói uma própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critério para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19-20)

Para Faleiros (2009) o Estado é uma relação social, por isso não serve unicamente como joguete nas mãos das classes dominantes. Neste sentido não é seu instrumento, não podendo ser manejado em seu favor de modo pacífico e incontestado. Há, em seu entorno, a atuação dos diferentes grupos e frações de grupos, conciliando-se quando possível, defrontando-se quando necessário. Serve mais como um campo de batalha no qual se apresentam os interessados no exercício de hegemonia e de dominação.

Com efeito, não há cartilha definida para que o Estado intervenha neste ou naquele setor, pois sua capacidade de gerir os recursos públicos depende das dissensões e dos acordos firmados no meio social. Oscila tanto se aproximando das classes dominadas, atendendo parcialmente suas demandas, tanto se distanciando destas classes diante do risco de servir aos interesses do capital. Possui, por esse raciocínio, menos autonomia do que se imagina, pois dependente da contraposição de forças vigente na sociedade para administrar as contradições inerentes nessa relação. As tarefas são variadas, variando-se as políticas sociais de cada momento no exercício do controle e gestão dos grupos dominados.

O autor identifica que até mesmo as concessões periódicas que a atuação do Estado produz em favor das classes populares ocorrem em um

contexto assimilado pelo capitalismo⁴⁹. A política social que aparentemente serve às camadas populares se inscreve, no longo prazo, aos mecanismos de dominação capitalista geridos pelo Estado.

Em consequência, o Estado resume, condensa, mediatiza as relações sociais, segundo as correlações de força da sociedade civil. O aparelho estatal não está somente em função dos interesses da classe dominada. O Estado é hegemonia e dominação. A hegemonia representa sua capacidade de orientar o conjunto da sociedade, de arbitrar os conflitos entre as classes e os conflitos de classe, de estabelecer uma certa coesão social. Pela dominação, o Estado impõe a repressão, a força e *manu militari*, destrói as oposições e resolve os conflitos. Esta natureza contraditória do Estado, somente pode ser compreendida de maneira histórica e concreta, de acordo com sua força ou sua fraqueza, e face da força e da fraqueza das forças da sociedade civil. A ação do Estado se situa, então, em relação à correlação das forças sociais. Se as classes dominadas representam uma ameaça real à coalizão dominante, a intervenção do Estado pode ser caracterizada por uma repressão brutal. Se a pressão das classes dominadas se exerce num contexto da legalidade liberal, as intervenções do Estado se caracterizam pelo estabelecimento de certas regras do jogo, pela recuperação e pela regularização dos conflitos sociais. É neste contexto que nós situamos o Estado liberal democrático. (FALEIROS, 2009, p. 52-3)

As conquistas das sociedades democráticas, em sentido formal, bem se adaptam nesta perspectiva. Os homens são tratados politicamente como iguais, mesmo que as condições materiais os distingam em sua contundente desigualdade. Há discurso integrador em favor de etnias, credos religiosos e orientações sexuais que ocupam os espaços de manifestação dos interesses que seriam comuns e essenciais às classes dominadas, o que, ao fim, contribui para o avanço do capital ao enfraquecer a voz daqueles que o instigam.

Para o autor, ao alimentar o discurso da liberdade, os espaços políticos são tomados por discussão de temas secundários que colocam à margem o questionamento das condições sociais vividas pelos homens. Essa crítica fundamental que, de modo hábil, a atuação do Estado torna pouco enfrentada.

⁴⁹ Amparado em Nicos Poulantzas, o autor identifica políticas anticapitalistas assumidas de tempos em tempos pelo Estado capitalista. Para Poulantzas, as forças sociais imprimem dinamismo nas relações entre os homens, definindo em cada sociedade as especificidades das relações de poder, de modo que o Estado não pode ser compreendido se tomado como uma entidade abstrata que se materializa do mesmo modo ao longo do tempo. De inspiração e prática marxistas, o autor defende em *O Estado, o poder, o socialismo* que há uma “teoria relacional do Estado” que precisa ser compreendida. Para melhor compreensão, ver Poulantzas (1980).

De acordo com Faleiros, o Estado por vez institucionaliza os conflitos sociais, permitindo que embates ocorram nos limites definidos pelas regras estabelecidas pelo próprio Estado. Atua, neste sentido, como o conciliador desinteressado nos resultados da disputa, assumindo a condição de elemento estranho aos conflitos sociais.

Esta conduta justifica, por exemplo, a criação de comissões de especialistas em determinada área da educação para tratar de interesses que aparentemente são de todos, mesmo que sem o exercício do poder deliberativo que possui aqueles que efetivamente administram os órgãos do Estado. Surgem, neste cenário, por exemplo, os instrumentos de autorização e reconhecimento de cursos superiores que, aparentemente, foram elaborados após consultas públicas e oitiva de representantes do setor, quando, na verdade, a eventual contribuição não significa garantia de participação política nas instâncias decisórias.

As formas pelas quais se materializa a acumulação capitalista necessitam, por vezes, de alterar a rota diante das adversidades presentes em cada conjuntura histórica, pelo que o Estado demonstra sua habilidade em promover avanços e recuos em sua estratégia de manutenção de uma legitimidade política alcançada em relação às classes dominadas.

Esses domínios de intervenção são denominados sociais por questões históricas e ideológicas. O fato de apresentar como *social* uma medida de política governamental, faz com que pareça boa à população. Assim, quando o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação de capital. (FALEIROS, 2009, p. 62)

A política social eleita pelo Estado para cada momento histórico se configura como uma decisão política, por isso, segundo este autor, a política social é na essência política e na aparência social. Assume, pois, a função de dirigir os caminhos da prática política, substituindo a ação de setores capitalistas em razão dos “pactos sociais” aparentemente “negociados”.

Logo, a sua atuação é historicamente concreta, ainda que se apresente, muitas vezes, como entidade abstrata não gerida pelos homens e

seus interesses. Participa ativamente, neste sentido, da articulação que define os retrocessos e os avanços alcançados pelos coletivos humanos, lustrando, quando necessário, os interesses das classes dominadas e, especialmente, sedimentando o caminho da exploração capitalista.

O Estado capitalista é uma garantia de manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista. Ele assume os investimentos que demandam recursos que superam a disponibilidade dos capitalistas, transforma os recursos públicos em meios de favorecer e estimular o capital, estabelece facilidades jurídicas e, sobretudo, gera a moeda e o crédito em favor da acumulação de capital, e investe em grande empreendimentos, aplanando com tudo isso a concorrência intercapitalista. (FALEIROS, 2009, p. 65)

Por tais razões, segundo o autor, não há uma política social consistente que se fundamenta em ações concertadas e amplas. Limitam-se, em regra, a medidas sociais que incidem sobre o varejo das relações sociais, elegendo, a partir das pressões conjunturais, categorias setorializadas da população como público alvo destas ações. Servem às crianças em um momento e aos jovens em outro, servindo, no momento seguinte, aos idosos e não mais às crianças e jovens. Servem às pessoas com deficiência física em um momento e às pessoas com deficiência intelectual em outro, servindo, logo após, às crianças com deficiência física e intelectual e não mais aos adultos nestas condições.

Este movimento é coerente com o tema em estudo, já que temos dificuldade em identificar uma política educacional consistente para o ensino jurídico brasileiro, ainda que toda medida divulgada venha acompanhada de uma retórica em favor da democratização do acesso ao ensino superior. Na verdade, o que temos de tempos em tempos, em alguns períodos de forma mais acentuada do que em outros, é que as medidas aplicadas pelo Estado atendem, em regra, aos interesses da expansão e do financiamento dos grupos privados, tanto que se estimulam investimentos que favorecem determinadas profissões em detrimento de outras, atendendo, dessa forma, às necessidades pautadas pelos interesses do mercado.

Fragmenta-se, com isso, a atuação do Estado, dividindo suas formas de inserção no meio social de modo estratégico, pois menos se politiza a

relação horizontal que se estabelece entre as pessoas e mais se assumem condutas que levam ao assistencialismo, verticalizando a intervenção do Estado na vida das pessoas. Assim, tomam corpo medidas setorizadas que atingem grupos por tempo quase sempre certo de existência.

A focalização visa substituir os programas de acesso universal, garantido pelos fundos públicos, por programas centrados em grupos considerados vulneráveis, agindo *ad hoc* em função de indicadores de pobreza ou de critérios emergenciais e de caráter político. A questão da desigualdade, como nos programas temporários dos anos 30, passa a ser vista como temporária, bastando um esforço adicional, uma *task force*, para que um grupo possa alcançar certos patamares mínimos. O mais grave é que esse esforço não é visto como complementar às políticas universais, mas como substitutivo delas. A focalização na geração de empregos e renda, na facilitação do crédito, na distribuição de alimentos e medicamentos, de fato, pode contribuir para que o acesso seja mais universal. (FALEIROS, 2009, p. 193)

Tais medidas são evidentes no campo educacional, sobretudo presentes a partir dos anos 1990⁵⁰ no Brasil e especialmente nos anos 2000, reveladas pelas ações afirmativas e políticas focais para a educação superior, com destaque para programas festejados pela mídia, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁵¹ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Educação Superior (Reuni)⁵², além da

50 LIMA (2009) identifica nesta década uma articulada organização dos sistemas de Educação de todo o Brasil, com destaque para a produção de importantes textos legais como, dentre outros, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Emenda Constitucional nº 14 (EC-14), que trata do Financiamento da Educação para o Ensino Fundamental, a Lei nº 9.424/96, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização de Magistério (FUNDEF), hoje FUNDEB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior, além dos decretos que tratam da Educação Superior (Decreto nº 2.207/97) e do Ensino Médio (Decreto nº 2.208/97).

51 O Prouni é responsável pela concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004, o programa está regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, efetivando-se por meio da isenção de tributos àquelas instituições que aderem à proposta. O programa seleciona seus candidatos pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e se dirige aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

52 O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 sob o argumento de que um dos seus objetivos seria garantir às universidades federais os meios necessários para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Segundo o Ministério da Educação, o programa se vincula ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 24 de abril de 2007.

legislação que formalizou a política de cotas sociais e raciais para as instituições federais de ensino superior (IFES) ⁵³.

Caracterizam-se por serem medidas tópicas e de caráter emergencial adotadas pelo Estado, como, em regra, são as ações revertidas para as áreas sociais, não sendo diferente, por exemplo, no campo da saúde e da segurança pública, quase sempre mediadas pelas entidades da sociedade civil que passaram a atuar no setor daqueles serviços denominados não-exclusivos do Estado.

Vieira (2009) observa ser comum nos Estados que se declaram democráticos a predominância na sociedade de relações sociais que não são substancialmente democráticas. São democracias que se limitam aos seus aspectos formais, revestidas de conquistas no campo jurídico que qualificam seus Estados como estados de direito, permanecendo, no entanto, práticas de gestão política autoritárias e pouco afeitas à participação dos grupos sociais.

Este quadro é marcante na América Latina, cenário fértil à implantação de sucessivas medidas de ordem econômica que se amparam na legislação vigente, de modo que políticas econômicas ocupam os espaços que, antes, necessitam ser preenchidos por políticas sociais consistentes. Por isso, aponta o autor, são democracias frágeis, já que não encontram substrato nas relações edificadas no cerne da própria sociedade. Frágeis e temporárias, pois omitem seus conflitos sob o manto da normalidade do estado de direito, estando sempre sob o risco de sublevações e golpes que alternam os grupos no poder.

São sociedades que passam por sérias transformações econômicas, que as levaram, nos últimos dez ou quinze anos, a uma política econômica com política social direcionada a cuidar momentaneamente de indigentes, de maneira focalizada, dispersa e

⁵³ Por meio da Lei nº 12.711/2012, publicada em 29 de agosto de 2012, garantiu-se a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, destinando-se as demais vagas para ampla concorrência. O Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2002, regulamentou a legislação definindo as condições gerais de reservas de vagas, a forma de acompanhamento e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Consta da regulamentação, ainda, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, definindo os conceitos básicos para aplicação da lei.

seletiva. Aparecem programas e diretrizes, relacionados com a política social; tais programas e diretrizes em si revelam somente pretensões de uma política social. Quase sempre não se concretizam, apenas se transformam em programas e diretrizes para serem exibidos à sociedade, sem intervenção nela, porque não tem função de intervir. (VIEIRA, 2009, p. 104)

A partir dos anos 1990 há, de certa forma, como aponta o autor, uma inadequação no tratamento dado ao conceito de política social, confundindo-o com política pública. Diferentemente da atuação do Estado sob a influência do nacionalismo, quando se ocupou de modo mais ativo dos serviços de saúde, previdência e educação, por exemplo, assiste-se nos últimos vinte anos à desnacionalização da economia do país em face da participação dos organismos internacionais na definição das diretrizes a serem seguidas pelo Estado.

Ainda que, como agora, tais políticas se caracterizassem mais como políticas de controle do que indutoras de propostas de transformação social, pode se identificar no país a partir dos anos 1930 uma participação mais centralizada do Estado em áreas amplas de atuação, sendo mais nítida, de certa forma, a identificação de política social com política pública.

O mesmo não ocorre no período mais recente, vez que se nominam como políticas sociais uma série de programas que se encontram desconectados entre si, indicando uma pulverização da atuação do Estado em campos restritos de atuação. Neste sentido, bolsas ofertadas a milhões de famílias em favor do acesso à escola e à alimentação, por exemplo, ilustram as formas atuais pelas quais o Estado anuncia o combate à desigualdade social.

O que na atualidade tem sido chamado de políticas sociais (e comumente de políticas públicas) resumem-se quase sempre em programas tópicos, dirigidos a determinados focos, descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento, esbanjando esforços e recursos oferecidos pelo Estado, sem controle da sociedade. (VIEIRA, 2009, p. 111)

Esta departamentalização das práticas do Estado implica na elaboração de diretrizes e programas voltados para cada área, o que se materializa com o anúncio sistemático de medidas, planos e projetos,

produzindo-se sucessivos documentos que informam de uma suposta presença do Estado na definição das políticas nacionais.

Aparenta-se, de certo modo, um domínio por parte do Estado na elaboração e implantação de políticas que causam impacto na economia, na educação, na habitação, na saúde, como se a orientação da vida política da sociedade fosse gestada por um governo que se mantém equidistante dos embates surgidos das contradições sociais. Atua como se a instituição não fosse uma instituição de força que investe em projetos de dominação social, legalizando-a, legitimando-a.

As políticas sociais são apresentadas, no mais das vezes, como as estratégias assumidas pelo Estado para servir a todos, independente das condições materiais presentes na vida em sociedade. Anunciam-se como autônomas em relação aos meios de produção edificados pelo homem ao longo de suas práticas de resistência e de dominação sobre o próprio homem. A estratégia que se revela, no entanto, é que a política social de um Estado pudesse ser explicada por ela mesma, como se fossem partes que não tivessem vínculo com o todo.

Constituindo uma unidade, tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social. (VIEIRA, 2009, p. 141-2)

Não há, pois, plano ou programa de governo que não revele o seu conteúdo político, que não demonstre a que política se vincula o Estado que o elabora. Especialmente nos planos econômicos anunciados é possível identificar a quem, ao final, se destinam, mesmo que festejados como medidas urgentes e necessárias à redenção da vida das pessoas comuns. Revestem-se

de solenidade e destaque, quando, muitas vezes, foram decididos pelo núcleo duro que ocupa o poder do Estado, de modo autoritário já que não legitimado por qualquer arremedo de discussão democrática. Servem, em última instância, aos interesses da manutenção das relações de dominação presentes na sociedade, já que não ultrapassam os limites da programação exigida pelas forças do capital.

O alcance limitado dos benefícios democráticos é constatação não despercebida mesmo entre alguns dos teóricos liberais. Na apresentação de sua obra maior, Merquior (1991) advertiu que o liberalismo não pode ser facilmente definido, já que, dadas suas metamorfoses históricas, há diversos aspectos presentes nos tempos e nos espaços em que se manifestou. Amparado nesta premissa, tratando de um dos momentos específicos do pensamento liberal, qual seja aquele que se apresenta com preocupações de ordem mais social, inserido no campo dos chamados novos liberalismos, é preciso reconhecer, desde já, seus limites no campo da educação e das políticas públicas do Estado que são anunciadas sob sua orientação, já que estas não consideram, em regra, a transformação da estrutura econômica sobre a qual estes projetos se assentam e tampouco refletem sobre os coletivos humanos para além da perspectiva de cada indivíduo.

Assim, entendendo que o termo liberalismo é bastante amplo e se vincula a diferentes experiências históricas, com destaque para correntes de pensamento bastante diversas que se desenvolveram, sobretudo, na França, Inglaterra e Alemanha, podemos considerar que teóricos como David Hume, Stuart Mill e Joseph Schumpeter, dentre outros, são representativos de um Liberalismo Clássico, enquanto Norberto Bobbio e John Keynes podem ser, em diferentes medidas, considerados representantes do chamado Liberalismo Social e, ainda, Friedrich Hayek, Ludwig Mises e Ayn Rand são aceitos como teóricos do que podemos chamar de Neo-Liberalismo.

No campo do chamado Liberalismo Social, ainda que classificá-lo como liberal não seja um consenso, Bobbio (1995) distinguia o governo das leis e o governo dos homens e considerava o indivíduo como o princípio de tudo, concepções que, na essência, são liberais. Para ele o indivíduo se afirmava

pelas chamadas liberdades negativas e a engrenagem burocrática da sociedade se constituía em verdadeiro impedimento democrático, revelando que a democracia ideal na modernidade seria a democracia representativa.

Inegável, no entanto, que Norberto Bobbio se distinguia do liberalismo “mais tradicional”, já que, em certa medida, propunha uma síntese entre liberalismo e socialismo, considerando que as conquistas democráticas seriam um meio possível de amenizar os ataques do socialismo à liberdade individual. Seria a liberdade o caminho de aproximação da democracia com o capitalismo, já que o neoliberalismo não seria capaz de cumprir esta tarefa, pois seria antes antidemocrático na medida em que tem por hábito constranger as liberdades positivas dos indivíduos.

Por isso que, para Bobbio, a edificação do Estado liberal também não seria a garantia de desenvolvimento democrático e tampouco um governo democrático daria origem, necessariamente, a um Estado de matiz liberal. Em certos momentos, inclusive, há mesmo uma contraposição entre ambos, o que pode ser entendido como uma crítica das organizações políticas que se estabelecem como verdadeiros escritórios dos interesses de pequenos grupos.

Um Estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo progresso de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal. (BOBBIO, 1995, p. 7-8)

Por raciocínio semelhante, o autor também observou que um Estado pode ser limitado em seus poderes e em suas funções, pois Estado de direito não é necessariamente mínimo, assim como o chamado Estado mínimo pode não ser de direito. Há, antes, que se distinguir um aspecto relevante desta questão que é compreender que há limites dos poderes e limites das funções do Estado, reflexão que diferenciou Bobbio dos liberais tradicionais.

Embora o liberalismo conceba o Estado como Estado de direito quanto como Estado mínimo, pode ocorrer um Estado de direito que não seja mínimo (por exemplo, o Estado social contemporâneo) e pode-se também conceber um Estado mínimo que não seja um

Estado de direito (tal como, com respeito à esfera econômica, o Leviatã hobbesiano, que é ao mesmo tempo absoluto no mais pleno sentido da palavra e liberal em economia). Enquanto o Estado de direito se contrapõe ao Estado absoluto entendido como *legibus solutus*, o Estado mínimo se contrapõe ao Estado máximo: deve-se, então, dizer que o Estado liberal se afirma na luta contra o Estado absoluto em defesa do Estado de direito e contra o Estado máximo em defesa do Estado mínimo, ainda que nem sempre os dois movimentos de emancipação coincidam histórica e praticamente. (BOBBIO, 1995, p. 17-18)

Assentadas estas questões, resta evidente que este autor observa a sociedade em que vive por sua manifestação política, limitando-se a refletir a partir do indivíduo e se preocupando com os processos de conquista de seus direitos, não lhe interessando tratar das condições definidas pelo modo de produção econômica da sociedade habitada por este mesmo indivíduo. Tanto assim que não tratou do mérito da chamada igualdade material entre os homens, reconhecendo mesmo que esta questão era bastante cara aos liberais, já que o conceito de igualdade que construíram considerava apenas os pontos de partida e não os pontos de chegada de cada qual na sociedade, afastando-se, portanto, de qualquer perspectiva de um igualitarismo democrático.

Este pensamento não poderia ser mais liberal e adequado aos interesses do capital, na medida em que transfere às pessoas e à adoção ou não de condutas individuais a explicação da origem e da manutenção das desigualdades econômicas. Trata-se, portanto, de uma concepção que permanece essencialmente liberal na medida em que valoriza antes a ideia de liberdade individual do que a de igualdade, já que esta deve ser compreendida apenas em seu aspecto formal. Trata-se igualmente de uma concepção liberal na medida em que valoriza o ideal tido como democrático quando permite aos homens utilizar os instrumentos de que a sociedade dispõe, ressaltando a ideia de democracia mais como método do que como conteúdo.

Considerando o teor dos projetos políticos pedagógicos apresentados no capítulo inicial deste estudo, é possível identificar o vínculo que possuem com a lógica societal imperante, já que em nenhum momento questionam as estruturas sociais vigentes, defendendo, em regra, mecanismos para que os futuros formandos em Direito melhor se adaptem às

“necessidades” de uma sociedade competitiva, fazendo-o de modo “livre” e “igual”.

Não desconsiderando a fértil contribuição do pensamento de Norberto Bobbio para a filosofia política do seu tempo e, sobretudo, como um importante crítico da versão clássica do liberalismo, tem que se considerar que os pensamentos deste autor estão confinados aos limites do reformismo social. Por esta razão, à luz dos objetivos deste estudo, reconhecemos que o desenvolvimento de sua teoria política pouco contribuiu para inspirar políticas públicas do Estado contemporâneo capazes de transformar a essência dos modelos de educação presentes.

Por este raciocínio, portanto, devem ser analisadas as políticas educacionais gestadas para o Brasil na área da educação superior nos últimos vinte anos, recorte que atende aos interesses do presente estudo. Tornaram-se evidentes, neste sentido, práticas presentes no campo da educação que a submeteram ao modelo econômico vigente, representadas, dentre outras, pelo conjunto de medidas que levaram à diversificação do setor, desqualificando-o por meio de incentivos declarados à formação profissional e à expansão do acesso à educação superior pela via da iniciativa privada.

A seguir demonstramos como este processo impacta substancialmente na qualidade e nas formas de se administrar o ensino jurídico nacional no período, cuja repercussão se evidencia pela abertura de centenas de cursos de Direito por todo o país, naturalizando-se sucessivos instrumentos de autorização e reconhecimento, além da elaboração de apressados “processos de avaliação” que, ao final, não conseguem esconder a contínua precarização formativa dos alunos e os interesses a que tal intervenção do Estado se vincula.

2.2 Políticas de expansão da educação superior no Brasil

Na perspectiva apontada no período estudado, a “política social” reservada para o campo educacional voltado para o nível superior se revelou bastante heterogênea, ora deflagrando práticas de evidente privatização servindo aos interesses de empresários do setor, ora se anunciando como medidas que levariam à sua democratização em razão dos incentivos de acesso.

A receita pressupôs o casamento entre democratização e mercantilização da educação superior. Neste sentido, divulgou-se aos quatro cantos do país a atuação do Estado em favor do aumento substancial das oportunidades educacionais, ocultando-se os questionamentos acerca das condições das instituições de ensino em relação à qualidade acadêmica de seus cursos. O recorte histórico eleito por esta tese evidenciou as mudanças que transformaram a face da educação superior no Brasil, adaptando-a ao rolo compressor da reforma do Estado brasileiro.

Assim, no período, ocorreu significativo aumento do número de instituições e, nas já existentes, a ampliação ocorreu pela imposição de novos cursos e, do mesmo modo nos já existentes, pelo aumento considerável de vagas que ofertavam⁵⁴. Expandir era o mote e o campo da iniciativa privada se demonstrou vasto para servir à proposta. Segmentar e diferenciar o setor eram os caminhos para se atender às exigências de um mercado em ebulição. Novos serviços passaram a ser ofertados em nome da competitividade capitalista, alterando-se profundamente os modos de inserção acadêmica na vida social.

Esse processo implicou alterações na concepção e organização da educação superior implementadas por mudanças na legislação educacional, ao mesmo tempo em que sinalizou para a diversificação institucional, secundarização do setor público, diversificação de fontes

54 Conforme Tabela 1 Número de matrículas no ensino superior brasileiro, (p. 247).

de financiamento voltadas para a educação superior privada, redução do escopo da autonomia universitária. Tais alterações implicaram, substantivamente, em um processo de expansão matizado por precarização da qualidade da educação e por viés nitidamente privado. (LEHER, 2003 apud ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 61)

A reorientação das políticas públicas modificou as formas de intervenção do Estado brasileiro. Como tratado, novas formas de gestão rapidamente ocuparam a cena, servindo-se do discurso da modernização da organização estatal em busca de qualidade e eficiência. Como pano de fundo, por meio de suas políticas educacionais, o Estado brasileiro atuava devidamente orientado pelos organismos multilaterais.

Se havia crise, portanto, esta crise se justificava pela má gestão que o Estado imprimia à coisa pública e não pelas condições materiais e objetivas pautadas pela expansão do capital. Insistiu-se na tese de que a crise seria do Estado e não do sistema a que ele serve. O ensino superior, neste sentido, era ineficiente e gastador, pelo que os novos gestores concluíram que a contenção de recursos públicos destinados ao setor era medida que se impunha e que o mercado era a instância dotada dos atributos necessários para a superação das dificuldades econômicas. Inserir a lógica mercantil na administração do setor foi o enlace possível entre mercantilização e democratização da educação superior.

Consoante com tais prescrições, a perspectiva neoliberal sugeria, basicamente, duas estratégias: a primeira buscava transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização de setores da estrutura estatal; a segunda, no caso do que fosse mantido no âmbito do Estado, propunha a introdução da lógica mercantil em seu funcionamento. Neste último caso, vale lembrar o incentivo a processos concorrenciais entre setores da atividade pública ou entre estes e setores privados, tanto para angariar subsídios públicos para a oferta de seus serviços quanto para legitimar as mudanças organizacionais no interior da esfera estatal resultantes da introdução da lógica mercantil. (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 139)

Principalmente a partir da metade da década de 1990, medidas foram tomadas no interior do Estado que resultaram em programas que conduziram significativa parcela de alunos às instituições de ensino superior, sobretudo às de natureza privada, por meio de formas diferenciadas de

financiamento e subsídios, com destaque para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e para a concessão de bolsas universitárias justificadas pela autonomia de cada instituição.

A par e passo, com fins de sustentar a lógica da intervenção governamental, surgiram instrumentos regulatórios que se amparam no argumento da necessidade de se avaliar e gerenciar um sistema tão complexo, sendo o Exame Nacional de Cursos, popularmente chamado de Provão, o mais saudado dentre eles no período. Autorizar, credenciar, recredenciar. É preciso etiquetar os cursos, já que, disponíveis no mercado, eles precisam ser classificados e ofertados de acordo com as possibilidades reais e desejos daqueles que os consomem.

Esta condição é muito evidente na seara do ensino jurídico brasileiro. Ainda que haja hoje uma retração da demanda considerando a ampla oferta de vagas do sistema, os cursos de Direito continuam atraindo um grande contingente de estudantes para suas fileiras, o que muito se justifica pelo status social que as profissões da área jurídica ainda ostentam e também pelos investimentos em propaganda e marketing que as instituições se valem para divulgar os seus cursos.

Neste sentido, a pontuação alcançada no ENADE, os índices de aprovação conseguidos no Exame da OAB, os aprovados em concursos para magistratura e para o Ministério Público são apresentados como qualificativos destes cursos, como indicativos de um padrão de qualidade que possuem e, em certa medida, contribuem para a valorização dos instrumentos de regulação existentes.

Legitimou-se, desse modo, um conjunto de ideias que levaram à transferência de recursos públicos, angariados no suor do trabalho dos brasileiros, para aqueles que supostamente teriam condições de melhor geri-lo, o que, a olhos vistos, resultou em privatizar o bem público com a anuência expressa do Estado.

Escamoteado em meio a expressões que aparentavam verniz técnico, entidades, associações e, sobretudo, empresas privadas se reuniram sob o manto daquilo que se passou a chamar de “público não-estatal”, como se

o esforço semântico fosse bastante para encobrir a lógica privatista que se implantou no campo da educação superior do país.

Se, por um lado, é certo que há uma sistemática e exagerada campanha de desqualificação da ação do Estado na prestação de serviços na área social, fazendo com que expressões como “educação pública” e “saúde pública” sejam comumente associadas a serviços de péssima qualidade, também é certo que tais serviços não cumprem integralmente suas funções, seja porque os investimentos nessas áreas situam-se sistematicamente em patamares inferiores ao necessário, seja porque, no setor público e nessas áreas em particular, a qualidade dos produtos disponibilizados à população encontra-se abaixo não só do necessário, mas do possível. Sem se enfrentar a questão da eficiência e da qualidade no provimento dos serviços públicos estatais, o terreno para as “novidades teóricas” de natureza privatizante continuarão a encontrar terreno fértil e vicejarão. (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 164)

Ainda que observemos no período em análise uma essencialidade no bojo destas mudanças, é preciso considerar que não houve uma uniformidade neste processo, já que formatações diferenciadas puderam ser observadas na condução das políticas para o ensino superior nestas duas décadas.

Desse modo, se é possível identificar, em algumas fases, uma semelhança entre as propostas para o setor ao longo dos anos 1990, especialmente sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e aquelas implantadas a partir da primeira metade dos anos 2000, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, há aspectos que os distinguem que merecem consideração. Carvalho (2011) analisa pontos de ruptura quando trata deste período histórico.

Porém, o traço mais marcante de ruptura foi a decisão de colocar o segmento federal como protagonista do processo expansivo da educação superior. Entre 2003 a 2006, a concepção saiu do plano da retórica através do Programa Expansão Fase I com a criação de universidades públicas e a construção de novos campi no interior dos Estados. Em 2007, a iniciativa de maior monta centralizava-se no REUNI, que abrange à semelhança do PROUNI, a combinação de expansão e financiamento. Sua concretização vem modificando o padrão de incremento de vagas com o intuito de considerar não só o aspecto quantitativo absoluto em nome do acesso e da permanência, mas também, a redução das desigualdades educacionais, a ocupação de vagas ociosas nos cursos noturnos, dois outros aspectos da política de expansão que vinham sendo relegados ao segundo plano. (CARVALHO, 2011, p.273)

Neste sentido, se identificamos que no primeiro período a agenda governamental adotada pelo governo FHC esteve mais próxima das orientações encaminhadas pelos organismos internacionais, com ênfase para a atuação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em parte esta política se modificou na década seguinte sem, porém, ter sido efetivamente abandonada pelo governo que o sucedeu.

Há, dessa forma, apesar de diferenças significativas apontadas, uma continuidade na atuação do Estado objetivando a expansão do ensino superior nos limites do recorte histórico deste trabalho, pois não foram desmanteladas medidas que caracterizam a existência de projetos comuns nestes dois governos, de modo que, tanto em um como no outro, práticas de centralização foram assumidas pelo MEC, repercutindo, por exemplo, em investimento na avaliação da qualidade do ensino realizado, bem como na “diversificação curricular, institucional e de cursos e na diversidade de fontes de financiamento”.

Quanto à expansão do ensino superior privado, se observada em particular, não houve uma contenção significativa deste processo quando observados os dois períodos históricos. Mesmo que na segunda fase, sob a agenda do governo Lula, seja possível destacar a importância da expansão das universidades e dos institutos técnicos mantidos pelo Poder Público, é certo que as instituições de natureza privada não tiveram seus interesses muito prejudicados.

A política de expansão de vagas na educação superior alimentada pelo financiamento estatal apresentava uma dupla face. O traço de continuidade encontra-se na manutenção do crescimento do segmento privado por meio da sustentação financeira de estabelecimentos com a criação do PROUNI, cuja medida foi antecipada às iniciativas de reforma mais ampla do sistema, em consonância com a visão do BIRD e contemplando os interesses das IES privadas. O financiamento ao programa foi proveniente de três caminhos: a renúncia fiscal em troca de bolsas de estudos aos estudantes carentes e o uso do crédito estudantil como medida complementar. Em outras palavras, asseguravam-se recursos indiretos ou empréstimos, a custos bem mais baixos. Não é à toa que os atores das pastas econômicas foram defensores incondicionais do programa. A tríptica aliança entre três pilares da política pública – financiamento da demanda, a continuidade no ritmo de expansão e a avaliação da oferta particular – constituía a base das recomendações do BIRD aos países em desenvolvimento. (CARVALHO, 2011, p.273)

Assim, ao lado da manutenção de práticas de captação de clientela próprias do mercado marcantes desde a década anterior, novas medidas garantiram a lucratividade do setor privado no período seguinte, com destaque para a concessão de renúncia fiscal às empresas educacionais.

Portanto, se as oportunidades de mercado foram mais valorizadas a partir da metade dos anos 1990, a desoneração tributária definida no governo Lula compensou eventuais contingências, tanto assim que, mesmo com a ampliação do setor federal de educação superior que se pode observar sob a gestão deste governo, as mudanças havidas não se operaram com capacidade bastante para abalar as estruturas do ensino superior.

As informações disponíveis revelam que o boom ocorrido no governo FHC perdeu vigor no governo Lula e deu lugar a um padrão de desaceleração do crescimento, que atingiu, sobretudo, o segmento mercantil. A despeito disso, a supremacia do segmento privado permaneceu e sua dimensão alcançada em 2008 é impactante: 75% das matrículas, 73% dos cursos e 90% das instituições. (CARVALHO, 2011, p.)

Portanto, ao interesse desta tese, se é no período em que FHC esteve no governo que mais se expandiu a oferta educacional privada, percebemos que no período seguinte, sob o governo Lula, não se negou a continuidade de práticas de concessão de benefícios ao setor, verificando-se, de certo modo, a consolidação dos interesses mercantis na definição da política para a educação no país.

Ainda que este governo tenha atuado para que o setor privado tenha sido menos expansivo que o setor público, a consolidação restou inequívoca quando se compreendem as alterações que se realizaram na legislação que regulamenta a educação como um todo e, mais ainda, quando se verifica que a destinação de verbas públicas, de forma direta ou indireta, atendeu à parte dos reclamos tanto do segmento federal como do privado. Em certa medida, portanto, ainda que rupturas pontuais possam ser apontadas, pode-se dizer que governo Lula declarou-se a favor de um, o segmento federal, mas, na essência, serviu a dois senhores.

A análise dos dados orçamentários destinados ao segmento federal no governo Lula foi possível depreender que a continuidade do padrão de financiamento vigente nos primeiros anos deu lugar à retomada do papel de agente indutor do Estado brasileiro no financiamento do segmento federal. A recuperação dos gastos com as IFES em suas três categorias principais, mas, principalmente, a inflexão dos gastos com investimento é emblemática do rompimento do modelo arquitetado na gestão de FHC, devolvendo a centralidade ao segmento federal na agenda pública. Quanto ao segmento particular, os instrumentos existentes permaneceram no horizonte da política pública com o reforço da desoneração tributária às IES que aderiram ao PROUNI. Depreende-se que a principal característica do financiamento à oferta foi ampliar o escopo de modo a contemplar as duas faces do sistema de educação superior. (CARVALHO, 2011, p.393)

Saviani (2009) analisou como este processo se materializou no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, coetâneo ao lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, documentos que reuniram as atividades desenvolvidas pelo MEC nos últimos anos, representadas por dezenas de ações anunciadas desde o seu lançamento⁵⁵.

No que tange à educação superior, o autor elencou cinco princípios que foram anunciados como complementares, quais sejam: a expansão da oferta de vagas, a garantia da qualidade, a promoção de inclusão social para educação, a ampliação da oferta do ensino para as regiões mais distantes do país e a contribuição para o desenvolvimento econômico e social por meio da qualificação das pessoas que atuam nos setores de produção tecnológica.

Caracterizando-se mais como metas a serem alcançadas do que propriamente como princípios, o PDE ocupou-se também de declarar os instrumentos que seriam necessários para tal fim. Neste sentido, para a reestruturação e expansão das universidades federais foram eleitos o REUNI e PNAES, para a democratização do acesso ao ensino superior implantou-se o

⁵⁵ Saviani (2009) informa que o PDE possuía originariamente 29 (vinte e nove) ações que foram se ampliando até março de 2009, quando, oficialmente, o MEC divulgava a existência de (quarenta e uma) ações compreendidas no plano.

PROUNI e o FIES e, ainda, para a regulação do setor, avaliando-o, surgiu o SINAES⁵⁶.

Para Saviani, o PDE não tem condições de se caracterizar como um plano de educação, mas, antes, como um programa de ação a ser implantado no setor. Reúne boas intenções que, pela tradição construída ao longo de diversos momentos históricos, devem ser tomadas com as reservas que normalmente as intenções induzem. Os seus instrumentos evidenciam, antes de tudo, o empresariamento do setor e, como tal, as propostas anunciadas estão limitadas pela lógica eleita para sua realização.

[...] a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “da qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2009, p. 45/46)

Kuenzer (2011) afirma que a estratégica que está em curso no setor é a “política de não ter política”, o que torna complexo o campo em que se dão os embates entre os diferentes projetos educacionais, de difícil acesso, portanto, a um debate mais adequado das possibilidades que estão em jogo. Complexo porque bastante fragmentado, o que o torna, por extensão, autoritário e distante dos mecanismos de acompanhamento da sociedade civil, servindo, antes, à predominância dos interesses clientelistas que assaltam os recursos geridos pelo Estado.

56 O PNAES é Plano Nacional de Assistência Estudantil e está vinculado ao REUNI para dar suporte à democratização anunciada. Como informado, na seara do ensino superior privado surgiu o PROUNI, fundamentado em isenções fiscais para o financiamento de bolsas de estudo oferecidas aos alunos de baixa renda que estudaram em escolas públicas. Reformulou-se ainda o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) na perspectiva de ampliar o financiamento das mensalidades para aqueles alunos que não conseguiram vagas nas IFES e que não se adequavam às exigências do PROUNI. Quanto à regulação abandonou-se o Exame Nacional de Cursos (ENC) para se adotar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), divulgando-se que tais mudanças seriam importantes para conferir ao Estado as condições de supervisionar o setor.

Se por um lado pode-se identificar a “política de não ter política”, de outro se pode debater que esta atitude é, sobretudo, uma opção política, isto é, investir nas práticas que desvalorizam os projetos políticos é, sem dúvida, uma das maneiras de se fazer política. Contentar-se com medidas pontuais, publicando-se, de tempos em tempos, uma resolução aqui e uma portaria ali, revela um ato político no sentido de não implantar uma política consistente na educação, o que pode ser compreendido como um ato consciente de combate contra aqueles que defendem mudanças ou transformações no processo educacional.

Fala-se muito em democratização da educação, prática revelada pelo discurso progressista dos gestores que se revezam nos centros de poder. Porém, permanecem tradicionais as formas de se planejar o campo educacional, cujas decisões continuam concentradas em poucos órgãos e são tomadas a partir de critérios técnicos que não consideram a profundidade dos interesses envolvidos nas relações de poder que os estabelecem. O discurso, portanto, ainda que, por vezes, se apresente bem intencionado, não é capaz de movimentar as estruturas tradicionais do setor.

Por outro lado, diagnósticos setorializados, que tomam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecerem as necessárias articulações com o movimento do real, são ainda mais frequentes. Os resultados desses diagnósticos permitem, quando muito, decisões parciais sobre algum problema educacional específico, ou até, numa perspectiva mais ampla, sobre a educação de uma região, mas sem considerar o impacto e a relação dessas decisões sobre as questões sociais e econômicas. (KUENZER, 2011, p. 87)

Na esteira teórica do que se tem apontado, o Estado seria menos omissor e mais atuante na condição de conciliador de interesses inconciliáveis, atuando como o mediador que privilegia tanto interesses direcionados em um sentido como aqueles que indicam a adoção do sentido contrário. Por esta razão, inclusive, há contradição entre planos elaborados pelos mesmos gabinetes se considerado um curto espaço de tempo, assim como alguns podem ser considerados mais democráticos e outros mais afastados das necessidades reais dos coletivos humanos que, por vezes, clamam por uma educação que seja eminentemente pública.

Kuenzer informa que a regra que impera no planejamento é a sua desarticulação entre os sujeitos que atuam no setor, dificultando o diálogo entre os níveis de decisão da federação brasileira, reproduzindo, muitas vezes, ações no âmbito dos municípios, dos estados e da União. Propostas que, a princípio, apresentam-se como necessárias e adequadas, perdem-se muitas vezes diante da ausência de práticas integradas e participativas de realização, legitimando o discurso que divulga a incapacidade do Estado em administrar a educação pública no país.

A autora destaca que, mesmo no início da redemocratização brasileira a partir dos anos 1985, não há algum documento que revelasse o atendimento das demandas dos setores populares no campo educacional.

Particularmente no setor “Educação”, o documento “Educação para todos” era uma tentativa de satisfazer a este imperativo, mas também não chegou a orientar a elaboração de programas de ação. Pelo contrário, é a partir desta época que o MEC passa a se relacionar diretamente com os municípios, justificado pela necessidade de “descentralização” como imperativo de democratização. A partir daí, o MEC configurou-se mais como agência repassadora de recursos do que como articulador e viabilizador das demandas educacionais, em todos os níveis. Assim, substitui-se o centralismo tecnocrático pela fragmentação com fins clientelistas. Os resultados continuaram os mesmos, ou seja, a drenagem de recursos para ações nem sempre justificáveis, aprovadas pelo privilegiamento das relações políticas como critérios de distribuição de recursos. (KUENZER, 2011, p. 103)

Ainda que o presente estudo tenha elegido como recorte temporal os anos a partir de 1990, interessa verificar, mesmo que de forma introdutória, como tais medidas empreendidas pelo Estado Brasileiro eram comuns desde bem antes, de modo que o arcabouço jurídico para a expansão do ensino superior no país, consagrando a tendência assumida desde antes, formalizou-se apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988⁵⁷.

Cunha (1989) informa que desde décadas anteriores, mais precisamente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em razão da

⁵⁷ A análise desta construção histórica foi empreendida pelo autor no curso do mestrado, cuja dissertação defendida no ano de 2006 e intitulada *O Ensino Superior Privado em Uberlândia: Precarização do Trabalho Docente* dedicou um item à compreensão deste processo, reproduzindo-se parte daquelas considerações nesta tese.

contraposição de forças presentes na fase populista⁵⁸ do Brasil, o Estado projetou seus investimentos em favor do aumento da escolarização formal dos brasileiros, sobretudo daqueles pertencentes às camadas médias e da força de trabalho alocada nas indústrias que cresciam nos centros urbanos do país, atendendo às novas necessidades de formação do capitalismo nacional.

Foi neste período que se assistiu ao avanço do chamado Ensino Médio que, por extensão, logo redundou na necessidade de se ampliar o número de vagas do Ensino Superior, processo que não se desenvolveu de maneira mecânica e imediata, já que a expansão da oferta pública de ensino atingiu os interesses daqueles empresários da educação que se estabeleceram por meio dos lucros advindos das escolas privadas, tanto assim que parte considerável destes investidores deslocou seus negócios para as oportunidades de expansão que o campo passava a oferecer.

Além destes fatores, a ascensão dos militares ao poder a partir de 1964 foi determinante para que a expansão do ensino superior servisse de palco dos interesses políticos e ideológicos das camadas que apoiavam o regime, tornando-se uma arena privilegiada para que os empresários do ensino e as instituições religiosas fortalecessem seus investimentos.

Constituindo-se como um movimento de natureza civil e militar, o novo regime manteve uma proximidade com o governo dos Estados Unidos da América que o apoiava, condição que repercutiu sobremaneira no campo educacional, modificando as estruturas nacionais vigentes mediante a assessoria e o financiamento de reformas pontuais no ensino superior do país, quase sempre por meio da expedição de decretos pelos militares de plantão, remodelando-o de acordo com as exigências da chamada doutrina de segurança nacional⁵⁹, o que definiu a implantação de projetos de ensino neste

58 Define-se populismo como a prática de movimentos políticos que defendem a ideia de que a massa popular deve estar à frente das ações políticas, identificando as camadas urbanas direta e emocionalmente com o governante, o que pressupõe a presença de um líder carismático e do enfraquecimento das formas de representação democrática. Presente em diversos momentos históricos da América Latina, identificou-se no Brasil após os anos 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com o desenvolvimento industrial e com o enfraquecimento do poder político da aristocracia rural

59 Esta doutrina teve como ideólogo o general Gouberty do Couto e Silva e alinhava o Brasil aos interesses dos EUA sob a perspectiva de romper com a defasagem tecnológica do país, o que ocorreria por meio da associação do

setor sob a orientação dos norte-americanos. Em 1968, na fase mais incisiva do regime, assistiu-se a implantação da Lei de Reforma Universitária, considerada emblemática na definição do modelo de educação superior implantado no Brasil.

A reforma universitária de 1968 determinava que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o *status* de forma excepcional e transitória. Entretanto, desde os primeiros momentos da ditadura, os novos detentores do poder buscaram substituir os membros do Conselho Federal de Educação (a quem competia autorizar o funcionamento e reconhecer estabelecimentos de ensino públicos e privados) por pessoas de confiança, critério este que incluía o fato de serem simpáticos aos grupos privatistas. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma por excelência de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados uns dos outros, numa ostensiva e radical oposição à lei aprovada pelo Legislativo. Mas, o Congresso Nacional, fechado pelo acirramento da ditadura menos de um mês após a promulgação da lei da reforma universitária, pouco pôde modificar a tendência atomizadora acionada pelo grupo privatista. (CUNHA, 1989, p.39/40)

Ocorre, porém, que o término do regime civil e militar iniciado em 1964 e o começo do processo de transição democrática não repercutiram em alteração das práticas de privatização da educação acima referidas. Antes, a atuação do Ministério da Educação e os embates que se travaram no interior do então Conselho Federal de Educação (CFE) representaram a continuidade das políticas aplicadas anteriormente no ensino superior, agora sob novos argumentos que, os mais variados, determinaram a intensificação de práticas privatizantes no ensino superior público por um lado e, por outro, exigiram do Estado o envolvimento na manutenção e na ampliação das instituições privadas de ensino superior⁶⁰.

Estado à iniciativa privada e da formação de uma elite tecnocrática, o que exigiria por parte dos governantes a centralização do poder e a supressão de “[...] alguns valores definidores da ordem democrática.”

60 Sobre o emprego de recursos públicos diretos e indiretos em benefício das instituições de ensino superior privadas, com a consequente omissão de investimentos no sistema federal de ensino, ver Davies (2002). O autor aponta neste estudo como elemento estrutural desta prática o caráter patrimonialista do Estado brasileiro, pelo qual a coisa pública torna-se refém dos interesses pessoais, e um elemento de ordem conjuntural caracterizado pela ofensiva da perspectiva neoliberal vigente nas últimas décadas, pela qual os setores estatais com potencial econômico tornam-se alvo da lógica do mercado para saldar as dívidas públicas internas e externas. Exemplos de práticas privatistas “[...] podem ser vistos nas Constituições, nas leis (nas duas LDBs, por exemplo) e nos

O CFE fora criado em 1961. No entanto, em razão de sucessivos decretos que se sucederam no início dos anos 80 do século XX, por vezes ampliando o seu campo de atuação, por vezes mitigando a sua interferência no setor, merece destaque o Decreto Nº 8.600 de maio de 1981 que, apesar de restringir de maneira veemente a atuação do órgão até dezembro de 1982, logo foi atropelado pelo Decreto Nº 87.911 de 07 de dezembro do mesmo ano que, por ele, liberou-se a criação dos estabelecimentos de ensino superior no país, impondo, inclusive, certas exigências como, por exemplo, a iniciativa de se atender às necessidades locais de ensino de primeiro e segundo graus, à necessidade social de se criar universidades ou estabelecimentos isolados, por indicadores específicos e objetivos e ainda a existência de meios para atender a instalação, manutenção e funcionamento dos cursos que se criaram.

Este conselho, a partir de suas novas atribuições, ficou com a responsabilidade de praticamente definir o sistema do ensino superior no país, responsabilizando-se pela realização de estudos e análises técnicas para definir os critérios e prioridades demandadas pelo sistema. Tornou-se, portanto, um órgão bastante poderoso no seu campo de atuação, sendo que, por meio de seus pareceres e normativas, autorizavam-se ou negavam-se a abertura e o funcionamento de estabelecimentos de ensino no Brasil.

Argumenta-se que a extinção do Conselho Federal de Educação ocorreu por meio da edição da Medida Provisória nº 661 de 18 de outubro de 1994 por diversas razões, inclusive de ordem jurídica, esta na tentativa de justificar a medida sem adentrar nas acusações de corrupção que envolvia o órgão por conta de atos decisórios em favor de autorização de curso, sobretudo em atendimento aos interesses mercantilistas que caracterizavam o período.

organismos estatais, como o Conselho Federal de Educação (CFE), o atual Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação, cujo controle privado, aliado, tanto às políticas federais de não-aumento do gasto público nas IES estatais para atender à demanda por ensino superior quanto aos mecanismos diretos e indiretos de financiamento público às IES privadas, possibilitou a grande expansão das IES privadas desde o final dos anos 1960” (p. 152). Para melhor compreensão das práticas patrimonialistas que incidiram na formação social e política do Brasil, ver Faoro (2000).

As razões para sua extinção, consubstanciadas na Exposição de Motivos encaminhada pelo ministro da Educação ao presidente da República, residiam no fato de a Lei Complementar nº. 73/93 haver assegurado a prerrogativa de interpretar as leis e a própria Constituição Federal, no âmbito administrativo, ao advogado-geral da União e às consultorias jurídicas dos ministérios, de modo que não se justificava a subsistência do art. 46 da Lei nº. 5.540/68 que dava ao Conselho Federal atribuição para interpretar, com exclusividade, as leis relativas ao ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p. 130)

Para além das razões de natureza jurídica, a extinção do CFE representou uma centralização do poder decisório do próprio MEC, o que, para alguns, ocorreu por pressões dentro do próprio ministério por parte daqueles que se ressentiam da independência que o órgão possuía quanto à normatização do ensino superior⁶¹.

Ato sucessivo, o órgão foi transformando no Conselho Nacional de Educação através da Lei nº 9.131/1995, não tendo havido, porém, uma modificação fundamental do tratamento estatal da educação superior, permanecendo presentes as mais diversas propostas de política educacional no seu interior.

Porém, ainda que interesses específicos pudessem ser identificados na correlação de forças presentes neste órgão, houve acordos momentâneos em favor de teses comuns que, em síntese, visavam ou referendar as políticas propostas pelos representantes do governo federal ou ampliar os espaços para os empresários explorarem o segmento dos serviços educacionais ou, ainda, de setores que almejavam administrar este setor de modo mais incisivo, seja mediante a fiscalização das instituições superiores de ensino, seja pelo fortalecimento das instituições de educação superior de natureza pública.

No entanto, a partir mesmo de sua criação e de forma progressiva, o CNE foi perdendo seu caráter de órgão deliberativo referente ao ensino superior, afastando-se da condição de entidade idealizadora de políticas educacionais para o setor, ocorrendo, ao mesmo tempo, a perda contínua de sua autonomia junto ao Poder Executivo.

61 O debate sobre as razões da extinção do CFE não é objeto deste estudo. Para saber mais, ver Saraiva (1999).

Como consequência do esvaziamento deste órgão, além da deslegitimação desta arena como espaço de disputa dos interesses que poderiam aproximar a educação superior de uma perspectiva mais pública e menos autoritária, restou o aumento da liberdade de atuação dos empresários que atuavam no setor do ensino superior privado, lotando o órgão através de seus fiéis representantes⁶².

Problematizando as razões que levaram à expansão do ensino superior privado brasileiro, importa demonstrar a que condição foi submetida a educação superior como um todo com o advento da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da atual Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). Tanto nesta como naquela houve significativos embates pleiteando a inserção de interesses específicos no texto legal, demonstrando que, para além da abordagem fria e objetiva de documentos desta natureza, é preciso, antes, considerá-los a partir das relações sociais construídas pelos agentes envolvidos em determinado processo histórico.

Neste sentido,

No ensino superior, a apreensão da fronteira entre as esferas pública e privada não se esgota, portanto, nos limites de sua natureza jurídica. Mas esta, todavia, não pode ser excluída, o que implica apreender, de um lado, o processo mais amplo de reprodução do capitalismo e das bases históricas e materiais das relações sociais a ele relacionadas, em particular as reformas nas quais o Brasil se insere nesse processo; de outro, analisar a educação superior a partir das políticas de Estado (as políticas públicas, na acepção mais comum) para esse nível de ensino. (MINTO, 2006, p. 57)

Quanto à CF/88, o texto aprovado em 05 de outubro de 1988 dedica, no Título VIII ("Da Ordem Social"), um capítulo à educação, à cultura e ao desporto. Interessa tratar, particularmente, da Seção I – Da educação, que compreende os arts. 205 a 214 (BRASIL, 1988). A inclusão desta seção no novo texto constitucional é considerada um significativo avanço na história da educação nacional, já que as duas primeiras constituições nacionais, a imperial

62 A propósito, ver Silva (2002).

de 1824 e a republicana de 1891, silenciavam-se quanto ao tema, a exemplo de assuntos como a saúde e a previdência que, à época, do mesmo modo ainda não estavam alçados à condição de obrigação estatal.

Apenas a Carta Constitucional de 1934 passou a considerar que a educação é “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, condição que se fez presente nas Cartas Magnas de 1937, 1946, 1967 e 1969. No entanto, como afirmado, a CF/88 preocupa-se de maneira mais detida com a questão, tanto assim que, em seu art. 205, estabelece que a educação, além de ser um direito de todos, não é dever exclusivo do Estado, mas também da família, já que o objetivo declarado é alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa esteira, definiram-se os princípios que passaram a orientar o ensino no país, sendo bastante significativos os relacionados nos incisos III e VII do art. 206 da CF/88. Pelo primeiro, a educação nacional deve assegurar o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Pelo segundo, deve-se envidar esforços para se alcançar “garantia de padrão de qualidade”.

Para melhor compreensão deste processo, cabe considerar as implicações surgidas a partir do art. 207 do Texto Constitucional que se promulgou ao final dos anos 1980. Por esta normatização, garantia-se às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhes impôs a obediência de efetivar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, a partir de então, por imposição constitucional, merecerá a alcunha de universidade e só será reconhecida como tal aquela instituição que produzir, ao lado do ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociada, definindo-se um novo cenário que terá, como uma de suas consequências, a posterior criação da figura do Centro Universitário. Isto porque, em atendimento à nova Constituição Federal, exigiu-se a edição de lei que regulamentasse a educação no país, elaborando-se e aprovando-se a LDB em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o que repercutiu na flexibilização

de algumas exigências constitucionais no que respeita o campo da educação superior.

Ressalte-se que o capítulo referente ao setor rendeu um grande número de alterações no curso de sua elaboração, fruto das posições antagônicas que discutiam e polemizavam no entorno de seu texto, destacando-se, do mesmo modo, correntes que atuavam em favor da caracterização de um ensino superior público que atendesse a população de maneira universal e gratuita, representadas, em regra, pelas associações sindicais formadas por professores de todo o Brasil e, de outro, a presença de grupos que pleiteavam a expansão das práticas de massificação intensiva do setor, representando os setores privatistas, com destaque para a atuação da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Ao final, dentre os vários projetos apresentados à Câmara Federal, o embate foi vencido por estes setores mediante a aprovação do chamado Projeto Darcy Ribeiro, bem ao sabor das orientações dos organismos internacionais chancelados pelo Ministério da Educação⁶³.

No Capítulo IV da LDB, os arts. 43 a 57 trataram especificamente da educação superior. No primeiro deles há a definição de suas finalidades, apresentando, dentre seus sete incisos, a necessidade de “comunicar o saber através do ensino”, além de “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”, “incentivar o trabalho de pesquisa e da investigação científica” e ainda “promover a extensão, aberta à participação da população”⁶⁴.

A inclusão destes itens com esta redação no mais importante texto legislativo referente ao setor permite inferir, ao menos, que a concepção de educação presente no documento restou limitada a uma relação que privilegia a transmissão e a recepção de conhecimentos, aquém, portanto, de um texto mais incisivo e direto em favor da valorização do espaço acadêmico como lócus de construção do conhecimento e de transformação das relações sociais, razão pela qual o projeto levado à aprovação na Câmara Federal suprimiu a expressão “a educação enquanto instrumento de transformação social”. (DIAS, 2006, p. 66)

63 A propósito, ver Saviani (1998).

64 A propósito, ver Minto (2006).

No art. 45 e seguintes reafirma-se, para o ensino superior, o princípio constitucional da coexistência entre instituições públicas e privadas, “com variados graus de abrangência ou especialização”. Aqui, nesta passagem, é que ocorre a referida flexibilidade, já que a LDB, regulamentando a CF/88, fará mais do que o previsto no Texto Constitucional, ao permitir tanto a criação de universidades especializadas por campo do saber (art. 52, parágrafo único) como dos centros universitários.

Desta maneira, e por meio da LDB, alterava-se a concepção de universidade construída no país nas fases históricas imediatamente anteriores. Com efeito, a legislação educacional reconhecia uma instituição de ensino superior mediante a verificação da universalidade dos campos de conhecimento, isto é, a instituição poderia ser uma universidade caso possuísse vários cursos reconhecidos em áreas diferentes, o que tornava a existência de pesquisa e de corpo docente qualificado como critério secundário, não suficiente para determinar ou modificar o status de universidade.

Já pelo novo tratamento legal, de modo diverso, definiu-se que apenas poderão obter o conceito de universidade as instituições que provarem a existência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, verificando-se tal condição mediante o crivo de um processo de credenciamento ou de credenciamento capaz de avaliar o corpo docente e a produção científica daquela unidade de ensino.

Ocorre, no entanto, que ao tratar da autonomia adquirida pelas instituições de ensino superior, a LDB definiu possibilidades de exercício desta condição não previstas na própria Constituição Federal. O parágrafo 2º do art. 54 daquela lei declarou textualmente que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”, concedendo uma espécie de bônus da autonomia para aquelas instituições que, mesmo sem praticar pesquisa e extensão, tenham condições de comprovar qualidade no ensino.

Desse modo, por meio de uma interpretação bastante flexível da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que surgiu a possibilidade de criação dos chamados centros universitários, legalmente consolidados pelo Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997.

O art. 4º deste diploma legal definiu que “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. No art. 6º os centros universitários são definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, na medida em que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, o que se comprova pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições acadêmicas de trabalho oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo MEC para o seu credenciamento.

No entanto, atenção especial merece a regulamentação do § 2º do art. 54 da LDB, pois os dois parágrafos que completam o art. 6º do decreto são bastante elucidativos, já que, no primeiro deles, estende-se ao novo tipo de instituição de ensino superior autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. No seguinte, deixa-se à decisão do processo de credenciamento a possibilidade de outras atribuições de autonomia universitária, desde que especificadas.

O Decreto Nº. 2.207/97 foi logo substituído pelo Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, mantendo praticamente inalteradas boa parte de suas normas. Houve, no entanto, uma novidade importantíssima surgida em favor dos centros universitários. Embora o novo decreto não tenha alterado as condições gerais de organização acadêmica a serem seguidas pelas instituições de ensino superior no país, quanto às atribuições de autonomia para os centros universitários a nova regulamentação acrescentou, para além da criação e extinção de cursos e programas, a possibilidade dos centros universitários remanejarem e mesmo ampliarem o número de vagas dos cursos existentes, como disposto no art. 12, § 1º do referido decreto.

Com efeito, os centros universitários praticamente dispensaram a obrigatoriedade de, a exemplo das universidades, comprovar atividades de pesquisa e de extensão, já que se inseriram em regulamentação um pouco mais branda em razão das duas importantes atribuições de autonomia alcançadas: a criação e extinção de cursos, assim como a ampliação do número de vagas.

Esta caracterização do arcabouço jurídico sobre o qual se assenta a educação superior brasileira permite verificar mais uma das evidências de como foram abertos os caminhos para que grupos da iniciativa privada alcançassem o estabelecimento no ramo e permitissem a sustentação de seus investimentos financeiros e projetos políticos para os períodos imediatamente posteriores, respaldados constitucionalmente, inclusive, já que o art. 213 da Constituição Federal passou a permitir de maneira expressa a transferência de recursos públicos para instituições de ensino não necessariamente públicas, como aquelas de direito privado sem fins lucrativos.

[...] pode-se concluir que nossa Lei Maior introduziu, para dizer o mínimo, uma ambiguidade conceitual que, necessariamente, requererá uma melhor explicitação no futuro. Essa variedade conceitual, além de explicitar um problema teórico relevante, reflete o complexo embate em torno do capítulo de educação do texto constitucional que, ainda que de forma mais matizada do que a proposta pelos setores confessionais, consagrou a possibilidade de existência de formas intermediárias entre o público e o privado, em seu sentido tradicional. (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 163)

Desse modo, os empresários da educação puderam projetar as estratégias úteis ao fortalecimento da tendência de massificação do ensino superior no país, habilmente conduzida a partir dos interesses de investidores privados que, em menos de duas décadas, responderam com eficiência à dinâmica de propagar a lógica do capital no setor. Assim, valendo-se da legislação nacional⁶⁵, criou-se uma classificação heterogênea do ensino superior privado no Brasil, dividindo-se as instituições em quatro categorias de acordo com o caráter e a finalidade que apresentam.

65 Art. 20 da Lei N° 9.394/96

Por esta divisão, as Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) podem ser mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sob a denominação de particulares em sentido estrito quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não apresentando as características que identificam as denominadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As instituições privadas de ensino comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, se for o caso, por cooperativas de professores e alunos, exigindo-se a inclusão na entidade mantenedora algum representante da comunidade na qual ela se insere. Há as instituições privadas de ensino confessionais, que são aquelas estabelecidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica referida na categoria anterior.

Por fim, há as instituições privadas de ensino filantrópicas que, instituídas na forma da lei, caracterizam-se pela prestação de educação ou de assistência social à população, não lhes sendo devida qualquer forma de remuneração porque desenvolvem atividades de natureza estatal.

Por conta desta classificação, as mantenedoras destas instituições estão sob diferentes regimes jurídicos, divididas em instituições particulares com fins lucrativos que, como tais, submetem-se à legislação pertinente às sociedades mercantis e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Como demonstramos no próximo item, os rumos da expansão do ensino superior privado no Brasil, refletem, dentre outras evidências, que o crescimento do setor ocorre principalmente em unidades de ensino “não universitárias”, ou seja, realiza-se principalmente em instituições de ensino superior que atendem a outras classificações.

Ainda que as inscrições para o acesso às universidades federais ocorram em proporção bem superior, há um movimento que demonstra um crescimento do número de alunos que concluem os cursos iniciados nas

instituições de ensino superior privadas, caracterizando-se como uma tendência do setor no período estudado.

Outra evidência que indica a ampliação do ensino superior privado no Brasil é o número de vagas oferecidas nos diferentes processos seletivos promovidos pelas IPES nos anos recentes, ainda que a quantidade de alunos que efetivamente concluem o curso seja em número significadamente inferior à quantidade de ingressantes, o que permite problematizar o aumento significativo do número de matrículas em relação ao número de alunos concluintes, enfraquecendo, pelo menos em parte, o argumento frequentemente apresentado pelas mantenedoras de que seriam eles os grandes responsáveis pela “democratização” do ensino superior no país.

Pode-se inferir, portanto, que a partir dos anos 1990 o setor privado do ensino superior e, mais particularmente, o segmento que oferece ensino de natureza particular inserido no setor, foi o responsável por atender uma “demanda do mercado” e oferecer cursos e vagas ao grande contingente de alunos egressos do ensino médio.

Logo, a possibilidade de ingresso em um curso jurídico, por seus próprios atrativos, encontrou terreno bastante fértil para se realizar, contexto que impulsionou a abertura de novas faculdades de Direito de modo acelerado por todo o Brasil.

Estudo elaborado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)⁶⁶ publicado em novembro de 2011 aponta que a expansão da educação superior no Brasil nas duas últimas décadas também pode ser compreendida por outros fatores determinantes, de certa forma mais complexos e que consideram o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo país no período mais recente.

66 O CEBRAP é um centro de pesquisa que se dedica à análise da realidade brasileira fundado em 1969. Originou-se da academia, recebendo professores afastados das universidades quando do golpe militar de 1964 e, sobretudo, pela edição do Ato Institucional Nº 5 no final de 1968. Segundo seus membros, seus seminários e publicações caracterizam-se pela junção de especialização e interdisciplinaridade ao tratar dos mais diversos temas de interesse nacional.

Neste sentido, para além das razões apontadas anteriormente, e sem contradizê-las, o referido estudo indica que as mudanças que operam no mercado de trabalho contribuíram para a expansão do setor, já que foi inegável a redução das diferenças salariais entre os membros de diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Se a diferença de renda entre homens e mulheres ainda é evidente, porém se observou uma relativa redução no período estudado, assim como se identificou a redução desta diferença entre brancos e negros, entre jovens e adultos, entre regiões mais pobres e mais ricas, dentre outras comparações possíveis, como, pelo exemplo que interessa, entre diplomados e não diplomados em cursos superiores pelo Brasil afora.

Ainda que mereça ser avaliada com cautela, esta mudança, segundo os dados que caracterizam o estudante do ensino superior, teve como repercussão mais evidente a alteração do perfil do aluno ingressante, cuja predominância passou a ser a presença do trabalhador-estudante, daquele que trabalha para estudar, pagando seus estudos com esforço próprio ainda que não tenha garantia de mudanças em sua realidade material, percebendo, no entanto, que o acesso ao diploma de nível superior tem atrativos que não podem ser desconsiderados, mesmo que frequentemente sejam de ordem simbólica.

No Brasil, o padrão peculiar encarnado na figura do trabalhador-estudante não é exatamente novo, já que desde sempre os indivíduos mais pobres têm sido atraídos para o mercado de trabalho em idade muito precoce, o que lhes reserva como melhor cenário possível a combinação entre trabalho e estudo. A novidade é que este padrão tem viabilizado a expansão do ensino superior, na escala a que assistimos, dada a prevalência do ensino pago e a cobertura ainda muito insuficiente das políticas de subsídio e inclusão. (COMIN; BARBOSA, 2011, p. 95)

Sabe-se que historicamente os filhos das classes mais favorecidas socialmente ocupam as vagas das universidades públicas e, por conseguinte, ao setor privado resta, em regra, a função de acolher parcela dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas, o que determinou a predominância de nichos próprios para cada segmento, de modo que aos mais pobres são destinados cursos de baixo custo, em geral voltados às licenciaturas, à

administração e ao Direito, não por acaso os dois últimos com maior número de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil.

O estudo do CEBRAP considera, portanto, que o aquecimento observado no mercado de trabalho teve impacto considerável na expansão do ensino superior, sobretudo o privado, pois neste se concentra a maior parte das vagas do ensino superior brasileiro, já que os programas de acesso implantados pelo Estado por meio de subsídios aos empresários da educação não são suficientes para atender a totalidade dos interessados.

Segundo dados do INEP, em 2008, 75% das novas matrículas em nível superior ocorreram em instituições privadas. Nesse mesmo ano, quase dois terços dos graduados frequentavam cursos noturnos (62,6%) — e desses a maioria trabalhava em tempo integral. Os dados da PNAD, relativos ao conjunto de indivíduos frequentando educação de nível superior, mostram, claramente, que o crescimento das vagas atingiu com mais força a população ocupada, mais especificamente a população que trabalha mais de 40 horas por semana. (COMIN; BARBOSA, 2011, p. 78)

Vê-se, por estas considerações, que as intervenções institucionais e regulatórias do Estado brasileiro no campo da educação superior podem não ser exclusivas para explicar o crescente acesso de estudantes ao ensino superior brasileiro, de modo que no processo é preciso incluir a ação de homens que investem seu tempo e desejos, mas, sobretudo, o resultado de seu trabalho no pagamento dos custos de sua própria educação.

Se ainda é presente o discurso de que é preciso estudar para trabalhar, atualizando-se a promessa liberal que se assenta na valorização do esforço individual, há evidências de que parcela considerável da população adulta deste país materializa uma outra condição, percorrendo o caminho oposto na medida em que trabalha para que consiga estudar, fazendo-o, muitas vezes, na perspectiva de elevar os níveis de sua escolaridade, mesmo que em cursos superiores de qualidade questionável e à parte das promessas de outra parcela de homens que falam em nome do mercado, como se este fosse uma entidade com vida e voz próprias.

Como demonstramos no capítulo final desta tese, há informações que indicam que a maior parte dos estudantes de Direito trabalha enquanto

realiza seus estudos, e a maior parte deles o faz de modo integral ocupando boa parte de seu dia e, ainda, que quantidade ainda maior destes estudantes cursou a faculdade sem receber nenhuma espécie de financiamento para amparar as despesas de sua formação⁶⁷.

Portanto, o caráter essencialmente privado assumido pela educação superior brasileira é resultado da projeção desses interesses, impondo à esfera da educação as condutas exigidas pelo universo das empresas e dos conglomerados financeiros que se expandem pelo mundo globalizado. Reinventando-se, portanto, o sistema do capital cria as condições necessárias para o surgimento de novos produtos e, por extensão, de novos consumidores.

É neste universo que se insere a expansão do ensino jurídico brasileiro observada, em especial, nas duas últimas décadas, quando muito se destacou a seara de oportunidades que um curso de Direito pode oferecer em razão da gama variada de opções profissionais que enseja. Neste sentido, investiu-se no apelo do acesso aos concursos públicos para cargos com rendimentos acima da média da iniciativa privada ou na possibilidade do profissional se tornar um liberal e exercer suas atividades sem vínculo empregatício e de subordinação.

Tais apelos têm o seu impacto, independentemente se depois do acesso ao grau superior de ensino conquistado estas opções profissionais almejadas não se materializem, dentre outras razões, porém especialmente por conta do baixo nível formativo de parte considerável destes bacharéis impeça que

[...], de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas

67 O item 3.2 deste estudo, intitulado *Os limites da educação jurídica humanista*, discrimina alguns levantamentos e amostragens realizados por órgãos públicos e particulares que informam sobre a condição social dos estudantes de Direito brasileiros, revelando que, em sua maior parte, são pessoas que compõem a classe trabalhadora do país.

ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2009, p. 45/46)

Sanfelice (2005) advertiu sobre os riscos de se tratar os conceitos de público e de privado como campos que se opõem na organização da sociedade, definidores, portanto, de formas absolutamente distintas de inserção no campo educacional. Este argumento se sustenta na impossibilidade da escola estatal se tornar efetivamente uma escola pública, servindo a interesses e objetivos que atendem às necessidades do público.

Como já apontado no começo deste capítulo, se ao Estado cabe o papel de protetor dos interesses do capital, legitimando a propriedade privada, não há como pensar em escola essencialmente pública organizada por um Estado que insiste em atender interesses de grupos particulares. Se, eventualmente, há projetos de escolas mais públicas do que outras, que ousam em avançar para além da tradição conservadora, isto não significa que o espaço escolar tenha condições de superar a lógica do sistema, já que o objetivo da educação, em última instância, é legitimar a dominação na sociedade capitalista.

Público e privado, portanto, são conceitos ideológicos que forjam a atuação do Estado na educação, afastando o reconhecimento da luta de classes como categoria central de análise das políticas educacionais que se implantam no país ou, como tratado, da falta de políticas públicas consistentes no setor.

A materialidade histórica das sociedades do capital produziu, portanto, uma concepção de público, e de esfera pública, que não transcende o estatuto da propriedade privada capitalista. Em contrapartida, a ideia de educação pública/estatal aprisionada à visão burguesa de sociedade, por sua qualidade intrínseca de atividade humana, mantém certa autonomia diante da relação capital-trabalho, que a permite flutuar nessa fronteira, mesmo nos limites de um Estado burguês. Torna-se possível, então, falar em uma educação com “fins públicos”, improdutiva para o capital, já que se realiza de modo não completamente servil ao processo da acumulação capitalista, em suas determinações diretas e indiretas. (MINTO, 2006, p. 58)

Após a caracterização dos limites da educação como fator de transformação social, o que significa compreendê-la a partir dos conflitos

existentes na sociedade e, portanto, como uma prática social que se realiza em meio ao conjunto das disputas hegemônicas de seu tempo (FRIGOTTO, 2000), interessa analisar esta condição no âmbito do ensino jurídico que se edificou no país faz quase duzentos anos, desnudando as práticas políticas que definiram sua constituição.

2.2.1 Expansão do ensino jurídico no Brasil

Os dados não são exatos, mas se estima que haja hoje no país mais de 1.200 (mil e duzentos) cursos de Direito em funcionamento. Segundo informações apresentadas pelo INEP em diferentes momentos, a expansão foi bastante considerável durante a década de 1990 e continuou, ainda que em menor proporção, ao longo dos anos 2000. Eram 165 cursos em atividade em 1991, um pouco mais de 500 em 2001 e, dez anos depois, já somavam 1.174 cursos de Direito em todo o Brasil⁶⁸.

Segundo levantamento do Observatório Universitário⁶⁹, a criação de cursos ocorreu à média anual de 50 novos cursos, o que caracterizou um aumento de mais de 600% desde o ano de 1991 (NUNES; CARVALHO, 2005), quantidade que poderia ser até mais expressiva se 100 novas instituições receberem o ato autorizativo do Ministério da Educação para iniciar suas atividades⁷⁰.

68 Segundo o Ministério da Educação, em 2003 havia 800 mil alunos matriculados nos cursos de Direito, com ociosidade das vagas atingindo 25%. O órgão divulgou que há novos pedidos de autorização para mais 100 cursos, o que, se atendidos, aumentariam 25 mil novas vagas no sistema (BRASIL, 2010).

69 Coordenado por Edson Nunes, ex- integrante do Conselho Federal de Educação, o Observatório Universitário é um núcleo do Instituto Databrasil – Ensino e Pesquisa que se dedica ao desenvolvimento de estudos e projetos sobre a realidade socioeconômica, política e institucional da educação superior. As informações relativas ao ensino superior apresentadas neste item foram retiradas da Evolução da Educação Superior 1980-1998 e das diferentes Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995-2003, todas disponíveis em: www.inep.gov.br.

70 Em março de 2003, o MEC anunciou o fechamento temporário de autorização para novos cursos de direito e o cancelamento de vestibulares para todos os cursos cujos alunos formados tenham tirado nota até 3 (três) no

Ocorreu nos cursos de Direito o mesmo que no universo do ensino superior brasileiro. De modo similar à expansão do sistema como um todo, o crescimento do ensino jurídico foi tímido nos anos 1980, mas bem acelerado quando observados os anos 1990, cujo percentual de crescimento do número de matrículas no período foi equivalente a aproximadamente 75%. Nos primeiros anos da década seguinte, ainda que em proporção menor, a expansão foi significativa, tanto que a percentagem de crescimento foi de quase 45% entre os anos de 2000 a 2003⁷¹.

Ainda que hoje a quantidade de vagas ociosas deva ser considerada, registre-se, em contrapartida, que há vinte anos o curso de Direito respondia por 11,5% das matrículas do ensino superior, percentagem que ascendeu para 13,7% em 2001⁷², crescimento que, em termos proporcionais, destaca-se como o segundo mais expressivo em relação ao curso de Administração e de Pedagogia, respectivamente primeiro e terceiro se considerados os mesmos dados⁷³.

Em 2005, segundo os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1.678.088 alunos ingressaram no ensino superior. Desses, 212.739 foram atraídos para faculdades de Direito – a terceira maior preferência do estudante brasileiro, atrás apenas dos cursos de formação de professores (503.372) e administradores de empresas (371.502). Entre os que entraram e os que já estavam matriculados, a soma chegou a fantásticos 565.705 alunos. No fim daquele ano, o país ganhou 73.323 novos bacharéis em Direito – sete vezes mais do que o número de médicos. Em 2009, ainda segundo o censo do INPE, existiam 5.115.896 alunos matriculados no ensino superior, entre os quais 651.600 em cursos de direito. Significa que de cada 100 bancos escolares, 13 estavam ocupados por candidatos a advogados. E entre os 826.928 alunos formados em 2009, 87.523 eram de Direito – o que representa bem mais do que a soma de psicólogos (17.280), jornalistas (13.139), médicos (11.881), dentistas (8.510), economistas (6.922) e químicos (3.434), todos aptos, pelo menos em tese, a ocupar um lugar no mercado de trabalho. (PEREIRA, 2011)

Conceito Preliminar de Curso, atitude semelhante à tomada em relação aos cursos de medicina que tiveram baixa avaliação de qualidade.

71 Conforme Tabela 1 Número de matrículas no ensino superior brasileiro (p. 247).

72 Conforme Tabela 3 Matrícula no ensino superior, por curso selecionado, Brasil 1994- 2003 (p. 248).

73 Conforme Tabela 3 Matrícula no ensino superior, por curso selecionado, Brasil 1994- 2003 (p. 248).

Em diversas perspectivas que se possam verificar, os dados revelam que o ensino superior em Direito se aproximou bem mais do cotidiano dos brasileiros, de modo que as expressões “eu faço Direito”, “o meu filho faz direito”, “tenho um primo bacharel em direito”, “o meu irmão está estudando para ingressar na magistratura ou no Ministério Público” passaram a ser recorrentes no país na atualidade.

Neste sentido, se em 1994 havia no Brasil um estudante de direito para cada 806 habitantes, em 2003 esta proporção passou para 344 habitantes para cada estudante⁷⁴. Do mesmo modo, os dados apontavam que havia um concluinte em curso de Direito no Brasil para cada 5.793 habitantes em 1994, condição que foi modificada significativamente no começo da década posterior, quando se demonstrou que essa relação passou a ser de um concluinte para 2.714 em 2003⁷⁵. Por esta senda, com informações mais recentes, verificamos que em 2005 havia no Brasil um bacharel em Direito para cada 398 habitantes, relação que passou a ser de um para 227 se projetarmos os dados para a atualidade⁷⁶.

É como se o Direito fosse uma realidade à parte do sistema de ensino superior brasileiro. Enquanto o número total de escolas cresceu 7% nos últimos cinco anos, de 2.165 em 2005, para 2.314 em 2009, a quantidade de cursos de Direito passou de 861 para 1.096 – um aumento de 27%, proporcionalmente quatro vezes mais do que o sistema educacional brasileiro. Na comparação direta, o número de cursos de Direito só é menor do que os cursos superiores voltados para a formação de professores em todos os níveis e em todas as áreas. (PEREIRA, 2011)

A expansão verificada, no entanto, não ocorre de modo uniforme em todo o território brasileiro. Por razões que fogem aos interesses deste estudo, verificamos que as duas regiões economicamente mais dinâmicas do país, Sul e Sudeste, concentram bem mais que a metade das matrículas realizadas.

Assim, em 1994, 62% das matrículas dos cursos de Direito se realizaram na região sudeste do Brasil, proporção semelhante quase dez anos

74 Conforme Tabela 4 Relação de Matrículas de Direito por habitante, Brasil 1954-2003 (p. 248).

75 Conforme Tabela 5 Relação de Concluintes de Direito por habitante, Brasil 1953-2003 (p. 249).

76 Conforme Tabela 6 População, Advogados e relação de habitantes por advogado, Brasil 2005-2014 (p. 249).

depois, quando a percentagem foi da ordem de 58%, com forte presença nos estados de São Paulo (29,2%), Rio de Janeiro (18,4%) e Minas Gerais (8,8%) segundo dados de 2003⁷⁷. Confirmando o cenário de concentração das matrículas, o mesmo levantamento apresenta índices nas regiões Norte e Nordeste do Brasil que permaneceram os mesmos, respectivamente de 3% e 11%⁷⁸ no mesmo período observado.

Considerando o diagnóstico acerca da expansão do ensino superior brasileiro apresentado no item anterior, demonstrando como o avanço ocorreu em proporção muito maior no ensino ofertado por mantenedoras privadas do que por instituições de natureza pública, temos que a situação se reproduziu quando observados, em específico, os números do avanço do ensino superior em Direito no Brasil.

Desse modo, se havia um certo equilíbrio nos anos 1980 entre a oferta pública e privada de ensino jurídico no país, já que os números indicavam que a participação das instituições públicas era da ordem de aproximadamente 40%, na década seguinte, no entanto, esta proporção foi alterada de modo bastante incisivo, chegando a 70,8% em 2003 e a 88,1%⁷⁹ nos anos seguintes. Logo, praticamente quatro de cada cinco estudantes de Direito do país se vinculam ao ensino privado, revelando que a concentração de matrículas da área no setor é até maior do que aquela verificada nos demais cursos superiores do país.

Os dados demonstram que mais de 100 novos cursos privados de Direito foram autorizados a iniciar suas atividades apenas entre os anos de 2002 a 2003, o que equivale à criação de 8,75 novos cursos por mês, indicando que o número de cursos particulares de Direito praticamente se tornou quatro vezes maior no começo da década passada.

Como demonstrado no capítulo que abriu esta tese, das sete instituições particulares observadas neste estudo, apenas uma delas ofertava

77 Conforme Tabela 7 Matrícula no Curso de Direito por UF, 1954-2003 (p. 249).

78 Conforme Tabela 8 Distribuição da Matrícula no Curso de Direito por Região, 1954-2003 (p. 250).

79 Conforme Tabela 2 Número de matrículas no curso de Direito (p. 247).

vagas na cidade até o ano de 2002. Em relação às demais, quatro delas iniciaram o seu funcionamento até o ano de 2005 e as duas restantes nos anos seguintes, em 2006 e 2007, o que se coaduna com o movimento de expansão de cursos jurídicos que ocorria em todo o país.

De igual modo, assiste-se na cidade a mesma retração da expansão que se observa em âmbito nacional, já que a procura pelos cursos de Direito, ainda que bastante significativa, tem sido proporcionalmente menor que a disponibilidade das ofertas. Assim, em 1995 a relação entre candidatos por vaga nos cursos de Direito no Brasil era de quase 8,7, o que passou a ser, em 2003, da ordem de aproximadamente 3,2⁸⁰.

Como se verifica, a redução foi intensa em curto espaço de tempo, podendo-se inferir que praticamente não há barreira ao ingresso daquele pretendente ao curso, condição bem diferente de duas décadas atrás, até porque os interessados, muitas vezes, buscam diferentes processos seletivos em razão da oferta que hoje, em regra, existe em suas cidades. Pelo mesmo estudo se verificou que em um quinto dos cursos a relação entre candidato-vaga era igual ou inferior a um e em quase metade deles não havia sequer dois candidatos disputando a mesma vaga⁸¹.

A compreensão do desenvolvimento do ensino superior em Direito na cidade, portanto, insere-se na discussão que envolve a expansão do ensino jurídico como um todo e esta, por sua vez, não pode ser apartada do que se assiste no ensino superior brasileiro, tendo razões semelhantes que justificam tanto uma como outra.

80 Conforme Tabela 9 Vagas e Candidatos aos Cursos de Direito, Brasil 1994-2003 (p. 250) e Quadro 1 Proporção candidato-vaga em vestibulares e outros processos seletivos em Direito (p. 247).

81 Conforme Quadro 1 Proporção candidato-vaga em vestibulares e outros processos seletivos em Direito (p. 247).

2.2.2 Políticas públicas e educação jurídica

Como considerado no capítulo anterior, das práticas políticas e dos discursos de embate produzidos ao longo das duas últimas décadas pela Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico do MEC e pela Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB e, em alguns momentos de modo mais ou menos impactante, pela atuação da ABEDi, foram produzidos importantes documentos que definem os rumos da educação jurídica brasileira.

Como apontado, as práticas e as manifestações destes atores evidenciam conflitos entre eles e o interesse pela implantação de diferentes projetos de sociedade que cada qual possui, ora convergentes em determinado momento, ora revelando dissensos quanto ao significado de educação jurídica e a quem ela deve servir.

Pelo mesmo caminho assumido no começo deste segundo capítulo, os documentos que se seguem merecem ser considerados à luz das políticas educacionais (ou da falta delas) gestadas para o Brasil na área da educação superior nas duas últimas décadas, pressupondo que elas foram submetidas aos interesses do modelo econômico vigente, com ênfase na valorização de uma formação essencialmente profissional e realizada por meio do acesso pelas portas da iniciativa privada, mesmo que o discurso caminhe no sentido contrário.

É nesta perspectiva que surge a Portaria Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, fixando as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. Anunciada como resultado dos seminários regionais e nacionais organizados pela CEED, o documento é considerado pelos atores envolvidos no ensino jurídico como um divisor de águas quanto à organização e finalidade de um curso de Direito no país.

A importância da Portaria MEC nº 1.886/1994 para a implantação do sistema de avaliação foi notável, pois estabeleceu parâmetros comuns que deveriam ser observados por todos os cursos jurídicos do país. A Portaria, por seu próprio objeto, não continha referência expressa à avaliação dos cursos jurídicos, mas o seu conteúdo foi

traduzido como indicadores de avaliação, permitindo classificá-los e graduá-los. (RANGEL, 2007, p.92)

Anunciando mudanças significativas a serem implantadas dentro de um prazo de dois anos após sua publicação, a portaria definiu que os cursos seriam ministrados com, no mínimo, 3.300 horas de atividades integralizadas em, pelo menos, cinco e no máximo oito anos letivos, apresentando o mesmo padrão de desempenho e qualidade independentemente se ofertado no período diurno e noturno, tendo, ainda, um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

O documento considerou que para atender as necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito era preciso desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias. Valorizaram-se as atividades complementares, devendo os cursos destinar de cinco a dez por cento da carga horária total para tal fim, incluindo a realização de “pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno”.

A norma definiu a exigência de um acervo bibliográfico atualizado a ser mantido por cada curso de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e de referências às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Definiu, ainda, um conteúdo mínimo do curso, compreendendo diversas matérias que poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas, além de outras que contemplem os “novos direitos”, de acordo com as peculiaridades existentes, observando-se, para tanto, necessária interdisciplinaridade dos componentes curriculares da área.

Exigiu, para a conclusão do curso, a obrigatoriedade de apresentação e de defesa de monografia final, perante banca de avaliação, com tema e orientador escolhidos pelo próprio aluno.

Quanto ao estágio de prática jurídica, o documento exigiu que fosse obrigatório e integrado ao currículo pleno, realizado em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob o

controle e orientação de um núcleo coordenado por professores do curso, dispondo de instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

Para responder a este fim, definiu-se que as atividades de prática jurídica poderiam ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais, possibilitando a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Com forte ênfase em atividades práticas e profissionais, a portaria inovou quanto às exigências para sua realização em vários de seus artigos.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei nº 8.906, de 4/7/94, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina. Parágrafo único. A complementação da horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo de estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no art. 10 desta Portaria. (OAB, 1994)

Ao final, o documento autorizou as instituições a estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Aos interesses deste trabalho, merece atenção disposição específica da portaria que passou a permitir aos cursos que se concentrem, a partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho. Para Linhares (2009), tal permissão deve ser entendida como um avanço contido no documento, plenamente adaptado às exigências da atualidade.

O art. 8º da Portaria 1.886/94 continha uma respeitável proposta pedagógica, além do caráter metodológico, na medida em que enseja o atendimento às vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho, equivalendo dizer que as instituições têm a liberdade e até a responsabilidade de flexibilizar o seu currículo pleno para ensinar a formação de profissionais do Direito aptos a ajustar-se às mudanças iminentes, inclusive de caráter regional, de forma que o operador do Direito possa, além do conhecimento geral da ciência do Direito, aprofundar-se em uma determinada área ou ramo específico a que pretenda dedicar-se preferencialmente, sob a forma de estudos de “especialização” integrados aos estudos da graduação, que podem culminar, posteriormente, com a pós-graduação lato sensu, de acordo com os componentes do Núcleo de Especialização Temática, complementando a carga horária indispensável à pós-graduação. (LINHARES, p.290)

Ainda que não amplamente debatida à época de sua publicação, esta possibilidade contemplada na portaria vinha ao encontro da concepção que passou a se valorizar, sobretudo, a partir dos anos 1990 e ao longo dos anos 2000, de formação humana contínua, flexível e aligeirada.

O próximo capítulo debate como tal concepção surge dos embates sociais que se travam na sociedade como um todo, sendo eles representativos do movimento determinado pelo capital para dar continuidade ao seu processo de reprodução, o que obriga, dentre outros elementos, que ele se reinvente definindo novas exigências aos coletivos humanos.

Na sequência, poucos meses depois, em março de 1995, a OAB fez publicar a Portaria Nº 05/1995, que dispunha sobre os critérios e procedimentos para sua manifestação nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.

Por este documento, a entidade passou a exigir que os projetos comprovassem a existência de, no mínimo, 30% do acervo bibliográfico

atualizado e específico, assinatura corrente de três periódicos especializados, referidos no art. 5º da Portaria MEC nº 1.886/94, sempre proporcional às necessidades das vagas inicialmente oferecidas, bem como de um plano para aquisição do restante, dentro do prazo de dois anos, contado da autorização do curso, ou até a data do pedido de seu reconhecimento.

Exigiu-se ainda, por meio da Portaria, que os projetos pretendentes comprovassem a disponibilidade de instalações regulares da biblioteca e de pessoal habilitado para atendimento aos alunos e professores, além da apresentação de um planejamento e cronograma de instalação adequada do Núcleo de Prática Jurídica.

Pelo documento, a entidade definiu formalmente os procedimentos para a realização da tarefa, valorizando, ao final, a prerrogativa que lhe fora garantida por força da legal, nos termos da Lei Federal n. 8.906/94.

No caso de pedido oriundo de Universidade, a CEJ adotará o seguinte procedimento: I - recebido o pedido, o Presidente da CEJ designará comissão verificadora, composta de três professores de Direito, sendo ao menos um integrante de órgão da OAB, e solicitará manifestação do Conselho Seccional competente, a seu respeito; II - o relator da CEJ, ante o relatório da Comissão verificadora e a eventual manifestação do Conselho Seccional, submeterá parecer conclusivo à Comissão, na sessão seguinte, que deliberará por maioria simples de seus membros; III - o parecer da CEJ, após aprovado na forma do art. 1º, será encaminhado ao Ministério da Educação. § 1º A comissão verificadora concluirá o relatório, segundo roteiro adotado pela CEJ, no prazo de trinta dias. § 2º A comissão verificadora poderá sugerir mudanças justificadas ao projeto, que a ele se integrarão quando aceitas pela instituição interessada, devendo ser estabelecidas em documento próprio.

A partir da vigência obrigatória desta norma jurídica, alterações significativas se realizaram nos cursos de Direito do Brasil, o que repercutiu, necessariamente, na reformulação dos PPPs elaborados, de modo a que contemplassem formalmente em suas instituições os imperativos dos novos tempos.

Para Bastos (*apud* RANGEL, 2009), as disposições da Portaria Ministerial representam o fim de um ciclo importante em relação aos cursos de Direito no país, já que, a partir de sua formalização, declarava-se que a razão de ser do ensino jurídico deveria avançar em face de uma tradição voltada para

a formação das elites administrativas e judiciais e também não podia mais se limitar à formação de um profissional liberal em especial, o advogado. Antes, segundo este autor, um curso de Direito deve cuidar da formação de diferentes profissionais que seriam capazes de “responder às demandas da cidadania e do desenvolvimento econômico e científico”, pretensão contemplada no documento e que se constitui como o seu principal mérito.

Uma década depois, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Superior, publicou a Resolução Nº 9, de 29 de setembro de 2004⁸², instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito a serem observadas pelas instituições de educação superior, substituindo, portanto, a necessidade dos currículos mínimos obrigatórios nacionais.

As diretrizes definiram a organização curricular dos cursos, com determinações que incidiram sobre 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 de curso como componente curricular obrigatório, bem como o regime acadêmico de oferta e sua duração.

As atuais diretrizes curriculares instituídas para os cursos de graduação em Direito devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando, portanto, definirem-se múltiplos perfis profissionais, visando e garantindo maior diversidade de carreiras; promovendo a integração da graduação com a pós-graduação; privilegiando, no perfil de seus alunos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais e regionais onde as IES se encontram geograficamente localizadas. (LINHARES, p.323)

As diretrizes definiram o teor que deveria ser contemplado no projeto político e pedagógico do curso, exigindo, para além da definição clara da concepção do curso que se deseja implantar, com esclarecimentos acerca de suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, além de outros elementos estruturantes.

82 O art. 13 da Resolução revogou a Portaria Ministerial nº 1.886/94, reproduzindo, porém, várias de suas exigências.

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. (BRASIL, 2004)

Com mínimas modificações, confirmando as disposições do documento preliminar elaborado no primeiro semestre de 2000 pela Comissão de Consultores *ad hoc* nomeada pelo MEC, as diretrizes anunciaram os horizontes político-pedagógicos que os cursos jurídicos no Brasil deveriam observar. A partir deste documento, como se pode observar nas instituições contempladas nesta tese, foram elaborados os PPPs dos cursos de Direito, reproduzindo-se, em regra, o seu conteúdo sem se preocupar com a incorporação das particulares existentes em cada realidade educacional.

Neste sentido, formaliza-se no documento a pretensão de se garantir ao graduando “sólida formação geral, humanística e axiológica”, além de que ele demonstre “capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais”, atributos a que, ao final do curso, devem se aliar ainda uma postura reflexiva e uma 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”.

Neste sentido, de modo coerente com o discurso presente nas diretrizes curriculares dos demais cursos, contemplou-se a valorização das “habilidades e competências” presentes na formação profissional do bacharel em Direito, a saber:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras

fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)

Confirmou-se ainda neste documento a orientação outrora apresentada pela comissão para que os cursos de Direito se organizassem de modo a atender a três eixos interligados de formação, quais sejam o eixo fundamental, o profissional e o de formação prática.

O primeiro tem por objetivo integrar o estudante na ciência, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

O segundo eixo, de formação profissional, deve abranger o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, “estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais”, incluindo-se necessariamente, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

O terceiro e último eixo, o de formação prática, interligando os anteriores, tem por responsabilidade unir a prática aos conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, com o Trabalho de Curso e com as Atividades Complementares.

A resolução definiu o status do Estágio Supervisionado nos cursos de Direito, definindo-o como componente curricular obrigatório e “indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados”, sendo que cada instituição deve definir o conteúdo e a forma de sua realização, sempre considerando o perfil do formando almejado. A norma determinou que o estágio

deve ser realizado na própria instituição, por meio de regulamentação própria de seu Núcleo de Prática Jurídica.

De forma polêmica, a nova legislação outorgou às instituições autonomia para supervisionar o estágio realizado fora de sua sede, o que se permitiu parcialmente, podendo ser verificada tal condição mediante a requisição de relatórios aos órgãos que eventualmente tenham firmado convênio com o curso. Convênio que, em regra, passaram a ser realizados com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia, com serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais.

A resolução reforçou a presença das atividades complementares no curso, distinguindo-as, expressamente, das atividades referentes ao Estágio Supervisionado ou com aquelas próprias do Trabalho de Conclusão de Curso, assim como contemplado em seu art. 8º.

As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. (BRASIL, 2004)

Por fim, atendendo parcialmente à orientação apresentada no documento preliminar elaborado pela comissão, a resolução original definiu exigências para que os cursos incluíssem como componente curricular obrigatório a realização de um trabalho ao final do curso devidamente orientado pelos professores, devendo o aluno ser submetido à defesa pública perante banca examinadora.

Por meio da publicação da Portaria Nº 1.874 em 02 de junho de 2005, o Ministério da Educação, valendo-se das prerrogativas concedidas à Secretaria de Educação Superior (SESu), divulgou a efetivação de sua política de supervisão, nomeando, para tanto, comissões específicas para verificar *in*

loco as condições de oferta de cursos jurídicos, atividade sob a coordenação do Departamento de Supervisão do Ensino Superior (DESUP).

O ato normativo ratificava a responsabilidade da Ordem dos Advogados do Brasil para fiscalizar a profissão regulamentada, permitindo-lhe comunicar a secretaria sobre a existência de cursos jurídicos “que, por meio de documentos comprobatórios em poder da entidade, apresentem indícios de irregularidades ou de condições precárias de funcionamento”. A partir destes comunicados, autorizou-se a constituição de Comissões de Supervisão com um representante da entidade para acompanhar os trabalhos de fiscalização.

Na mesma perspectiva de atuação conjunta entre a OAB e o MEC, o ministério publicou a Portaria nº 147, em 02 de fevereiro de 2007, dispondo sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e medicina, sob a alegação de que estas áreas possuem peculiaridades acadêmicas “que mereceram tratamento constitucional e legal especial”.

O documento alegou a conveniência e a oportunidade em se reduzir a margem de discricionariedade das decisões administrativas para autorização destes cursos, sob a informação de que era preciso definir critérios mais objetivos para a concessão do pleito, o que seria resultado dos grupos de trabalho instituídos para tal fim (BRASIL, 2007), em atendimento aos procedimentos do SINAES quando instituiu a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) (BRASIL, 2006).

Neste sentido, em consonância com a determinação legal (BRASIL, 1994), os pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito não chancelados pela OAB passaram a ser instruídos com elementos específicos de avaliação, contendo informações úteis contemplando diferentes aspectos para subsidiar a decisão administrativa do ministério.

I - a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade; II - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que

assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente na instituição e em outras instituições. (BRASIL, 2007)

No mesmo ano surgiu o instrumento específico de avaliação para autorização de novos cursos de graduação em Direito (BRASIL, 2007b), em atenção às exigências do sistema de avaliação. O documento de regulação passou a ser utilizado na avaliação de todas as propostas de criação de curso de graduação em Direito do Sistema Federal da Educação Superior, contemplando diversas categorias de avaliação com pesos diferentes para cada qual. Assim, a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente e técnico-administrativo, além das instalações físicas compunham diferentes dimensões de avaliação.

Quanto à primeira, devem ser considerados o contexto educacional, os objetivos do curso, o perfil do egresso pretendido, o número de vagas, os conteúdos curriculares previstos, a metodologia aplicada e as condições de atendimento ao discente.

Quanto ao corpo docente têm peso na verificação a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), observados a titulação, a formação acadêmica e o regime de trabalho de seus membros, a titulação, formação e o regime de trabalho do coordenador de curso, a composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, a titulação, o regime de trabalho e o tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do seu corpo docente, além do número de alunos por docente equivalente em tempo integral, por turma em disciplinas teóricas e, ainda, o número médio de disciplinas por docente e a verificação de seu envolvimento em pesquisa, avaliando-se sua produção científica.

A terceira dimensão, considerando as instalações físicas oferecidas pelos cursos pretendidos, deve avaliar as condições da sala de professores e de reuniões, dos gabinetes de trabalho dos professores, das salas de aula, além do acesso dos alunos a equipamentos de informática e ao acervo de livros da bibliografia básica, da bibliografia complementar e dos periódicos especializados, além das condições de infraestrutura e dos serviços oferecidos pelo Núcleo de Prática Jurídica.

Por fim, os avaliadores deveriam verificar ainda o cumprimento dos requisitos legais necessários para a concessão, observando se os conteúdos curriculares dos cursos pleiteantes apresentavam coerência com as diretrizes curriculares nacionais, se as condições de oferta do Estágio supervisionado estavam contempladas, se a inclusão de Libras como disciplina optativa no curso foi atendida, além da observância da carga horária mínima e do tempo mínimo de integralização exigidos, das condições de acesso para pessoas com deficiência e também se as condições para elaboração de Trabalho de Curso eram satisfatórias.

Em 2008, a OAB realizou nova ofensiva na função de regular o ensino jurídico no Brasil, regulamentando novos procedimentos e publicando novos critérios para autorização, reconhecimento e, ainda, tratando de renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito ⁸³.

Em relação aos novos parâmetros para autorização, a comissão responsável da entidade adotou as orientações do Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB. Neste sentido, a CNEJ passou a requerer das instituições de ensino superior interessadas a comprovação de que a população do município que deseja abrigar o curso não seja inferior a 100 mil habitantes, segundo informações do IBGE à época, levando-se em conta a proporção máxima de 100 vagas iniciais anuais para cada 100 mil habitantes.

Do mesmo modo, a entidade passou a analisar as condições dos cursos de graduação em Direito existentes no município e suas respectivas vagas anuais, além da existência de órgãos ou entidades que demonstrem condições de absorver os estagiários da área. Coube à comissão ainda verificar a qualificação do corpo docente, considerando o regime de trabalho a que se encontra submetido, além da existência e o teor de plano de carreira e de capacitação para seus professores.

⁸³ Instrução Normativa Nº 1/2008, publicada em 06 de dezembro de 2008.

A OAB também passou a verificar a qualidade da organização didático-pedagógica, nela incluindo informações acerca do ensino, pesquisa, extensão, estágio e número máximo de alunos por turma, além de observações referentes à infraestrutura destinada ao curso, ao acervo bibliográfico disponível e ao plano de aquisição da complementação bibliográfica mínima e, por fim, pertinentes às instalações materiais do Núcleo de Prática Jurídica.

Como já apontado, o requisito da necessidade social é especialmente valorizado pela comissão para a elaboração de um parecer favorável aos cursos incipientes e apenas em situações excepcionais tal critério poderá ser desconsiderado, pelo que a entidade definiu, para tanto, alguns indicadores objetivos de avaliação.

I - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure, preferencialmente, dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente em Instituição de Ensino Superior autorizada ou reconhecida. II – qualidade do acervo bibliográfico atualizado, comprovadamente adquirido em nome da Instituição de Ensino Superior; III - qualidade da estrutura curricular e sua adequação à legislação vigente; IV - implementação dos Núcleos de Pesquisa (incluindo a orientação a monografia) e de Extensão; V – remuneração do corpo docente igual ou acima da comprovada média praticada na região; VI - número reduzido de vagas pretendidas e dimensão das turmas limitadas ao máximo de 40 (quarenta) alunos; VII - instalação adequada destinada ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e recursos materiais e humanos previstos para o seu funcionamento; VIII - laboratório de informática jurídica. (OAB, 2008)

Quanto aos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação em Direito, simbolizando uma atitude mais incisiva da entidade, a CNEJ passou a considerar o desempenho dos alunos oriundos das instituições nos Exames de Ordem realizados na localidade, além de uma série de critérios que contemplavam a implantação definitiva ou o efetivo funcionamento da totalidade das instalações indicadas ou constantes do projeto de autorização do curso.

Estes critérios consideravam as condições do Núcleo de Prática Jurídica, se as instalações eram próprias e adequadas e se os recursos materiais e humanos eram suficientes e, também, se o acervo bibliográfico

poderia ser considerado satisfatório e atualizado, incluindo-se periódicos. Os critérios consideravam ainda a efetiva regulamentação e o cumprimento da carga horária das atividades complementares, do conteúdo e da forma com que as atividades destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso se realizam, além do cumprimento do plano de carreira docente e dos respectivos programas de capacitação e níveis salariais praticados e, ainda, dos programas de pesquisa e extensão e sua articulação com as atividades de ensino desenvolvidas no curso.

Quanto aos pedidos de aumento de vagas para os cursos de graduação em Direito encaminhados à CNEJ, a Instrução Normativa elaborada pela entidade considerou importante a contemplação de outros critérios.

I - o número de Instituições de Ensino Superior que ministram curso de graduação em Direito no Município, bem como o número de vagas ofertadas; II - a população do Município, indicada pelo IBGE, e a comprovação da necessidade social para o aumento pretendido, em face da proporção fixada no inciso I do art. 7º desta Instrução; III - a comprovação do quantitativo de candidatos por vaga nos processos seletivos ou vestibulares; IV - a relação de alunos matriculados no curso e o número de evasão existente, quando for o caso; V - a comprovação do quantitativo do acervo bibliográfico; VI - o corpo docente integrado de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de Mestres e Doutores, com regime de contratação diferenciado do modelo horista; VII - o curso reconhecido pelo Ministério da Educação ou Conselho Estadual de Educação. (OAB, 2008)

Por fim, a norma insiste no papel fiscalizador da entidade previsto em seu Estatuto que, como tratado, destaca-se dos demais elaborados por outras entidades de classe em razão de seu caráter cogente, já que foi promulgado com status de lei federal no ordenamento jurídico brasileiro.

Neste sentido, a entidade se concedeu o direito de alertar o MEC sobre cursos de Direito espalhados pelo país que apresentassem “indícios veementes de irregularidade ou de condições precárias de funcionamento”, o que deveria ensejar por parte do MEC a adoção de providências preventivas ou de supervisão nos cursos apontados. O documento definiu objetivamente o que a OAB considera precariedade na oferta do ensino jurídico no país.

Art. 13. São considerados indícios veementes de irregularidade ou condições precárias de funcionamento de cursos de graduação em Direito, dentre outros: I - a ausência de manifestação do Conselho

Federal da OAB, determinada pelo art. 83 do Regulamento Geral do Estatuto EAOAB, no processo de autorização e/ou reconhecimento do respectivo curso de graduação em Direito; II - o prazo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso de graduação em Direito vencido, independentemente do estágio em que se encontrar o respectivo processo no Ministério da Educação ou no Conselho Estadual de Educação; III - a obtenção por três Exames de Ordem consecutivos, ou 05 (cinco) alternados, de percentuais de aprovação abaixo da média do respectivo Estado; IV - o corpo docente com professores horistas, em sua totalidade, ou integrado por docentes que cedem, sem vínculo efetivo, seus nomes e títulos apenas para instruir processos de autorização e/ou reconhecimento de outros cursos de graduação em Direito; V - o Projeto Pedagógico em desacordo com as Diretrizes Curriculares fixadas para o curso de graduação em Direito; VI - a biblioteca cujo acervo ou funcionamento desatende às necessidades do curso; VII - o horário de funcionamento que comprometa o período normal de descanso dos corpos docente, discente e técnico-administrativo; VIII - o uso de estrutura física imprópria ou inadequada para o funcionamento do curso. (OAB, 2008)

O teor do documento pode revelar tanto uma contribuição que a entidade alega prestar ao Poder Público em sua tarefa de fiscalizar a qualidade do ensino jurídico brasileiro, o que a define como um sujeito político importante na efetivação dos instrumentos de avaliação, como, por outro lado, pode revelar uma atitude de controle por parte da OAB, atribuindo a si um poder decisório que não possui quando procura definir que instituição pode e de que modo pode oferecer educação jurídica no país, mesmo que a entidade mantenha um discurso sempre favorável à democratização do ensino superior em Direito.

Como apontado no início deste capítulo, em determinados períodos históricos o Estado almeja institucionalizar os conflitos presentes nas relações sociais, atuando, tanto quanto possível, como uma entidade capaz de conciliar os diferentes interesses em disputa, como se fosse, como já apontamos, elemento estranho aos conflitos sociais.

É nesta perspectiva que consideramos a produção dos atos normativos citados e, nos limites previstos, a autorização para que entidades e associações vinculadas ao ensino jurídico participem dos processos de elaboração dos referidos instrumentos de autorização e reconhecimento de cursos de Direito no país, de modo que, pelo menos aparentemente, eles se apresentem como resultados de consultas públicas e oitiva de representantes

do setor, mesmo que tal contribuição não represente efetiva participação política nas instâncias decisórias.

Por outro lado, no entanto, entendemos que o Estado não é um mero instrumento das classes dominantes, de modo que os documentos apresentados neste item não foram produzidos de modo harmônico e sem contestação por parte de grupos e de frações de grupos envolvidos na definição dos rumos da educação jurídica no Brasil. Neste sentido, tais documentos apontam que há conciliação entre os interessados, quando possível, assim como há embates mais incisivos, quando necessário, de modo que são representativos dos conflitos que o processo educacional enseja, ora se aproximando das classes dominadas, atendendo parcialmente suas demandas, ora se distanciando destas classes no propósito de servir aos interesses daqueles que representam o capital.

3 EDUCAÇÃO JURÍDICA E MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

O debate travado nos capítulos anteriores representa maneiras diversas pelas quais os conflitos de interesses em uma sociedade se apresentam. São, portanto, relações sociais que se recriam, revelando ideias, valores e projetos de mundo de seu próprio tempo, constituindo-se mesmo na contradição fundante que caracteriza a própria essência do processo capitalista.

O estudo que empreendemos demonstra que há um processo que se desenvolve na sociedade que tem na educação um campo fértil para se materializar, já que, como apontado, por meio do discurso que envolve a educação pública se mascaram interesses e conflitos presentes nas relações sociais. O campo se revelou tanto mais fértil nas últimas décadas quando se analisam os seus impactos na educação superior no Brasil, o que não poderia, por óbvio, excluir suas repercussões no universo da educação superior em Direito no país.

3.1 Novas exigências do capitalismo mundial

Como observado no decorrer desta tese, os caminhos que as políticas públicas voltadas para o ensino jurídico brasileiro ou, de forma mais coerente com este estudo, os caminhos não assumidos diante da falta de políticas essencialmente públicas para o setor, revelam antes a atualidade da crise por que passa o capital como modo de produção que define a sociedade,

revelando a permanência de suas contradições no cotidiano das práticas vivenciadas por todos aqueles que vivem do seu trabalho.

A escrita deste roteiro, com a observação aguda da origem destas contradições, já havia sido demarcada pela obra marxiana há mais de 150 anos.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais [...] o contínuo revolucionar da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. (MARX e ENGELS, 1988, p. 69)

Trata-se, portanto, de uma espécie de autofagia das forças envolvidas no processo de expansão do capital, havendo inclusive competição entre elas, de modo que os sujeitos envolvidos determinam sua concentração, realizando a fusão de mercados ou, quando e do modo necessário, implicam na sua expansão para outros lugares, sempre tendo o lucro como norte e como glória para aquelas forças que, na arena dos proprietários dos meios de produção, demonstram-se mais ativas e capazes.

Este o movimento determinado pelo capital para realizar a sua reprodução, de modo que, para ampliar-se, não importa se as atitudes tomadas se realizem nos limites das economias nacionais, internacionais ou mesmo no âmbito da economia mundial considerada em seus múltiplos aspectos. No curso de sua reinvenção, para manter-se e se tornar mais vasto, o capitalismo desmonta as mesmas barreiras que criou no momento anterior e que foram criadas pela mesma razão de se constituírem em necessidades naquela oportunidade. Com efeito, um olhar estático sobre o processo de transformação inerente ao capitalismo apenas será capaz de captar uma face parcial e

momentânea de seu percurso e restaria por negar a dialeticidade do seu próprio existir.

Pensar as contradições que envolvem o ensino jurídico no Brasil e sua manifestação na cidade de Uberlândia significa um esforço para inserir esta realidade no debate que envolve as transformações por que passa o capitalismo nas décadas recentes e na discussão que envolve essas mediações, de modo que a compreensão dos diferentes projetos políticos e concepções de educação narrados neste trabalho deve ser analisada para além de uma perspectiva conjuntural e restrita à localidade em que acontecem.

O húngaro István Mészáros, herdeiro teórico de Georg Lukács, mantém presente a importância desta questão, lançando luzes sobre a crise enfrentada pelo capital no momento presente, afirmando que, diferentemente das anteriores, esta se caracteriza por sua gravidade na medida em que o modelo capitalista atual não encontra saída para sua expansão, atingindo no cerne as conquistas alcançadas por aqueles que efetivamente realizam o trabalho humano, impondo desemprego estrutural e precarização do trabalho aos diversos cantos do mundo, sequestrando inclusive o tempo de trabalho livre existente em outras épocas, cenário que merecerá análise no curso deste capítulo.

São novos tempos, cujos esforços dos Estados não são capazes de determinar políticas consistentes diante das forças dos grupos que se organizam de modo global e de conglomerados que especulam a despeito das estruturas políticas existentes. O capital esteve acossado pela insuficiência de respostas oferecidas pelo modelo fordista de produção⁸⁴, o que lhe obrigou a abandonar a criação e a inventar novas formas de reprodução, isto é, restava-lhe

84 O Fordismo é um sistema de produção cuja origem ocorreu nos EUA no começo do século passado e apresentou declínio a partir dos anos 1980. A partir da linha de montagem idealizada por Henry Ford, empresário norte-americano, iniciou-se a produção em massa na indústria de automóveis, utilizando métodos que racionalizavam o sistema produtivo, com destaque para a redução do tempo de produção e de estoque de matéria-prima, aliada ao aumento da quantidade de produção por trabalhador. Desse modo, reduzindo-se ao máximo os custos finais de um produto, o fordismo impactou a sociedade como um todo, modificando os hábitos do homem e o transformando, sobretudo, em um ser que trabalha para o consumo de mercadorias.

reinventar-se a si mesmo, razão pela qual novas demandas tiveram que ser atendidas no curso do desenvolvimento capitalista.

Mészáros é enfático ao revelar como as práticas educacionais não podem ser entendidas à parte das relações sociais em que se inserem, de modo que transformações significativas na educação só teriam condições de ocorrer se o espaço social sobre o qual ela se assenta também passasse por necessária transformação. Pensar de outro modo é acreditar que reformas realizadas no campo educacional sejam capazes de interferir radicalmente no curso da sociedade, transformando-a a partir das mudanças educacionais realizadas, como se o sistema engendrado no capitalismo fosse passível de ser reformado por meio de interferências pontuais, localizadas e periódicas.

Ao interesse do objeto pesquisado, percebemos como a expansão do ensino jurídico brasileiro ocorrida nos últimos vinte anos se amolda a esta condição histórica. Neste sentido, está presente no universo que envolve os cursos de Direito, expressamente revelado tanto pelos instrumentos de regulação da área como pelos projetos políticos pedagógicos elaborados, toda uma noção de empregabilidade e de sobrevivência individual importada dos pressupostos neoliberais.

Desse modo, o ingresso nos cursos de Direito atende aos apelos de inclusão social, mantendo presente naqueles que acreditam nesta possibilidade a expectativa de uma “mudança de vida” a partir do esforço próprio, cujo sucesso na empreitada é perspectiva que só depende do empenho individual do sujeito e não das relações sociais nas quais ele se encontra envolvido.

O que há, quando muito, são ajustes que os diversos interesses de grupos pleiteiam em favor de seus empreendimentos, o que é passível de ser eventualmente atendido, caso as medidas que lhes favoreçam não interfiram na estrutura do sistema e, de modo algum, não coloquem em risco sua contínua reprodução.

Por esta ótica, portanto, como debatido no capítulo inicial deste estudo, não é certo que haja real oposição entre as concepções de ensino de Direito defendidas pela ABEDi, CEED/SESu/MEC e CNEJ/OAB se, antes, na origem dessa discussão, não existir o desejo de apresentar uma alternativa que

supere a lógica da oposição entre capital e trabalho, por mais nobres que sejam as razões apresentadas.

No entanto, à luz do referencial teórico que sustenta este estudo, é preciso considerar que impera no campo do ensino jurídico a mesma contradição que se observa em qualquer espaço societal, de modo que as práticas e discursos dos sujeitos envolvidos neste meio tanto revelam concepções que enfatizam a reprodução do modelo vigente como indicam a presença de mecanismos de resistência ao estado em que área se encontra.

Sob este prisma, esta discussão seria, na verdade, uma quimera porque não ensejaria qualquer alteração fundamental na materialidade das relações sociais, sendo útil, quando muito, para minorar as consequências danosas que o sistema do capital espalha em sua trajetória.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, que já tem mais de cem anos, desde Edward Bernstein e seus colaboradores – que outrora prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista -, o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26. grifo do autor)

Para Chesnais (1997), essa reinvenção se opera pela contínua mundialização do capital, que centraliza e concentra o capital industrial, operando por meio de grandes grupos econômicos cada vez maiores e mais fortes que passam a determinar os caminhos a serem seguidos pelos grupos menores, formados não só por pequenos conglomerados, mas também por países fragilizados nas relações comerciais, parecendo não restar outra saída senão ceder às pressões do capital que, em novas vestes, impõe-se por padrões monetários e pelas regras da “financeirização”.

Desse modo, o que se seguiu após o período fordista não foi a expansão dos centros de produção do capital, mas um verdadeiro deslocamento do lugar de sua atuação, restringindo o palco a poucos atores, não mais de três: Estados Unidos, Japão e União Europeia. Chesnais

demonstra como esta “tríade” reuniu praticamente 80% dos investimentos no exterior, de tal modo que se impunha a reestruturação de firmas e a redefinição dos rumos de produção, tarefa que contou com o pronto apoio de Estados fragilizados e suas políticas de liberalização, de desregulamentação e privatização.

O caráter rentista (especulativo) que hoje marca o capital engajado na produção deve-se, em parte, às numerosas interconexões entre o capital “produtivo” e o capital valorizado sob a forma financeira. Hoje o grande grupo é, quase sem exceção, uma sociedade *holding*. Mesmo que o hábito determine que as organizações capitalistas de implantação e operações transnacionais continuem sendo chamadas de “empresas” ou de “firmas”, o fato é que estamos diante de grupos financeiros com predominância industrial, onde tudo leva a distingui-los cada vez mais da massa de empresas. No quadro da mundialização financeira, cresceu consideravelmente aquilo que chamamos de “financeirização” de grupos. Eles constituem, em grau cada vez maior, grupos financeiros, certo que com predominância industrial, mas com diversificações nos serviços financeiros, bem como uma atividade sempre mais importante como operadores nos mercados de câmbio e nos mercados onde se negociam as formas mais notáveis de capital fictício. (CHESNAIS, 1997, p. 28)

Esta a nova roupagem pela qual o sistema do capital se apresenta, relativizando a territorialidade dos países e fazendo circular as mercadorias por todos os cantos do mundo, em incessante troca internacional de matérias-primas, bens manufaturados, produtos da tecnologia, etc., de modo que este fator agora tem impacto sobre as relações de produção até então estabelecidas.

Também para Dowbor (1981) as esferas de circulação de mercadorias são fundamentais para se analisar as condições presentes das relações de produção. A determinante relação existente no capitalismo mundial entre países centrais e países periféricos continua a existir, porém sob novas formas, já que essa bipolarização se efetiva nos moldes de uma divisão internacional do trabalho que se opera em meio à totalidade da economia capitalista, cujos senhores são os conglomerados internacionais e os poucos países industrializados que possuem voz no mercado mundial. Neste jogo, as regras continuam sendo ditadas por esses senhores que, do centro, a partir das necessidades de acumulação estabelecidas, determinam as relações que

devem ser observadas pelos países da periferia, vez que estes são o restante das partes de uma mesma totalidade.

Desse modo, mantendo para si as estratégicas esferas de circulação, fazendo girar ao redor do mundo esses capitais e matérias-primas, os países do centro mantêm a distância que possuem dos seus “concorrentes” e ratificam a condição alcançada pelo histórico de dominação das fases anteriores do capitalismo. Vê-se, assim, que o domínio da produção ainda é determinante para assentar alguns países na condição de agentes da circulação e outros, a imensa maioria, para serem mantidos no atual estágio de vulnerabilidade e subdesenvolvimento econômicos.

Deste modo, a circulação só existe na base da produção, e o centro do problema encontra-se na diferenciação, no centro e na periferia, dos sistemas produtivos. Mas não ver a dominância esmagadora dos sistemas produtivos do centro em relação ao resto do mundo capitalista é muito simplesmente uma questão de irrealismo. E é igualmente tão irrealista considerar que esta dominância não se manifesta nas esferas internacionais de circulação. Se a dominação dos países ricos sobre os países pobres se manifesta através da dominação exercida pelos primeiros sobre a circulação ao nível mundial, esta dominação apresenta-se no interior dos países subdesenvolvidos como determinante para o processo completo de reprodução do capital e não para a circulação ou a produção. (DOWBOR, 1981, p. 51)

Portanto, a atual condição de reprodução do sistema do capital assume nova configuração, estando transformada a divisão internacional do trabalho ainda que continue a privilegiar os mesmos rincões do mundo que, reduzidos, determinam a agonia do restante do todo, o que apenas revela, sob outra face, o conhecido desequilíbrio inerente ao próprio desenvolvimento capitalista.

A relação de subordinação estabelecida entre os países periféricos e os países centrais está presente nos mais variados campos da vida social, sendo que o espaço educacional é especialmente significativo porque nele também se materializa um modelo educacional com pressupostos igualmente subordinados, fazendo jus à condição assumida de reprodutor das exigências do capital.

Por esta linha de raciocínio, pode-se pensar que na seara do ensino superior brasileiro importa para a maior parte das instituições que os alunos se tornem concluintes no curso escolhido, recebendo ao final o seu diploma como a concretização da aquisição de uma mercadoria, no caso representada pela condição alcançada por seu estudante de se tornar um universitário. Neste sentido, a emissão do documento que formaliza a conclusão do curso simbolizaria o término do vínculo criado entre o aluno e a instituição, podendo ser considerado em sua dimensão de troca com uma utilidade bastante restrita em razão da condição subordinada sob a qual foi adquirido.

Assim como Dowbor, Paulani (2005) acompanha os argumentos de Chesnais acerca do ocaso do “modo de regulação fordista” e da inauguração do modo de regulação do capitalismo amparado no monetarismo e nas finanças. O novo modelo, “rentista”, “curto-prazista”, “flexível”, antes desorganiza do que propriamente regula, na medida em que mitiga todo argumento em favor de qualquer gasto que seja público e despreza a atividade daqueles cuja existência é determinada por seu próprio trabalho.

Em nome dos interesses dos credores, quaisquer que sejam eles, pouco importando as razões pelas quais eles se tornaram credores e, ainda, em nome do conceito abstrato de “estabilidade monetária”, deve se manter a receita de política econômica adotada, atualizando-se a todo custo as vontades presentes do capital. A crise fordista representou, portanto, um novo modo de aplicação das ideias liberais que, jamais esquecidas, agora sob uma nova roupagem, deixavam a antessala da cena capitalista.

Como se vê, em meio a esse quadro, não foi preciso nenhum grande esforço das ideias neoliberais engavetadas há trinta anos para que saíssem do mutismo desse mundo e ganhassem a esfera ruidosa e concreta da circulação capitalista. O mundo finalmente lhes prestava as devidas reverências. Objetivamente, o Estado ia se retirando de cena, as privatizações iam acontecendo no mundo desenvolvido e no não-desenvolvido, os mercados iam se desregulando, as políticas monetárias iam se arrochando, os gastos públicos iam minguando etc. A receita estava sendo aplicada e a pregação sobre as virtudes inatas do mercado finalmente se fazia ouvir. (PAULANI, 2005, p.135)

Este movimento proporcionou impactos fundamentais no processo educacional e, por extensão, redefiniu a posição da educação superior no

Brasil e, por óbvio, em seu bojo, os novos rumos do ensino jurídico brasileiro. Neste cenário, a dimensão da empregabilidade e da eficiência pessoal enalteceu o discurso do sucesso pela individualidade e favorável à expectativa de inclusão social, vetores exaltados pela mídia em geral quando cumpre seu papel de autêntica intelectual das frações de classe burguesas.

Foram mudanças no interior do próprio sistema capitalista, sobretudo as experimentadas nas últimas quatro décadas, que permitiram o retorno do discurso liberal, acompanhado nas últimas décadas da alcunha de “novo”, portanto “neo”⁸⁵. A novidade existente, na verdade, é a necessidade de se garantir os níveis de valorização do capital que estavam em declínio, requerendo o investimento dos créditos extraídos na produção no sistema financeiro, aumentando, com isso, toda sorte de pressões em favor de uma política monetária que interessava aos credores.

Neste processo, tornou-se imperioso elevar os juros e liberar o trânsito dos capitais para que melhores condições de valorização fossem alcançadas. Posto deste modo, parece que os caminhos percorridos pelo sistema do capital neste período foram “óbvios e inevitáveis”, pautados por regras criadas pela natureza e, portanto, possuidores de um caráter imutável, blindando o discurso econômico deste jaez de toda crítica capaz de desnudar as contradições inerentes ao sistema no qual ele se realiza, tanto no âmbito de seu discurso como no de sua aplicação.

Edifica-se, portanto, o império do pragmatismo das políticas macroeconômicas e da implantação de políticas inquestionáveis cujos destinatários não são os coletivos humanos em geral, mas apenas aquela mínima parte que se agrega ao lado dos credores internacionais. Neste

85 Nos termos apresentados por La Garza, o chamado neoliberalismo pode ser conceituado sob os seguintes aspectos: “[...] como formação sócio-econômica é uma configuração de configurações (não é sistêmico; também o caracterizam a contradição, a descontinuidade e a obscuridade). É por um lado uma concepção do mundo, cujo centro se encontra nas teorias da linha genética neoclássica e hoje da escola racional; é um tipo de política de ajuste macroeconômico, que enfatiza o combate à inflação através da depressão da demanda agregada e uma forma de mudança estrutural das economias dirigida de forma a permitir a ‘ação’ do livre mercado; é também uma forma de Estado que rompe com os acordos keynesianos e com os pactos corporativos que buscaram conciliar acumulação de capital com legitimidade política do Estado; e, é também uma forma de reestruturação produtiva, consequente com a abertura e a globalização das economias, assim como com a ruptura daqueles pactos corporativos.” (LA GARZA, 1997, p.129)

contexto de mundialização do capital, portanto, necessário o investimento na expansão do ensino superior privado no Brasil como mais uma contribuição à contínua reprodução do capital, condição que se realiza nos modos e nos lugares em que for possível.

Ergueu-se um pragmatismo econômico que não aceita a oposição de qualquer barreira, fazendo-se acompanhar de uma padronização de condutas políticas cujas atitudes que não aquelas pré-determinadas não são bem vindas, já que se oporiam ao curso “natural que o rio da mundialização deve seguir”, de tal modo que não há possibilidades distintas destas que estão sendo determinadas pela corrente da globalização.

Ianni (1996) é esclarecedor ao revelar que esse processo, apesar da aura de progresso e novidade que o envolve, merece uma análise do desenvolvimento do capitalismo em retrospecto e uma avaliação de seus desdobramentos sociais, movimento teórico capaz de, no primeiro caso, revelar que não se trata de uma efeméride dos dias atuais e, no segundo, que há resultados que desafinam o coro dos contentes da festejada globalização.

Dessa maneira, o modo de produção capitalista sempre se definiu por sua trajetória de expansão, propagando-se por todos os lugares em incessante internacionalização, cuja existência de qualquer obstáculo ou fronteira sempre foi algo provisório, incapaz de determinar sua estagnação. Ocorre neste processo, antes, a escolha de diferentes estratégias e a reformulação de práticas em razão de resultados que se almeja alcançar, definindo-se e se redefinindo ações no curso das próprias transformações históricas, tendo o capital como protagonista na medida em que é o principal responsável pela intensidade e pelo redirecionamento das mudanças que surgem.

Um processo de amplas proporções que, ultrapassando fronteiras geográficas, históricas, culturais e sociais, influencia feudos e cidades, nações e nacionalidade, culturas e civilizações. No longo de sua história, desde o século XVI, teve seus centros dinâmicos e dominantes na Holanda, na Inglaterra, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, no Japão e em outras nações, e em qualquer caso sempre recobriu, deslocou, dissolveu, criou ou inventou fronteiras. Em sua marcha pela geografia e história, influenciou decisivamente os desenhos dos mapas do mundo, com os desenvolvimentos da

acumulação originária, do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, do multinacionalismo, do transnacionalismo e do globalismo. Ainda que tenha sido sucessiva e simultaneamente nacional, regional e internacional, juntamente com sua vocação colonialista e imperialista, o capitalismo se torna no século XX um modo de produção não só internacional, mas propriamente global. (IANNI, 1996, p. 135-6)

No final do século passado e início deste, a reinvenção de sua trajetória assinala que os Estados nacionais não necessitavam mais de seus territórios para definir a reprodução do sistema do capital. Aquela antiga condição assumida pelo Estado não mais prospera, sobretudo aqueles que foram os mais fortes do século XIX e que se responsabilizaram pela organização da tarefa do capital em direção à sua acumulação, oferecendo-lhe de quando em quando políticas “públicas” e intervenções econômicas travestidas de “projeto de desenvolvimento nacional”, todas absolutamente “necessárias”, de modo que cada Estado fazia sua parte em favor da reprodução do sistema no plano interno.

O Estado de outrora, não mais útil, insere-se no presente contexto de outro modo, atuando por meio de novas relações, agora caracterizadas pela interdependência entre si e entre as grandes empresas transnacionais, com práticas de atuação que se realizam no plano global diante das regras que se verificam nas atuais relações produtivas e sociais humanas.

Segundo Ianni (1996), a aldeia global em que se vive transformou as antigas estruturas mundiais de poder, determinando outras relações que, mesmo que criadas a partir de condições geopolíticas antes existentes e ainda que um Estado detenha no plano da aparência certa hegemonia, hoje são essencialmente diferentes na medida em que ocorrem à margem de um território fixo e aceleram sobremaneira a realização das novas forças de produção, agora evidentes “na divisão internacional do trabalho, na fábrica e no *shopping center* globais”.

Destaca-se, no globalismo em que se vive, a atuação de organismos internacionais, estando a ONU, por meio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a

Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Grupo Banco Mundial (BM)⁸⁶ como exemplos⁸⁷, cada qual efetivamente atuando no tabuleiro de um mundo transnacionalizado, cujas jogadas são estratégicas no campo de seus interesses interdependentes, estando a revelar que as relações vigentes indicam um processo imperialista sob nova versão, a versão global.

Assim, torna-se imperioso relacionar a configuração do capitalismo nos tempos atuais, evidenciado pela divulgação de um projeto hegemônico único representado pela globalização econômica, com os processos informados nos capítulos anteriores, vez que a reformulação da política educacional que se opera para além dos países centrais, cujo projeto de reforma da educação superior destacado é apenas mais um exemplo, encontra justificativa na adaptação à festejada “nova ordem mundial”, agora “globalizada”.

A globalização, portanto, não se constitui como uma nova ordem social pautada em uma pretensa revolução informacional. Os sujeitos políticos fundamentais da mundialização financeira são justamente os grupos industriais transnacionais, bancos, investidores internacionais que atuam nas áreas de interesse do capital e das classes trabalhadoras, lutando por melhores condições de vida e de trabalho, ou seja, o centro deste debate é a luta de classes, é o embate hegemônico entre projetos antagônicos de sociabilidade. O sentido político que é dado à globalização econômica, com processo de integração mundial, omite que a globalização articula um processo de unificação-hierarquização, atravessado pela contradição gerada pelo aprofundamento das desigualdades econômicas que constituem as relações sociais na atualidade. A arquitetura da mundialização do capital tem por objetivo principalmente permitir a valorização, em escala internacional, de um capital de investimento financeiro constituído por uma profunda hierarquização política e econômica, ordenada em torno de três polos da tríade (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão), tendo os Estados Unidos como ponto central, de onde partem os mais importantes impulsos em direção às outras partes do mundo. Desta forma, a mundialização do capital não apaga a existência dos Estados nacionais, nem as relações políticas de

86 O grupo Banco Mundial compreende: o Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation – IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (Multilateral Investment Guarantee Agency – Miga), a Associação Internacional de Desenvolvimento (International Development Association – IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (International Center for Settlement of Investment Disputes – Icsid) e, mais recentemente, passou para a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (Global Environment Facility – GEF).

87 As estratégias implementadas por estes organismos na caracterização da política educacional no Brasil e na América Latina nos anos 1990 foram exploradas no próximo item.

dominações e de dependência entre estes; acentua, ao contrário, os fatores de hierarquização entre países e regiões. (LIMA, 2007, p. 43/44)

Os organismos internacionais referidos têm importante atuação na divulgação de ideias e valores que servem ao projeto de dominação que se materializa. Estes “sujeitos políticos coletivos do capital” são responsáveis por arquitetar as reformas político-econômicas de países como o Brasil, repercutindo, ao final, em reformas educacionais no âmbito do objeto deste estudo, presentes, principalmente, a partir do final do século XX e início deste.

Para Santos (2007) a atuação destes organismos ocorre em meio àquele processo de crise permanente apontado por Mészáros, pois eles se movimentam por conta das crises sucessivas determinadas pela própria crise global, fazendo repercutir suas políticas e determinações com pouca diferença em países diversos, atingindo todos os espaços de interesse à manutenção do projeto de dominação como, por exemplo, o espaço em que se realiza a educação.

Trata-se de uma crise estrutural para a qual não se discutem medidas estruturais, o que só faz alimentar o processo de crise. Anunciam-se soluções preservando-se os interesses dos grupos hegemônicos, condição que sedimenta as tiranias do dinheiro e da informação. Segundo este autor, estes são os pilares que sustentam a fase atual do capitalismo globalizado. Anunciar soluções faz parte do exercício de controle dos espíritos, sem o qual não se conseguiria a regulação pelas finanças sempre ao interesse destes grupos.

Neste sentido, se tomamos como referência a crise que atinge o Direito, vemos que ela se expressa no próprio movimento das crises cíclicas do capitalismo, cujos desdobramentos têm forte influência nas relações sociais estabelecidas pelos agrupamentos humanos, estando a educação entre elas. Em outras palavras, em uma sociedade em constante ebulição, as prerrogativas do presente e as expectativas do futuro se encontram em constante transição, não tendo como o processo educacional responder a essas questões de modo imediato, eficiente e harmônico.

Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e de mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de ideias científicas, indispensáveis à produção, aliás acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas. (SANTOS, 2007, p. 53)

Não há, portanto, que se referir às consequências das transformações pelas quais passa o capitalismo de forma localizada, como se algum projeto se manifestasse apenas nos limites de sua especificidade. Por isso não há como tratar dos indicadores de pobreza que surgem aqui ou ali, pois, hoje, a pobreza é estrutural, isto é, não é local, tampouco nacional, mas antes globalizada, pois está presente em todos os cantos do planeta, ainda que seja mais evidente, por óbvio, nos países periféricos.

O discurso que tenta legitimar a adoção das medidas anunciadas pelos organismos internacionais pressupõe que o curso da globalização é considerado uma fatalidade, que independe da ação dos sujeitos locais e mesmo nacionais, na perspectiva de desqualificar outra avaliação que considere o conflito entre classes como fundante desta situação. Seriam medidas absolutamente necessárias e resistir a elas é opção que não se coloca na ordem do dia.

Trata-se da tentativa de legitimação de um pensamento único e racional, que deve ser considerado por ser a forma adequada para se compreender os desafios presentes. Assim compreendidos, as medidas anunciadas perdem sua condição de caminho possível, dentre outros, para assumir a condição de caminho necessário, diante do qual não há outra alternativa senão adotá-lo.

[...] trata-se da vocação para uma racionalidade única, reitora de todas as outras, desejosa de homogeneização e de unificação, pretendendo sempre tomar o lugar das demais, uma racionalidade única, mas racionalizada sem razão, que transforma a existência daqueles a quem subordina numa perspectiva de alienação. Já no cotidiano, a razão, isto é, a razão de viver, é buscada por meio do que, face a essa racionalidade hegemônica, é considerado como "irracionalidade", quando na realidade o que se dá são outras formas de ser racional. (SANTOS, 2007, p. 126)

A racionalidade a que se refere Santos se ampara na lógica de uma racionalidade única, que tenta escamotear sua condição limitada e privatista, já que serve ao interesse de um pequeno número de grupos. Desvaloriza-se a diversidade e a própria história, tomando como certa uma única modalidade de existência, empobrecendo a arena política e a “consideração conjunta de múltiplos interesses”, a “existência de cada um e de todos”.

A dinâmica do desenvolvimento capitalista nos tempos globalizados define as formas padronizadas em que as relações humanas passaram a se realizar, de tal maneira que os modos das sociedades se organizarem e as formas atuais de desenvolvimento das atividades laborais demonstram a predominância de conceitos comuns para uns e outros lugares, não havendo mais a divisão clássica entre o espaço da vida em geral e o espaço reservado ao trabalho em particular.

Como sustentamos no curso deste trabalho, é neste mesmo sentido que o ensino de Direito se apresenta. As instituições não avançam em suas propostas educacionais e acabam por produzir discursos expressos em seus PPPs que respondem mais aos interesses do mercado ou, quando muito, anunciam concepções críticas que também não superam a lógica desse mesmo mercado.

Esta nova dinâmica se orienta por conceitos que a todos alcança, identificando os valores que, por excelência, estavam restritos ao universo do mercado e da livre empresa e estendendo-os a todos os homens em sociedade. Com efeito, ainda que alijado das relações formais de trabalho ou quando temporariamente não esteja envolvido nas relações de exploração, vivenciando as incertezas do desemprego, o homem atual se encontra envolto em um ambiente que lhe informa das necessidades de racionalização do tempo e do aumento da produtividade, acossando-o cotidianamente com avisos de que o seu retorno ao mundo do trabalho ou mesmo a manutenção das condições laborais em que se encontra depende diretamente de seu desempenho e lucratividade, além, claro, de sua capacidade de se adaptar de imediato às mudanças determinadas pela flexibilização e inserção de novas técnicas no setor produtivo.

O desemprego e a expectativa de inclusão social acabam por reforçar as ideologias manifestas pelo ensino superior como uma espécie de oásis salvador da vida profissional de milhares de seres humanos, de modo que as condições adversas presentes no mundo do trabalho levam ao fortalecimento dos cursos de Direito como mais uma alternativa posta no horizonte para fugir do trabalho precarizado.

Pelos processos antes anunciados - explicitando as razões pelas quais ocorre a concentração e centralização do capital, ao mesmo tempo em que diminui a interferência dos interesses locais, regionais e nacionais, vez que os tempos são de contínuas exigências globais -, verifica-se a propagação de um discurso unívoco tanto em favor da “desestatização” e “liberalização” das regras político-econômicas como em favor da “qualificação” e “preparação” para o acesso ao trabalho, como se todos estivessem em “um mesmo barco” que só não irá naufragar caso todas essas exigências sejam atendidas.

É nesse sentido que o termo “empregabilidade” é produto de um discurso ideológico que impulsiona o crescimento dos índices de ingresso no ensino superior no país, donde a expressiva expansão da oferta de vagas dos cursos jurídicos deve ser debatida tendo como referência as exigências empresariais diante das transformações do mundo globalizado. Cabe aos trabalhadores, se aliados do processo de exploração, encontrar os meios de formação profissional individual capazes de definir sua inserção nos melhores postos de trabalho existentes na sociedade, enfim, no universo produtivo⁸⁸.

Se ainda mantém vínculos com este universo, a tarefa cotidiana a ser cumprida é preparar-se mais e melhor para a manutenção dessa relação, de tal modo que o tempo que lhe resta fora do espaço de trabalho não mais lhe pertence e tampouco é livre, vez que passa a existir em função desta “empregabilidade”, devendo ser utilizado para garantir esta condição. Tanto

88 Como ilustração, em divulgação semelhante à realizada pelos demais cursos pesquisados, o sítio eletrônico de uma destas instituições informa que o seu curso de Direito “(...) possui uma história marcada pela busca de excelentes resultados acadêmicos em sintonia com o mercado. A base de seu crescimento é pautada em conquistas relevantes para os futuros formandos. Antes mesmo da formação da primeira turma, o curso foi reconhecido pelo MEC e, a partir daí, uma sucessão de eventos tem conferido ao curso o seu reconhecimento junto aos profissionais da área atuantes no mercado.” (FPU, 2014)

num como noutro caso, os trabalhadores tiveram que assumir para si os ônus e os riscos de sua formação, o que antes era tarefa de investimento realizado pelo próprio capital⁸⁹.

Neste sentido, um amplo processo de estranhamento das condições de vida e do trabalho se materializa. A inclusão social realizada por conta própria revela a condição de um processo profundo de alienação do e pelo trabalho. Por este raciocínio, a busca pelo ensino superior e, dentre suas ofertas, a aquisição de um diploma de um curso de Direito se explica sob esta perspectiva e manifesta uma condição ilusória que só existe no mundo das ideias.

Deve-se levar em conta que atendendo a regras ditadas pelo FMI, pelo BIRD e pelo conjunto das organizações e corporações multilaterais, a educação deve se voltar para a preparação para o trabalho concreto, já que esta, ao lado da efetivação dos processos de “privatização” e “liberalização” da economia, são os caminhos para se alcançar o desenvolvimento e aumentar a produtividade e a lucratividade.

Ocorre, porém, que a defesa de medidas de salvação preconizadas pelos organismos internacionais não possui condições de resistir à contestação imposta pela realidade a partir da década de 1990, pois, sobretudo desde então, não houve curto espaço de tempo em que a economia mundial pudesse se jactar de caminhar estabilizada.

A condição unipolar liderada pelos Estados Unidos da América (EUA) nos últimos vinte anos não levou à pretendida estabilidade econômica, se é que esta pode ser considerada uma pretensão de qualquer país fiel aos valores liberais. Nem estabilidade econômica e tampouco política, pois a condição assumida pelos EUA de força militar hegemônica redundou em um aumento de graves conflitos internacionais fora de seu território, alheio à frágil orientação do direito internacional, cujas práticas, em última instância,

⁸⁹ Deve-se levar em conta que está em jogo o discurso que parte da premissa do “Estar Empregável”, caracterizando-se como ideológico quando afirma a competência como suposta garantia de um emprego quando, na realidade, não existe qualquer certeza de se conseguir um posto de trabalho. Os fundamentos teóricos dessa discussão estão presentes no curso deste capítulo.

atenderam mais a interesses internos diante da pressão dos indicadores econômicos do país do que ao malfadado projeto de propagar os valores democráticos mundo afora, permitindo-se a realização dos projetos de desenvolvimento de outros países.

Fiori (2007) observa que a fragilidade dos estados nacionais é condição bastante emblemática do mundo atual, especialmente após os anos 2000, pois ficaram para trás eventuais utopias dos anos 1990 e, especialmente, a concepção de mundo dependente de um país responsável por garantir a governança mundial, o que permitiria, como divulgado, a existência de muitas outras nações com autonomia suficiente para realizar seus projetos nacionais.

[...] quando se olha para a história de mais longo prazo, a constatação a que se chega é que ocorreu no século XX a universalização e não a morte dos Estados nacionais. No início do século, grande parte da população mundial ainda vivia no território dos impérios europeus e não havia mais do que trinta ou quarenta Estados independentes. Atualmente, eles são cerca de cento e noventa e se multiplicaram em três grandes momentos: logo após a Primeira Guerra Mundial, quando se dissolveram os impérios Austro-Húngaro e Otomano; depois da Segunda Guerra Mundial, quando se dissolveram os impérios europeus na Ásia e na África; e, após 1991, quando se desintegrou o território do velho Império Russo. Portanto, se os Estados territoriais nasceram na Europa do século XVI, foi só no século XX que eles se tornaram um fenômeno universal. Como explicar então esse paradoxo de que a morte da soberania dos Estados seja anunciada como um resultado da globalização, exatamente na hora em que eles se multiplicam e se transformam em um fenômeno global? Pode-se pensar que se trata de uma ideologia que responde, como qualquer outra, a interesses muito concretos. Mas que não é uma simples falsificação da realidade e maneja com inteligência uma visão muito comum do conceito de soberania e do que foram, através da história, as relações entre os Estados e o movimento da internacionalização do capitalismo. (FIORI, 2007, p. 77-8)

Não há desenvolvimento de um projeto nacional que não tenha se realizado sem a participação das elites em um plano internacional. Especialmente nos países periféricos, as elites e burguesia locais tiveram que se abrir às forças cosmopolitas e ao seu projeto de mundo liberal e internacionalizante, o que se constituiu em mais uma face da festejada globalização.

3.1.1 Educação e ciência na sociedade capitalista

Em escala global, portanto, surgem as contradições, de modo que as que se evidenciam na organização da educação não se realizam de modo isolado, já que estão inseridas na própria organização da ciência no mundo atual que, também ela refém de grandes conglomerados privados, submete-se às formas vigentes de reprodução do capital e se distancia cada vez mais de servir à humanidade como um todo, negando a promessa iluminista de propagar as benesses do avanço científico aos diversos lugares do mundo, servindo antes à descoberta de novas formas de exploração do homem sobre o homem, na medida em que poucos decidem o que deve ser produzido, como deve ser produzido e para quem será produzido.

Ocupa destaque, em meio a esta discussão, a importância que a indústria armamentista passou a exercer na dinâmica da lógica capitalista, tema que absorveu as contribuições de István Mészáros apresentadas na Parte III de sua obra de referência, *Para Além do Capital*, em especial quando analisa o significado do complexo militar-industrial na crise estrutural do sistema do capital.

É neste campo de atuação que o capitalismo elegeu uma de suas válvulas de escape para os problemas advindos da superprodução de mercadorias. Nada mais apropriado a este sistema do que criar produtos para que sejam destruídos, demandando, a partir dessa destruição, novos investimentos para sua criação. O rumo assumido permite realizar a máxima expansão possível da produção, ao largo, portanto, de qualquer argumento que venha se opor a tal “necessidade”⁹⁰, apelando-se, como de praxe, para os nacionalismos nunca contidos.

Mészáros observa que esta estratégia não é recente, tanto que nos primeiros anos do século passado, em meio à preparação para uma guerra que

⁹⁰ As expressões colocadas em aspas reproduzem a escrita do autor citado.

teria proporções mundiais, a produção de armas já atendia a tal fim, passando a ser mais efetiva e generalizada com a eclosão do conflito seguinte, a Segunda Guerra Mundial, oportunidade em que se constituiu um complexo militar-industrial mais adequado às necessidades do sistema, sendo responsável, em parte considerável, por amenizar suas próprias contradições.

Por conseguinte, se uma porção importante dos recursos disponíveis é abertamente alocada à produção do desperdício, igualizando a produção dos meios de destruição à produção e ponto final, tudo isso deve acontecer estritamente para o propósito elogiável de “oferecer empregos muito necessários”. Nem é mais preciso considerar as dificuldades causadas pelo constrangimento dos apetites humanos e das rendas pessoais, pois o “consumidor” não é mais simplesmente o agregado disponível de indivíduos limitados. De fato, graças à importante transformação das estruturas produtivas dominantes da sociedade capitalista do pós-guerra, paralelamente ao correspondente realinhamento de sua relação com o Estado capitalista (tanto nos propósitos econômicos como para assegurar a necessária legitimação ideológico-política), a fusão mística entre produtor/comprador/consumidor de agora em diante é nada menos do que a própria “Nação”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 690)

O autor identifica aí uma condição inédita ofertada pelo complexo militar-industrial às necessidades do capital, na medida em que ele se desvincula da dependência absoluta do consumidor tradicional, condição oscilante por sua própria natureza. A “nação” agora é a consumidora ideal, não dependente das necessidades e possibilidades individuais. Antes, pelo contrário, em seu nome se justifica a expansão dos investimentos no setor de recursos que não se vinculam mais às leis de oferta e procura, já que passou a ser necessário sempre criar e investir para, segundo sua lógica, destruir e fomentar o novo investimento.

Garante-se a autorreprodução do capital a partir de uma cultura do desperdício, pois o que se produz tem por fim imediato a sua própria destruição, ratificando-se o método sempre útil para o enfrentamento das crises do sistema, eliminando-se o que se apresenta como obsoleto e como empecilho ao avanço das forças de produção.

Mészáros lembra que a estratégia não é nova, que é próprio do capitalismo acelerar sua expansão descartando obstáculos que surgem em seu caminho. O que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, no entanto, é que a

constituição e manutenção desse complexo torna esta prática comum, já que necessária à sobrevivência do sistema.

Esta lógica impregna todo o sistema, de modo que a edificação deste complexo exige a locação de maciços investimentos em pesquisa, esvaziando-se a essência da própria ciência que é servir ao desenvolvimento humano. Tanto assim que, segundo o autor, sob a justificativa da inovação diante do que se anuncia como obsoleto, apenas os Estados Unidos investem mais de 70% (setenta por cento) de seus recursos em pesquisa na manutenção e no avanço de seu complexo militar-industrial.

Da mesma maneira, as necessidades alienadas e as perversas exigências produtivas da autorrealização do capital não permitem a criação dos “elementos materiais da rica individualidade, universal na sua produção e no seu consumo”, nem, de fato, o pleno desenvolvimento de necessidades e potencialidades humanas (que é primariamente um desafio sociocultural). Pelo contrário, as necessidades artificiais da destrutiva expansão do capital tendem a competir e, na frequente ocorrência de incompatibilidades, a suprimir com extrema insensibilidade até mesmo as mais elementares necessidades da inegável maioria da humanidade. É compreensível, portanto, que a produção de uma “abundância constantemente maior” se converta num sonho cada vez mais ilusório – a luz que constantemente se afasta no fim de um túnel que constantemente se alonga –, apesar do aumento assustador das forças abstratamente “produtivas” da sociedade, que estão condenadas a permanecer abstratas e estéreis, ainda mais, contraprodutivas, por causa de sua inserção social capitalista e sua dissipação destrutiva. (MÉSZÁROS, 2002, p. 694-5)

Ademais, valendo-se do controle da mídia e da manipulação da “opinião pública”, supera-se mais um empecilho à edificação da estrutura militar-industrial e se legitima a prática estéril de se produzir para destruir e se destruir para continuar produzindo. Tal “necessidade” é imposta à sociedade como o caminho único a ser percorrido, à parte, portanto, da satisfação das potencialidades humanas.

Educar o homem para produzir o conhecimento científico caracteriza-se, portanto, como mais uma armadilha trazida pela lógica do capital caso as descobertas realizadas não venham em direção às necessidades que lhes são essencialmente prioritárias, de modo que produzir em favor do avanço da ciência não significa produzir em favor do desenvolvimento humano se, ao final, não estejam presentes resultados que

servam à diminuição do seu sofrimento e das formas atuais de opressão a que está submetido⁹¹.

Portanto, o que está em jogo é a supremacia da utilidade do trabalho sobre seu potencial de troca, considerando que é pela educação que a ciência se manifesta. Nas considerações mais próximas do objeto de estudo desta tese, afirmamos que uma instituição educativa que tenha como prerrogativa a produção científica regida pelos princípios da subordinação da utilidade ao potencial de troca da ciência, pouca contribuição dará a humanidade, independente de serem avançados centros científicos ou centros periféricos sustentados por concepções pífias de ciência, certificando, no caso do curso de Direito, profissionais que não dominam o essencial em suas áreas de atuação.

Portanto, como se vê, não tem sido esta a regra, estando o conhecimento científico sob a égide de poucos grupos privados que se orientam pelas determinações do capital. Esta concepção alienada de ciência e tecnologia incide sobre os processos de formação humana e, nos limites desta tese, a expansão do ensino jurídico no país pode ser compreendida a partir desta condição.

As transformações em curso no capitalismo monopolista nas últimas décadas lançam desafios em relação à problematização dos complexos processos sociais presentes. Entendemos esse debate como antagônico e ideologizado, uma vez que a defesa dos diferentes projetos de mundo em questão não é neutra, mas, sim, expressão de percepções distintas. Aos homens de negócios e seus apologetas se apresenta um “admirável mundo novo”, repleto de oportunidades singulares, em que a individualização crescente é sinônimo de felicidade. Esse pressuposto, tendo Hayek como grande mestre, afirma a supremacia do individual sobre o coletivo, o império do darwinismo social como saída para a sociedade. Os problemas inerentes a esta são entendidos como conjunturais, pertencentes às fronteiras da individualidade, bem como as suas soluções. A competência individual é a chave explicativa singular para um “mundo perfeito”, carente de competências que o façam caminhar. Estamos em posição distinta dessas afirmações. Entendemos a produção capitalista e todas as mediações dialéticas ligadas à mesma como conflituosas, repletas de resistências, contradições e atritos. A sociedade capitalista e sua lógica produtiva não se explicam pelas fronteiras da individualidade, pelo contrário, são o palco de lutas

91 Sobre a relação entre ciência e exploração do trabalho, ver Lucena (2005).

sociais maiores e inconciliáveis que se desenvolvem e modificam com a marcha da história em movimento. (LUCENA, 2008, p. 7)

Como debatido no capítulo inicial, a educação jurídica defendida por diversos grupos e comissões pouco ou nada se afasta dos valores liberais difundidos na sociedade, sendo, sob esta perspectiva, resultado da própria revolução burguesa. Defender em seus projetos políticos e pedagógicos uma formação humanista é divulgar, ainda que de forma indireta, a concepção de que é possível viver em uma sociedade solidária e harmônica, tendo todos os mesmos direitos, como se os cursos de Direito também não servissem aos interesses das camadas que dirigem a sociedade brasileira.

Há, portanto, uma educação diferente para cada classe social, estando uma confinada às condições ofertadas pela chamada escola pública e a outra se valendo de boa formação nos níveis fundamental e médio alcançada nas instituições de ensino particulares. Como se sabe, este o divisor de águas que definirá a parcela minoritária que irá usufruir da qualidade ofertada pela universidade pública e o contingente que, em larga escala, passará a frequentar os cursos oferecidos pelo ensino superior privado, em sua maior parte no período noturno. Trata-se, portanto, de uma educação de classes.

Por esta senda, retomando Mészáros

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionados pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005, p. 16)

Há uma conexão que interligam os processos educacionais que ocorrem no mundo todo e os processos sociais mais amplos determinados pelas exigências de reprodução do capital. Daí a insuficiência dos argumentos daqueles que advogam a reformulação da educação sem vinculá-la à transformação substancial da própria sociedade. Pede-se, quando muito, mudanças de curso no processo, reformas que servem a ajustes conjunturais e que corrigem eventuais problemas que não se referem ao essencial,

amoldando-os à ordem posta, à “regra geral preestabelecida de reprodução da sociedade”, na expressão do pensador húngaro.

Se assim é, portanto, torna-se utópico considerar a possibilidade de que reformas no sistema de educação avancem para além dos limites de manutenção da ordem societal vigente, indispondo-se com os objetivos da classe dirigente. Por esta razão, inclusive, que as reformas anunciam, em regra, o novo, pouco se detendo na análise e consideração das causas que levaram àquela condição. Pela mesma razão que tais reformas pouco mudam no estabelecido, assumindo, com o tempo, o fracasso de suas proposições iniciais. São reformas que em nada reformam ou contestam no sistema do capital e que, por extensão, tendem a contribuir para a manutenção da estrutura de um determinado modelo de educação.

Institucionalizou-se, sob o império do capital, uma educação pragmática, já que serviu ao fim de municiar o sistema dos conhecimentos e das pessoas habilitadas a gerir a máquina produtiva. Para além deste pragmatismo, inclusive, a educação serviu para divulgar ideias que valorizam a expansão do sistema do capital, (de)formando homens em função de suas necessidades. Dessa forma, estruturada e verticalizada, impuseram-se os projetos de educação na sociedade capitalista.

Apesar de seu destino utilitarista, a concepção debatida de educação deve ser considerada em sua manifestação mais ampla, para além, portanto, das instituições educacionais formais, de modo que a escola só pode ser compreendida se pensada à luz do complexo processo social em que se insere. Por isso os projetos educacionais se implementam de modo verticalizado, pois devem se harmonizar com as “determinações educacionais gerais da sociedade como um todo”.

Mészáros argumenta que a importância da educação que se realiza nos espaços formais, ainda que deva ser considerada, é menor do que se anuncia. Não possui a força que consolida o sistema do capital e, por extensão, não é capaz de apresentar projetos de emancipação da sociedade. Servem, antes, para formar o amálgama que garante a aceitação do modelo vigente.

Aceitação, conformismo e consenso são objetivos reais das instituições de ensino, não podendo delas se esperar a redenção diante da lógica do capital. Contribuem para essa tarefa com maior ou menor resultado, já que há toda uma rede informal que se ocupa da tarefa de educar a sociedade para conviver com as agruras do sistema, tolerando-o. A educação, desse modo, deve ser considerada a partir da totalidade das práticas educacionais presentes na sociedade e parte menor delas ocorre no modelo formal de ensino.

A questão, portanto, não é de forma e sim de essência, de modo que uma transformação da educação requer o reconhecimento da ampliação de sua concepção, única possibilidade de avançar em direção ao rompimento de sua lógica. Não ter essa compreensão é envolver-se em círculo vicioso que afasta ainda mais qualquer projeto de superação do sistema. Dedicar-se à análise dos projetos de reforma institucionalizados é errar na avaliação do problema e se distanciar de sua solução.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25-6-7)

Como demonstrado, o ensino jurídico brasileiro tem se dedicado a reparos institucionais formais, sempre a partir de perspectivas reformistas que o impedem de avançar em direção à construção de uma educação que seja nova, como aponta Mészáros. Modificando-se aos poucos e dependente de instrumentos de regulação que timidamente impactam o cotidiano acadêmico, mantém-se preso ao círculo vicioso de “políticas educacionais” reformistas e vinculadas à lógica do capital, mesmo que os PPPs sejam bem redigidos e intencionados.

Reproduz-se, portanto, a estrutura elitista presente na sociedade, ainda que anunciada sob vestes democráticas, como as que se evidenciam nos discursos que buscam legitimar as formas de ingresso dos alunos de baixa

renda aos cursos de Direito que se expandem no país, especialmente os ofertados no período noturno. No fim da linha, diplomados, alcançou-se o objetivo de se “educar” parcela da sociedade, evitando-se, como tem se evitado, a agudização de um descontentamento social que poderia levar à sublevação.

A própria condição de bacharel em Direito é suficiente, muitas vezes, para diferenciar um homem no meio social, mesmo que essa formalidade não o transforme em sujeito de sua condição histórica por conta de sua formação tradicional, confirmando antes sua condição de objeto de um modelo educacional que reserva seus melhores postos para uma pequena parcela que se destaca em razão dos critérios de meritocracia e tecnocracia.

Em certa medida, considerando-se a despolitização da discussão das políticas públicas voltadas para a educação jurídica, tem-se perdido uma grande oportunidade de se valer destes espaços de decisão para pensar a educação em seu sentido mais abrangente, capaz de preparar os fundamentos de uma grande transformação social exigida pelos tempos presentes, o que serviria, nas palavras do filósofo húngaro, como “uma *bússola* para toda a caminhada”.

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia ou indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 61)

Como já apontado, não há mais incômodo em se aplicar às relações de ensino todas as regras existentes na economia de mercado para se alcançar os lucros que este “produto” tem condições de produzir. Desse modo, de acordo com Ianni (2004), com a efetiva participação dos organismos internacionais na definição dos caminhos a serem seguidos pelos sistemas de ensino nacionais, especialmente do Banco Mundial, vem ocorrendo desde os

anos de 1950 a transformação dos espaços educacionais em mais um dos muitos lugares de reprodução do capital, na medida em que também nele se implementam as práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático, instrumental e mercantil que caracterizam o modelo de sociedade capitalista.

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p.33)

Assim, dentre as orientações comuns dos organismos internacionais, destacam-se as sugeridas pelo Banco Mundial que substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, pelo qual cada indivíduo deve ser possuidor de uma gama de recursos conhecidos como habilidades e competências para que possa alcançar o ensino universitário, além das orientações aos países para que promovam a diversificação das instituições de ensino superior, a flexibilização da gestão administrativa, além da adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e do fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento.

Nesta perspectiva, os organismos internacionais atuam propagando um projeto de sociabilidade no qual a educação exerce papel significativo, assumindo importantes tarefas, quais sejam, por exemplo, contribuir para a suposta integração dos países periféricos na ordem econômica internacional, para a inclusão de setores pauperizados no mercado de trabalho e, ainda, para o aumento da lucratividade do sistema do capital.

Lima (2007) identifica estes núcleos temáticos como definidores das práticas desses organismos:

a) [...] são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Elas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o Grupo dos Sete (G7), principalmente pelo imperialismo estadunidense. Desta forma, a política destes organismos internacionais cria uma aparência de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não

significa a superação, mas o alívio da pobreza com um caráter meramente instrumental, e objetiva de fato a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital; b) [...] reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população. Este projeto apresenta, na imediatez, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a empregabilidade. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não-governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional); c) a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. O projeto hegemônico, concebendo a educação como um descaracterizado “bem público”, defende a seguinte argumentação: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal; paralelamente, considera as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital. (LIMA, 2007, p.51/52)

Como se vê, a educação que se realiza nos espaços acadêmicos continua sendo fundamental no contexto maior de mundialização do capital, contribuindo ativamente para sua reprodução. Ainda que a formação humana, especialmente a de caráter profissional, possa se realizar nos lugares nos quais o trabalho humano se realiza, e mesmo nas residências habitadas pelo homem, a educação escolar ainda ocupa lugar central no curso de desenvolvimento do capitalismo.

Serve, portanto, como aponta a autora, como mecanismo de alívio da pobreza, especialmente nas áreas periféricas do planeta, além de se constituir como área de investimentos para a expansão do capital, estratégica para o cenário de crise e, ainda, como local privilegiado para se propagar a concepção de mundo de uma única classe social, a burguesia.

Assim, especialmente no ambiente latino-americano, há um movimento que atinge os mais diversos setores da atuação humana buscando

conformá-los às exigências da globalização capitalista. A educação, por certo, não passa ao largo deste processo. Antes, muito pelo contrário, assume condição estratégica ao transformar o conhecimento que o homem produz em mercadoria. Transforma, portanto, o próprio homem, tratando-o meramente como um cliente que deve consumir ou como um consumidor que se limita a ser cliente, mitigando até mesmo o conceito liberal de cidadania pelo qual o homem é possuidor de direitos fundamentais, devendo agora se contentar com a liberdade permitida pelas regras de mercado, qual seja a liberdade de adquirir o produto de qualidade duvidosa em que a educação se materializou.

Para os neoliberais, toda ênfase do ensino deve ser colocada no método, pois os alunos precisam de apenas alguns conteúdos considerados socialmente necessários para sua adaptação ao meio. A educação considerada necessária por esse Estado é, então, a básica, somente com rudimentos de leitura, escrita e cálculo, sonhando aos filhos de classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos histórico e socialmente acumulados. Juntamente com a diminuição dos conteúdos, que culminam com um empobrecimento da função da escola e a restrição do papel do professor, propõe-se a redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e, ao mesmo tempo, o incremento de um sistema de avaliação cujos resultados viabilizem uma política de prêmios e/ou castigos, em que algumas restrições orçamentárias possibilitem a diminuição do salário dos professores. (LUCENA, 2008, p. 53)

O discurso erigido nas décadas recentes é pragmático, de modo que à educação escolar cabe o papel que o mercado lhe restringiu. Problemas que surgem nos espaços escolares seriam, em regra, problemas de gestão e indicam condições, portanto, que podem ser superadas pela adoção de técnicas de gerenciamento. Não são, portanto, de caráter essencial, pois surgiram da incompetência daqueles que deveriam administrá-las seguindo a cartilha proposta pelos organismos internacionais.

Lucena (2008) identifica uma nova forma de exclusão presente nos discursos que envolvem a educação. Há, pois, mecanismos que repercutem em discriminação educacional, o que resta como prática inequívoca quando as elites consideram os problemas educacionais apenas na perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, despolitizando-os em certa medida, já que a arena em que se materializam as regras de mercado pressupõe a

atuação atomizada dos homens, lutando cada qual, individualmente, pela almejada e possível ascensão social.

O autor aponta a ocorrência da individualização das relações sociais, de modo que seriam os pobres os únicos responsáveis pela superação de sua condição de pobreza, assim como os desempregados responsáveis por seu desemprego, os favelados pela violência que tomou conta de nossas cidades e os sem-terra pela violência presente no mundo rural. De modo mecânico, pela lógica desse raciocínio, os problemas que atingem a educação seriam de responsabilidade dos pais que não contribuem para o desenvolvimento escolar de seus filhos e, especialmente, dos professores que não assumem adequadamente os compromissos inerentes às suas atividades.

O discurso neoliberal afirma que atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam boas escolas; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Nas proposições neoliberais, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial para torná-la mais eficiente. Sendo assim, deve-se reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural e nas estratégias de gestão, além de reformular o perfil dos professores, reciclando-os. (LUCENA, 2008, p. 53)

A educação se subordina, por este caminho, às necessidades do mercado de trabalho, responsabilizando-se quase que unicamente pela maior ou menor empregabilidade que supostamente confere a cada um na sociedade. Cada um, portanto, tem a educação como uma ferramenta que será manejada de modo melhor ou pior, a depender, em regra, de sua maior ou menor dedicação à tarefa de se educar. Esvazia-se, desse modo, a função social do processo educacional e se enaltece, na perspectiva do teor dos PPPs investigados, a preparação para o mundo do trabalho e o acesso à valorização pessoal por meio das qualidades profissionais apresentadas.

O certo, em meio a esta discussão, é a permanência a olhos vistos das formas de subordinação a que o homem se condiciona atualmente, quando os espaços educacionais surgem como novos lugares que o utilizam como produtor de desigualdade e desagregação sociais, sufocando a reflexão que

envolve a escola como local possível para se dedicar a anseios e desejos que conduzam ao seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, interessa refletir como as transformações havidas com o movimento de mundialização do capital interferem nos espaços de produção do conhecimento, sejam eles os da educação básica ou superior, das chamadas ciências duras ou das áreas de humanas. São transformações que se explicam a partir do complexo processo estrutural do capitalismo, no qual, entre as explicações possíveis, está presente a afirmação de que a ciência e tecnologia, em um processo de Divisão Internacional do Trabalho, manifestam um discurso ideológico socializante e um movimento material cuja origem da produção é cada vez mais centrada em seletos grupos científicos objetivando alcançar mercados consumidores determinados.

Em outras palavras, é importante afirmar que qualquer pesquisa que envolva um tema educacional deve problematizar a condição brasileira de país consumidor de tecnologias, o que contribui para desnudar o que está realmente em jogo em termos de formação humana, para além, portanto, de discursos edificantes e gloriosos que enaltecem a formação jurídica que vem se realizando no país nas últimas décadas, evidenciado, por exemplo, nos destaques dos projetos políticos pedagógicos analisados no corpo deste estudo.

3.1.2 Estado e formação humana no Brasil

Saviani (2002) é referência obrigatória para demonstrar como o Brasil se inseriu no processo debatido no item anterior, erigindo-se no país a chamada “pedagogia tecnicista”. Por esta, primeiro sob inspiração taylorista-fordista, pretendeu-se equiparar os métodos utilizados nas fábricas ao processo educacional, repercutindo em uma visão produtivista da educação presente entre os anos de 1950 e 1970. Em um segundo momento, a partir dos

anos 1980 e ainda em continuidade, a organização da educação assumiu padrões toyotistas de produção⁹², o que significa empreender uma ampla diversificação e flexibilização dos modos de constituição das escolas e do trabalho pedagógico realizado, redefinindo, por extensão, a própria atuação do Poder Público no setor.

Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo ao que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2002, p. 23)

Passa a vigorar na escola, portanto, a fragmentação que se observa no mundo do trabalho, separando-se, por imperioso ao processo produtivo, a atividade intelectual da atividade material, assim como se verifica na separação imposta na sociedade entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Cabe à escola, neste contexto, educar o homem que trabalha para esta condição.

É nesse sentido que se explicam os cursos de Direito que apresentam condição duvidosa de desempenho quando consideradas as características de sua oferta de ensino. Poucos centros de excelência no ensino jurídico convivendo com uma parcela considerável de cursos cuja qualidade não coaduna com o teor apresentado nos PPPs. Concluir o curso, portanto, ratifica a divisão social que separa o trabalho humano a partir da cisão entre atividade intelectual e atividade material, de modo que o egresso do curso poderá se distinguir dos demais na aparência, ainda que nem todos alcancem a condição de profissionais na essência do termo.

92 O Toyotismo é um modo de organização da produção capitalista que teve origem no Japão após a Segunda Guerra Mundial e se caracterizou pelo *just in time* implantado nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, destacando-se no processo a flexibilização da produção e a ênfase na qualidade do que se produz. O modelo japonês alcançou projeção mundial e definiu o conceito de Qualidade Total adotado no universo empresarial.

O espaço escolar passou a reproduzir a divisão social, de modo que os saberes científico e prático passaram a ser saberes distintos e, como tais, devem ser distribuídos a cada qual segundo a posição que desempenha nas relações sociais, contribuindo sobremaneira para materializar esta divisão. Por isso na sociedade capitalista o conhecimento teórico não coincide com o conhecimento prático, restando a uma única classe social a condição que se transforma em poder de elaborar o saber dominante, vinculando-o, em consequência, aos seus interesses de manutenção do poder material que já possui.

Como já apontado no curso deste capítulo, não há como na sociedade capitalista se edificar uma formação acadêmica emancipadora e totalizante, já que a própria escola existe para confirmar a fragmentação que se observa a olhos vistos no meio social. Por essa razão, sobretudo, também são fragmentados os conteúdos ministrados, as formas de se organizar e as “políticas públicas” anunciadas para se gerir.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer – o que vale dizer, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos –, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. (KUENZER, 2002, p. 85-6)

Kuenzer (2002) identifica nos dias atuais a ocorrência no mercado da chamada “exclusão includente”, caracterizada pela exclusão do trabalhador do mercado formal, alterando condições de trabalho antes mais comuns, precarizando-as, em regra. Demissão e recolocação das mesmas pessoas nos mesmos postos, com salários mais baixos evidentemente. Terceirização e prestação informal de serviços por ex-trabalhadores também são exemplos significativos desse processo.

No âmbito da educação, no entanto, a autora reconhece situação semelhante, porém ao inverso, por ela tratada como a lógica da exclusão includente, na qual se observa o interesse em se ampliar a quantidade de pessoas nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar à custa da qualidade de sua formação, em cursos ditos superiores, porém cada vez mais aligeirados e esvaziados em seus “projetos político-pedagógicos”. Trata-se da precarização formativa na qual estão envolvidas parcelas significativas dos estudantes desse país, condição que os priva, em certa medida, de desenvolverem sua condição de ser humano com plena autonomia intelectual.

Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2002, p. 93)

Pode-se até inferir que se trata de uma nova escola para um novo tempo, bem diverso daquele em que ela simbolizava uma promessa integradora na medida em que possibilitava o acesso a direitos econômicos e sociais próprios dos países sob a égide do *Welfare State*. Naquele período a escola desempenhava papel definido no processo de expansão do capital, na medida em que investir na formação humana significava investir nas possibilidades de um mercado de trabalho em expansão.

Em meio à competitividade econômica que envolvia os países centrais, acreditava-se que a escola produzia, portanto, o seu capital, o capital humano necessário ao desenvolvimento da riqueza social e, por extensão, acreditava-se também nas possibilidades de cada homem alcançar a riqueza individual ou, ao menos, o pleno emprego.

Gentili (2002) destaca que o desfazimento dessa promessa integradora merece ser compreendida sem se negar a importância econômica que se atribui à formação escolar, mas, antes, trata-se de outra perspectiva assumida pela escola. Por esse raciocínio, transformando-se o sentido que se dá a essa instituição, não impera mais uma lógica de integração construída sob os paradigmas da escola como espaço coletivo e público. Agora espaço do indivíduo e de suas conquistas privadas, cada pessoa deve se empenhar

isoladamente nos espaços educacionais disponíveis para garantir sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

O indivíduo deve ocupar os espaços antes públicos ocupados pelo Estado. Responsabiliza-se ainda por planejar e custear sua formação, o que outrora era atribuição das empresas que participavam do jogo da promessa integradora. Se já se acreditou na plenitude do emprego, agora é preciso acreditar na chamada empregabilidade.

Na minha perspectiva, resulta fundamentalmente compreender o papel que exerce a empregabilidade na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade. Em tal sentido, o surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da já mencionada crise da promessa integradora. Como vimos, tal crise, expressão da própria crise da modernidade, faz referência à ofensiva conservadora contra o caráter potencialmente integrador atribuído à escola pública. Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.* (GENTILI, 2002, p. 52. grifo do autor)

Divulga-se com ênfase que a valorização do capital humano de cada indivíduo repercute necessariamente no crescimento de seu índice de empregabilidade, garantindo-se, cartesianamente, que essas condições habilitam o candidato ao acesso ao mercado. Parte-se do pressuposto de que o mercado, apesar de bastante competitivo, é includente e que suas portas estão sempre abertas àqueles que atenderem aos rigores de seu chamado. A sobrevivência de cada um, portanto, depende principalmente de seus esforços individuais e das condições alcançadas para lutar pelos poucos empregos disponíveis.

Aqueles que não cumprirem as "novas" exigências deste mundo globalizado resta apenas, como destino, engrossar as fileiras do desemprego que proliferam nos centros urbanos nas últimas décadas. Portanto, a necessidade de cumprir a cartilha da qualificação e da preparação para o trabalho é realçada como a mais nova e a mais importante descoberta a ser divulgada pelos quatro cantos do mundo, sendo imprescindível indicar os

passos que o homem deve seguir para evitar a sua permanência em meio a condições materiais de existência tão adversas. Aceita-se, inclusive, a possibilidade do fracasso, responsabilidade a ser assumida por aqueles que não desenvolveram suas capacidades “empregatícias”.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2002, p. 55)

No entanto, as teses que se amparam na valorização da progressiva formação e educação humanas, também conhecidas como Teorias do Capital Humano, não acusam as suas origens e tampouco demonstram que suas promessas não são inéditas. A elaboração desta “teoria” foi resultado do trabalho sistemático de um grupo de pensadores reunidos nos EUA nos anos 1950 sob a coordenação de Theodoro Schultz, o que valeu a este autor, inclusive, o Prêmio Nobel de Economia em 1968 por ter “revelado” a existência de um novo fator capaz de explicar as razões do desenvolvimento ou do atraso entre os países.

Para além das razões até então conhecidas, como o emprego de tecnologia, de insumos de capital e de insumos de mão de obra no universo produtivo, os estudos deste grupo afirmavam que o aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores é capaz de determinar necessariamente o aumento da capacidade produtiva em geral.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p. 41)

Esta teoria não poderia ser mais adequada aos interesses do capital, sobretudo quando divulgada nos países da América Latina, na medida em que transfere às pessoas e à adoção ou não de condutas individuais a explicação da origem e da manutenção das desigualdades econômicas. Com efeito, os anúncios que divulgam o imediato acesso ao emprego ou a proliferação de vagas de trabalho para todos aqueles que atendam aos imperativos da auto-qualificação assentam-se sobre origens que remontam à fase de crescimento econômico havida em meados do século passado, período diagnosticado pelos pensadores como "anos dourados"⁹³.

Porém, após este apogeu, ocorreram significativas mudanças destacadas e, por extensão, tornou-se manifesta a impossibilidade de fazer chegar as benesses do capital a todos os prometidos, mesmo para aqueles que conseguem de um modo ou outro ampliar gradativamente o seu nível de escolaridade. Desse modo, a crise iniciada no período pós-fordista revela os limites que se impõem ao discurso edificante do desenvolvimento profissional.

A partir de um certo distanciamento histórico, no entanto, pode-se já concluir que as promessas anunciadas pelos teóricos da Teoria do Capital Humano não se materializam na sociedade latino-americana, pois, a par o aumento constatado nos índices de escolarização, não se verificou alteração semelhante quando analisada a renda da população mais pobre. Ou seja, acréscimo nos índices de escolarização não repercute de imediato em melhor distribuição da riqueza na região verificada. Às vezes, nem de imediato e nem no médio prazo, produzindo antes pobres apenas mais "educados".

As noções de *empregabilidade* e, na versão do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, *laborabilidade* ou *trabalhabilidade*, quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Neste particular a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão. São processos educativos que tem como objetivo produzir o "cidadão mínimo" nos

93 A propósito, ver Hobsbawn (1995).

termos da análise de Hugo Zemelmann ou a formação de “deficientes cívicos” de que nos fala Milton Santos. (FRIGOTTO, 2002, p. 72)

Ao interesse desta pesquisa, apenas como mais uma de suas evidências, o aumento indiscriminado da oferta de vagas nos cursos de Direito neste país nas duas últimas décadas, aliado às mudanças operadas em seus currículos prévia e estrategicamente "flexibilizados" são indicativos que se explicam como atitude necessária para que, de forma mais rápida e menos custosa, sejam produzidos relatórios estatísticos em favor de um determinado "projeto educacional".

Neste sentido, a elaboração dos projetos políticos pedagógicos determinou constante reestruturação curricular nas instituições observadas. Os desdobramentos desta prática foram indicados no primeiro capítulo deste estudo e se inserem nesta perspectiva de análise, tratando-se de uma realidade justificada por argumentos que continuam em bastante evidência e que, em síntese, apresentam-se como métodos e interesses do capital e desconsideram os custos humanos envolvidos neste processo. O primeiro capítulo, em especial, demonstrou que este processo atinge os cursos de Direito de todo o país, não se limitando, portanto, às instituições locais nas quais ocorreram as referidas experiências de reestruturação curricular.

Portanto, como já tratado no capítulo anterior, no campo da educação superior que se implementa em um país que se mantém na periferia dos interesses do capital, colocando-se como fiel agente de estação em torno da qual apenas giram as mercadorias e investimentos do mundo transnacional, desenvolveram-se "políticas educacionais" nos últimos anos que visam apenas o cumprimento das expectativas de aumento do nível de escolarização das pessoas, não importando se os processos de formação humana que estão em curso sirvam aos coletivos humanos de cada localidade ou às exigências dos poucos senhores que se rotulam responsáveis pela "definição" dos caminhos da globalização, como se esse processo pudesse ser circunscrito a regras mecânicas e determinadas.

Pochmann (2011) contribui para este debate considerando as especificidades da realidade brasileira. Para ele também não há dúvida de que

a materialização das políticas neoliberais nos países periféricos foi a tarefa assumida pelas agências multilaterais que passaram a atuar em dois sentidos: ora por meio da regulação competitiva das corporações transnacionais, ora por meio do esvaziamento das funções do Estado. Este, apequenado e, de certo modo, despolitizado, resumiu-se a agente reprodutor de políticas internacionais com ênfase em medidas assistenciais e focadas à minimização da extrema pobreza, eximindo-se, portanto, de uma atuação universalizante.

O autor observa que o avanço tecnológico repercutiu na separação da realização do trabalho em escala planetária, de modo que hoje se pode identificar uma real distinção entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução. Trata-se de uma nova Divisão Internacional do Trabalho, pela qual há concentração das atividades de concepção do trabalho em poucos lugares, quase sempre alocadas em países centrais que continuam investindo na continuidade do processo educativo das pessoas que trabalham com repercussão em seus salários e nas condições de seu desempenho. Ao inverso, nos países periféricos, seguidores das receitas liberais e não por acaso em condições as mais precárias, predominam as tarefas de execução do trabalho, o que demanda menor qualificação de seus trabalhadores, podendo, por isso mesmo, ser mal remunerados.

Nesses termos, diversos organismos governamentais e instituições não governamentais vinculadas aos grandes grupos econômicos transnacionais voltaram-se à defesa de ações estatais pontuais e focalizadas na regulação social competitiva. Em resumo, trata-se da disseminação do que se assemelharia ao *neodarwinismo social*, voltado à emulação do individualismo competitivo. Tudo isso, é claro, à margem da regulação pública ou estatal, porém compatível com campanhas supranacionais de caráter assistencial e mercadológico, envoltas com a lógica da responsabilidade social e do estímulo voluntário e assistencial isolacionista. (POCHMANN, 2011, p. 8/9)

O neodarwinismo social observado pelo autor também define nos tempos presentes o desaburguesamento das classes médias assalariadas e da desproletarização da classe operária, processos resultantes das políticas econômicas orientadas pelos organismos internacionais com vistas à acomodação das massas nos países caracterizados por maior exclusão social. Ocorre mesmo um cenário de regressão das conquistas sociais observadas no

começo do século passado, observando-se, inclusive, o retorno de pleitos de um século atrás, como, por exemplo, definição de faixa etária para início e término da atividade laboral.

É a nova realidade que se instituiu após o encerramento do padrão fordista de produção e consumo, observado no fim do século passado, alterando-se, especialmente, os processos formais de trabalho, já que a ênfase passou a se concentrar nas atividades de serviços, tradicionalmente vinculadas ao chamado setor terciário da economia. O autor identifica uma grande heterogeneidade nestas atividades, pois abarcam os mais diferentes serviços, englobando inclusive todas as atividades que envolvem a educação.

Nesta ampla seara se concentra uma ampla categoria de trabalhadores que são contratados sob as mais diferentes formas, das mais valorizadas no mercado de trabalho às mais precarizadas, reunindo desde gerentes e supervisores a subempregados e trabalhadores que atuam na mais completa insegurança e informalidade.

Mais recentemente, com a busca de novos espaços de acumulação de capital frente à crise do padrão taylorista-fordista de produção e consumo, o processo de trabalho vem sofrendo profundas e intensas modificações. Ocorre, de um lado, o enorme excedente de mão de obra e, de outro, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação em redes organizacionais associadas aos diversos espaços territoriais no planeta, com processos de trabalho cada vez mais caracterizados pela subcontratação da mão de obra. Com isso, os ganhos de produtividade se tornaram ascendentes, embora de difícil mensuração pelos tradicionais cálculos que relacionam avanços na produção física com hora efetivamente trabalhada ou quantidade de trabalhadores. Por ser cada vez mais direto, relacional, informacional e, ainda, demarcado por relações de tipo produtor e consumidor, o trabalho de natureza imaterial vem permitindo avançar o autosserviço e fundamentalmente a terceirização. (POCHMANN, 2011, p. 53-4)

Por isso surgem novas exigências de formação deste trabalhador, bastante distintas daquelas observadas até os anos oitenta do século passado. Considerando que as empresas estão desterritorializadas, produzindo e gerindo sua produção nos mais diferentes lugares do planeta, fazendo-o por meio das redes de informação, o que se observa é uma ampliação dos requisitos que identificariam este trabalhador como qualificado e, paradoxalmente, a manutenção das formas tradicionais de prepará-lo, ainda

vinculadas aos tradicionais modelos de educação que predominavam no século passado. Não por acaso surgiram as chamadas universidades corporativas, quase sempre com políticas de formação vinculadas aos interesses de empresas e organismos inter e transnacionais.

Pochmann observa que a educação continuada simboliza a sociedade pós-industrial em que vivemos, para além do modelo vigente no século 20 que se caracterizou pela generalização da educação formal, permitindo-se mesmo a universalização do acesso às crianças e jovens com vistas à sociabilidade e à preparação para o trabalho.

Agora, o processo educacional é ininterrupto, já que exigido para ingressar e permanecer nas formas heterogêneas de trabalho que se constituíram. Os gestores que não se atentaram à nova realidade continuaram insistindo em políticas sociais tradicionais, acreditando que cursos de qualificação seriam suficientes para garantir uma maior ocupação dos trabalhadores, conduta que, todavia, não encontrou respaldo na materialidade das relações sociais.

Na década de 1990, além de um agravamento de todos esses elementos, houve também um aumento sem precedentes na taxa de desemprego que: (i) saltou de um patamar médio de 6,6% no governo Sarney, para 8,5% no mandato de Collor/Itamar; (ii) teve novo salto para 10,2% no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e para 11,7% no segundo mandato; (iii) foi reduzido para 11,3% no primeiro mandato do presidente Lula e no segundo mandato com média anual abaixo de 9% para a taxa de desemprego – o que representa o valor médio desta taxa de desemprego para todo o período entre 1985 e 2010. (POCHMANN, 2011, p. 79/80)

Todo esse movimento do capital do presente⁹⁴ aponta para profundas incertezas que se manifestam nas fronteiras do trabalho abstrato e do concreto. No primeiro, através da própria concepção de ciência e das suas possibilidades de uso e de apropriação social, cada vez mais distanciada da coletividade social. No segundo, articulado dialeticamente ao primeiro, aos processos precarizantes que se consolidam tanto naqueles que vendem ou procuram oportunidades de venda da força de trabalho, como naqueles – os

94 Para melhor compreensão deste movimento, ver Braverman (1981).

alunos do ensino superior – que estão envolvidos em um processo de formação anunciado como uma garantia futura de um posto de trabalho, mesmo que essa garantia careça de políticas públicas que as materializem, existindo apenas no plano das ideias.

Tem-se, portanto, que a discussão que envolve a formação humana no século presente encontra seus fundamentos nas sucessivas crises por que passa o capitalismo e em seus resultados, o que, dentre outras consequências, redundaram na elaboração de novas estratégias adotadas pelas elites dominantes para recompor a acumulação do capital, sempre ao custo do aumento da exploração da força de trabalho.

Vivem-se novos tempos de valorização do capital, portanto. Neste sentido, Lucena (2010) aponta que a terceira revolução tecnológica, tendo o aporte em maquinaria sofisticada como uma de suas evidências, repercute no aumento da relação do capital constante em detrimento do capital variável, de modo que, considerando as dificuldades inerentes de reprodução do capital constante, por se depreciar mais e por ocorrer em menor velocidade, as práticas do capital se voltaram nos tempos atuais à reprodução do capital variável, tendo a exploração incisiva da força do trabalho importância fundamental nesta tarefa.

As recentes formas de exploração do trabalho humano incidem, inclusive, sobre a subjetividade do trabalhador, repercutindo em novas investidas no processo de alienação do trabalho já a partir de sua formação. O autor identifica uma destas investidas quando os objetivos alardeados nos currículos escolares indicam a pretensão presente no ambiente escolar de contribuir para o surgimento de “seres humanos críticos”, como se tal desejo fosse possível a partir dos anseios humanos apartados das condições materiais de existência em que tais homens se encontram envolvidos.

Lucena lembra que a concepção de criticidade tem lugar quando cabe aos homens tomarem as decisões autônomas quanto ao seu destino, estando prenhes de reflexões problematizadoras de seu próprio tempo. Por este raciocínio, a crítica compõe a essência de todo processo educativo emancipador, pois seria consequência do questionamento desse homem

quanto aos projetos de sociedade revelados dialeticamente na materialidade das relações. A produção e o acesso à ciência, portanto, demandariam previamente uma visão crítica do mundo em que vive. Esta concepção, no entanto, também tem se transformado diante dos movimentos do capital.

Com a recomposição das formas de reprodução do capital impulsionadas pelas estratégias de exploração radical da força de trabalho como resposta às crises cíclicas do capitalismo, o conceito de ser humano crítico toma outra dimensão. Ser humano crítico é aquele que está preparado para oferecer sugestões de continuidade produtiva, entendendo o mundo não mais como uma totalidade em contradição, mas como empresas com o universo em torno de si próprias. Toda essa ação empresarial, legitimada por um forte discurso empresarial crítico à educação formal e a sua “incapacidade de formar essas competências para o trabalho”, tem como princípio a elaboração de uma concepção de “eficiência crítica”, fornecendo pretensas garantias de uma empregabilidade presente apenas nas ideias de quem a defende. (LUCENA, 2010, p. 158)

A aspiração é que os homens sejam “críticos” e “reflexivos” a partir da concepção de mundo de uma elite dominante, cerrada, portanto, nas fronteiras de um mundo ideal e adaptado aos interesses exclusivamente do mercado. O trabalho assume a alcunha de “crítico” e “reflexivo” se servir à valorização do capital e ao fortalecimento de suas forças produtivas.

Crítica e reflexão, portanto, desde que enriqueçam ainda mais o capital e desvalorizem na mesma medida o trabalho. Crítica e reflexão que não incluem contradição e conflito, já que partem do pressuposto de que existe um projeto de mundo a ser seguido que não comporta obstáculos em sua execução. Salta aos olhos, pois, a impossibilidade da utilização desses termos no contexto que se pretende.

Os novos tempos são tempos de novas contradições, já que a maior exploração do trabalho convive com o mais alto nível escolar alcançado por aqueles que trabalham. Exige-se mais no presente sob a alegação de benefícios no futuro. Alega-se que o acesso ao trabalho é real ainda que os dados apontem em sentido contrário. São ilações que servem apenas à confirmação de que os novos tempos também são tempos de alienação e estranhamento. Lucena identifica que no curso atual de formação dos trabalhadores convivem processos que são ideológicos e contraditórios.

Ideológicos, ao omitir que, em um processo de crise, os homens de negócio se tornam mais seletivos, em virtude do aumento do exército de reserva. Ideológicos, ao apontar que a maior formação intelectual exigida é homogênea, quando, na realidade, varia de região para região do país, dependendo do potencial escolar oferecido regionalmente. Ideológicos, ao omitir que o trabalhador com maior nível de escolaridade passa a ter a sua força de trabalho sobre-explorada nas empresas. Contraditórios, por proporcionar que a elevação escolar de um trabalhador corresponda ao desemprego de outro trabalhador, uma vez que as empresas não mais necessitam contratar, no mercado profissional, pois já os possuem em um processo multifuncional, elevando tanto a mais-valia absoluta como a relativa. Contraditórios, por defender o aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores por meio de inserção na ciência e atuar no movimento oposto proposto pelo *neotaylorismo*, uma dimensão ampliada e alienada que concentra a produção científica e tecnológica em patamares decisivos como pouco se viu na história do capitalismo. (LUCENA, 2010, p. 159/160)

Há contradição, sobretudo, quando se verifica que os processos de formação humana e de acesso à ciência estão cada vez mais concentrados em poucas instâncias de decisão, arredias, quase sempre, à participação daqueles que trabalham e pouco lhes oferecendo em termos de resultado do que se produz. A educação, no entanto, se caracteriza como fundamental à reprodução do capital nos termos debatidos, do mesmo modo tem importância como locus privilegiado de resistência, já que pode desnudar as formas pelas quais se produz a ciência no mundo atual. Nos espaços de educar, por excelência críticos e reflexivos em sentido inverso aos interesses do capital, podem se manifestar com mais clareza os diferentes projetos de sociedade que se tentam implantar.

Marx enfatizou que a história moderna e contemporânea só pode ser compreendida a partir da compreensão da história do próprio capital. Compreender a educação sob uma outra forma também é uma possibilidade. Como apontado por Mészáros, deve-se valorizar “o sentido amplo do termo *educação*”, de modo diverso do elaborado no curso do capitalismo moderno, circunscrito ao objetivo de materializar as práticas de “internalização” pelos indivíduos por meio das quais se reserva a cada um uma única e determinada posição na ordem social. Para tanto, novas articulações entre o Estado e o desenvolvimento científico são necessárias, constituindo-se em outra possibilidade de definição de projetos educacionais que não reproduzam o conceito de ciência vigente na sociedade capitalista.

3.2 Os limites de uma educação jurídica humanista

Os documentos elaborados pelo Poder Público que incidem sobre os cursos de Direito nas duas últimas décadas têm a pretensão de se declararem como políticas públicas necessárias para debelar a crise que atinge o ensino jurídico brasileiro. Tais documentos, como apontado no curso deste trabalho e discriminados no próximo item, ora foram produzidos pela relação mais próxima estabelecida em alguns períodos entre o MEC e a OAB, ora em razão dos dissensos existentes entre eles, ora foram resultados da participação mais assídua de membros da ABEDi que pressionavam integrantes das comissões existentes no ministério e na referida entidade que tratavam das condições do ensino superior em Direito no Brasil.

Como observado, a partir destes documentos que, ao final, em sede de conclusão, resistimos a considerá-los como políticas públicas, os cursos de Direito espalhados pelo país se organizaram e definiram sua forma de atuação, ainda que, não raras as vezes, o que se define formalmente nos documentos não é, necessariamente, o que se efetiva na realidade dos cursos jurídicos brasileiros, como evidenciam informações divulgadas pela mídia acerca dos resultados dos exames aplicados, seja pelo ministério ou pela entidade de classe que tem a prerrogativa de acompanhamento da área.

A mesma condição se observa nos cursos pesquisados nesta tese, em especial quando se analisa o teor contido em seus projetos políticos pedagógicos que, em regra, reproduzem as prescrições presentes nos documentos que regulam a área e que anunciam a possibilidade de se construir uma educação jurídica crítica e emancipadora, acreditando-se ser possível alcançá-la por meio da adoção de medidas reformistas que, por si só, impactariam na transformação efetiva destes cursos de Direito.

Neste sentido, divulgar a intenção de formar “profissionais comprometidos com o Estado Democrático de Direito, com sólida formação geral, humanista”, capazes de se destacarem dos demais por conta do “domínio de conceitos e terminologia jurídica que os torne capazes de analisar,

interpretar, valorizar os fenômenos jurídicos e sociais”, sem considerar as condições materiais sobre as quais se assentam esta área do saber, é desprezar a condição da educação como produto social, construída a partir das relações concretas que os homens estabelecem entre si à luz das diferentes concepções de mundo que possuem.

Na perspectiva do referencial teórico que sustenta este trabalho, não há possibilidade de que os cursos de Direito se tornem em algo diferente do que são a partir, apenas, da redefinição de suas finalidades, como se o desejo de mudança fosse, a priori, a condição para a materialização das transformações que se deseja.

Os PPPs se tornam “folhas de papel” porque elaborados de forma abstrata, sem referência à realidade sobre a qual pretendem interferir. Surgem do plano das ideias e anunciam o que não pode ser materializado a partir desta origem.

Estou afirmando, portanto, que para o marxismo não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2010, p.13)

Portanto, como verificado no capítulo inicial deste estudo, quando os sujeitos envolvidos na área divulgam que há uma crise do ensino jurídico porque não se investe na formação humanística dos alunos, argumentando, em síntese, que a tradição deu ênfase aos ensinamentos técnicos e práticos, descurando-se de “uma práxis acadêmica que integre o alunado à realidade social comunitária”, razões pelas quais eles não alcançam a “adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais”, o que ocorre, antes, é o deslocamento da análise do conceito de crise.

Neste sentido, por não se reconhecer que o ensino jurídico também se apresenta como mais uma mercadoria elaborada pelo modo de produção

capitalista, também não se reconhece que a crise que sobre ele se incide é a crise do capital e não uma própria, especial, gestada a partir de elementos que lhe sejam específicos.

Para o marxismo a *crise* é entendida como o colapso dos princípios básicos que regem o funcionamento de uma determinada formação social ou de um determinado modo de produção, geralmente fazendo-se a distinção entre as *crises parciais* ou conjunturais, características dos ciclos de desenvolvimento econômico, daquelas que expressam depressões e colapsos mais profundos e que conduzem a uma transformação profunda, estrutural, das relações econômicas e sociais características de um determinado modo de produção. As *crises gerais* se expressam no enfraquecimento das relações sociais organizativas das relações econômicas, sociais e políticas; sua manifestação se expressa no esgotamento de um determinado padrão de acumulação. É nesse sentido que os estudiosos dos ciclos econômicos apontam para dezenas de crises conjunturais e algumas poucas e profundas crises estruturais. (LOMBARDI, 2010, p. 66)

Lombardi (2010) demonstra assim que o conceito de crise extraído da obra marxiana é resultado da análise das contradições que o capitalismo produziu no curso de seu desenvolvimento, advindo pelo “uso intensivo de capital e da incorporação das ciências aos processos produtivos”. Logo, o que ocorre é uma contínua concentração de matérias primas, meios de produção e capitais.

Portanto, não há como analisar o particular sem considerar o que é determinante em termos gerais, mais amplos, de modo que o que ocorre nos processos educativos só pode ser compreendido se considerados efeitos cujas causas são de ordem bem mais complexa. Fortalecendo seu entendimento, o autor cita artigo de César Benjamim versando sobre a condição da sociedade atual.

Quem refletiu mais profundamente sobre essa grande transformação foi Karl Marx. Em meados do século 19, ele destacou três tendências da sociedade que então desabrochava: (a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; como as “necessidades do estômago” são poucas, esses novos bens e necessidades seriam,

cada vez mais, bens e necessidades voltados à fantasia, que é ilimitada. Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria. (BENJAMIM apud LOMBARDI, 2010, p.78)

Acreditar que a realidade que se observa no ensino jurídico brasileiro possa ser explicada a partir de si mesma poderia, antes, como indicado pela etimologia do termo, ser apenas uma crença. Antes de ser uma crença, no entanto, é uma armadilha ideológica que se apresenta para não se ver o que se é.

Assim, divulgar que a crise pode ser contida quando se atinge a compreensão do fim a ser alcançado e não das causas que a determinam é recusar-se à análise do que é concreto, do que é real, não reconhecendo que a condição do ensino jurídico brasileiro se vincula à condição da educação no Brasil como um todo e que esta, por sua vez, como já referido por Lombardi e por Mészáros no curso deste trabalho, possui uma relação de estreita dependência das práticas sociais sobre as quais se inserem.

É exatamente essa discussão que a dimensão da atual crise recoloca. Recoloca que Marx tinha razão em prognosticar que o modo de produção capitalista seria compelido a revolucionar incessantemente a produção, a aumentar a massa de mercadorias, igualmente mercadorizando todas as coisas, todas as relações e, enfim tudo sendo transformado em mercadoria. O brutal desenvolvimento das forças produtivas, a constante transformação da produção, ampliará incessantemente a esfera de influência do capital, assim como do espaço geográfico do circuito mercantil e da acumulação de mais riquezas e mais populações participando do processo. O aumento da potência produtiva, a expansão do espaço da acumulação, a revolução técnica incessante, todo o planeta, todos os setores econômicos, todas as empresas, transformadas em monopólios e oligopólios, passam a ter seus destinos igualmente cada vez mais interrelacionados. (LOMBARDI, 2010, p. 83)

Quando os projetos políticos pedagógicos dos cursos observados enaltecem uma preocupação no sentido de assegurar ao aluno e futuro profissional do direito uma formação mais ampla diante da necessidade de uma “prática jurídica desenvolvida junto à comunidade, no sentido de propiciar condições para que o futuro jurista possa se inteirar da realidade sócio-jurídica

de seu meio circundante”, edifica-se um discurso sem amparo na realidade social, pois é retórica que parte do pressuposto de que as transformações sociais são fruto de uma vontade, de um pensamento, enfim, são resultado do plano das ideias.

Neste sentido, portanto, os documentos produzidos pelos sujeitos que gestam o ensino jurídico brasileiro, assim como o teor contido nos PPPs dos cursos de Direito, assumem uma condição mítica diante da condição material de existência daqueles envolvidos na área, pois, ainda que bem intencionados, o projetos anunciados pelos cursos de Direito em atividade na cidade de Uberlândia de “formar um futuro jurista com conhecimento humanístico e profissional pleno” não é projeto que se implanta sob o modo de produção capitalista.

Com a instabilidade, o potencial civilizatório do sistema passaria a esgotar-se, afastando a produção do mundo-da-vida. Com isso, a engrenagem econômica tornaria a potência técnica cada vez mais desenvolvida, mas desconectada de fins humanos. Dependendo das forças sociais que predominem, a potência técnica poderá abrir um desses dois caminhos para a humanidade: por um, a técnica estaria colocada a serviço da *civilização* – abolindo-se os trabalhos cansativos, mecânicos e alienados, difundindo-se as atividades da cultura e do espírito; pelo outro chega-se à *barbárie* - com o desemprego e a intensificação de conflitos. Assim, quanto maior o poder criativo, maior o poder destrutivo. (LOMBARDI, 210, p. 78)

O projeto do capital necessita de vender sonho para que continue se apresentando como um projeto. Ingressar em um curso com a tradição que as faculdades de Direito ostentam, envolver-se na retórica do sucesso profissional a partir do esforço próprio, apresentar um diploma de curso superior em um país que nega esta condição a maior parte de seus jovens, enfim, são condições que têm seu impacto no cotidiano das relações, mas que, se limitadas a si mesmas, não são suficientes para transformar a realidade social e tampouco para agredir as estruturas de um sistema.

Como ilustração de uma realidade mais complexa do que se divulga nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Direito em geral, revelado de modo contundente nos documentos apresentados pelas faculdades de Direito sediadas em Uberlândia, especialmente quando anunciam o perfil de egresso

que desejam, temos que bem menos da metade dos formados em Direito alcançam a inserção em uma das carreiras jurídicas habilitadas pelo curso.

Amparando esta perspectiva apresentamos, como exemplo, levantamento recentemente publicado informa que apenas 38,4% dos bacharéis de Direito atuavam em alguma função na área jurídica, enquanto 36,5% estavam empregados em outras áreas profissionais e 25% não trabalhavam na área pretendida, percentuais que foram observados em todas as regiões do país no ano de 2000⁹⁵. Como se vê, apesar de formados na área, a maioria dos egressos de uma faculdade de Direito não exerce as atividades para as quais os cursos alegam preparar.

Ainda que o levantamento realizado tenha sido por amostragem, os dados são indicativos relevantes e se amoldam à realidade observada no país e denunciada por entidades e sujeitos envolvidos nos rumos do ensino jurídico brasileiro, quando afirmam que os cursos não possuem a qualidade e as condições de oferta alardeadas nas peças publicitárias e, por óbvio, nos documentos que habilitam no Ministério da Educação em cumprimento às exigências formais do Poder Público.

O estudo indica que há uma década, em período de plena expansão do ensino jurídico brasileiro, como debatido nesta tese, dos concluintes de Direito de 2003 mais da metade (53,37%) pretendia procurar emprego na área após a conclusão do curso⁹⁶, acreditando, de certo modo, no efeito transformador que a faculdade de Direito teria em suas vidas. Estes concluintes consideravam que a principal contribuição do curso para suas vidas seria em relação à sua vida profissional⁹⁷, ou seja, acreditavam na qualidade da formação que receberam e realizaram.

No levantamento realizado com o mesmo público, daqueles concluintes do curso de Direito de 2003, demonstrou-se que 15,43% deles

95 Conforme Tabela 10 Bacharéis em Direito, segundo a condição de trabalho e a área de ocupação, Brasil 2000 (p. 250).

96 Conforme Tabela 11 Perspectivas futuras (profissionais) dos concluintes do ensino superior, por curso, Brasil 2003 (p. 251).

97 Conforme Tabela 12 Principal contribuição do curso superior, por curso, Brasil 2003 (p.251).

trabalharam mais de 20h por semana e menos de 40h durante a maior parte do tempo em que cursaram a faculdade e, ainda, dado ainda mais contundente informa que 35,27% deles trabalharam em tempo integral (40h ou mais) no mesmo período em que estudavam, sem considerar nas horas computadas as utilizadas para a realização do estágio obrigatório do curso⁹⁸. O perfil do aluno de Direito, portanto, é de estudante trabalhador, daquele que exerce atividades laborais durante a maior parte do dia e que, em regra, ingressa no curso com a perspectiva de modificar sua condição social.

A mesma amostragem indicou que 72,69% desses estudantes não receberam nenhum tipo de financiamento para custeio das despesas do curso⁹⁹. Isto é, praticamente três de cada quatro alunos realizaram seus estudos a partir de esforço próprio, trabalhando para estudar mesmo que acreditam que estudavam para trabalhar melhor, buscando encontrar melhores condições de existência, em regra menos adversas daquelas estabelecidas pela luta de classes na qual se posicionam.

Como apontado em subitem do segundo capítulo, à luz dos estudos realizados pelo CEBRAP sobre o perfil do estudante do ensino superior brasileiro, continua legitimada a promessa liberal assentada na valorização do esforço próprio, pessoal, ilustrada pela prática cotidiana daqueles indivíduos que investem no trabalho para que consigam realizar os seus estudos.

Portanto, ocorre no campo do ensino superior em Direito a mesma condição que opera no âmbito da educação superior em geral quando submetida à ordem do capital. Se “o vento que venta aqui também venta lá”, tanto em um como em outra se materializam uma lógica já debatida neste estudo, qual seja a de uma exclusão includente vivenciada por aqueles que ingressam em um curso que se apresenta como superior e se anuncia como porta de acesso ao conhecimento que avança para além do senso comum,

98 Conforme Tabela 13 Carga horária de atividade remunerada dos concluintes de 2003 (sem contar estágio) durante a maior parte do ensino superior, por curso, Brasil 2003 (p. 252).

99 Conforme Tabela 14 Tipo de financiamento para custeio dos concluintes do ensino superior em 2003, por curso, Brasil 2003 (p. 252).

mas que, de modo concreto, não apresenta os elementos técnicos e humanos declarados em seus “projetos político-pedagógicos”.

As condições sobre as quais se organizam os cursos de graduação em Direito no país, e na cidade de Uberlândia não é outra realidade, determinam, antes, uma precarização formativa de boa parte das centenas de milhares de estudantes brasileiros, limitando, em certa medida, as suas possibilidades de desenvolverem de forma mais digna a sua condição de ser humano e de exercerem o potencial intelectual que possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma realidade particular para depois se ampliar, o trabalho que se realizou nesta tese se iniciou por conhecer a trajetória dos cursos de Direito que exercem suas atividades na cidade de Uberlândia nas duas últimas décadas e de como os seus projetos políticos e pedagógicos reproduzem, quase que de forma idêntica, o teor contido nas políticas de gestão voltadas para a área. O percurso adotado permitiu verificar que os documentos produzidos se coadunam com as perspectivas das políticas públicas do Estado brasileiro anunciadas para a educação superior em geral e de como estas foram gestadas em meio à crise e reestruturação do Estado capitalista brasileiro, tendo como pano de fundo o processo de mundialização do capital.

Neste sentido, o pressuposto teórico que orientou este trabalho foi de que a realidade do ensino jurídico praticado na cidade de Uberlândia deve ser compreendida a partir do conjunto das relações desenvolvidas pelos homens concretamente, em meio a um conflito de classes inerente à sociedade em que vivem, de modo que o campo da educação também é terreno fértil para os embates daqueles que buscam conquistar ou manter a apropriação privada dos resultados do trabalho humano.

O ponto de partida para a elaboração desta tese, portanto, foi a abordagem do tema do ensino jurídico brasileiro a partir dos meados dos anos 1990 considerando o debate teórico elaborado sobre a consolidação do capitalismo financeiro, o que ensejou a análise das mediações entre o Estado, as classes sociais e a ciência, discussão enfatizada no capítulo final. Logo, interessou ao estudo compreender como as políticas públicas educacionais brasileiras, se é que merecem esta alcunha, atendem a um projeto de formação humana gestado pelas revoluções tecnológicas definidas pelo modo de produção capitalista na fase em que se apresenta.

Por isso partimos da perspectiva de que não há uma crise da educação jurídica que pode ser compreendida por seus próprios fundamentos, o que diverge da compreensão anunciada pelos gestores, entidades de classes e pelas associações de professores dos cursos de Direito observados nesta tese e contemplados no capítulo inicial, pois estes sujeitos não consideram em suas análises a crise por que passa a sociedade mundial nesta perspectiva, ou seja, sob a ótica de uma crise do próprio capital.

Assim, no capítulo inicial, quando tratamos do surgimento e do desenvolvimento dos cursos de Direito na cidade de Uberlândia, especialmente os mantidos pela iniciativa privada, o leitor menos avisado podia pensar que tal situação se deu em razão do status declarado da cidade de polo econômico e educacional da região. No entanto, no curso do trabalho, demonstramos que as condições que determinaram a criação destes cursos foram semelhantes àquelas que pautaram as mudanças ocorridas no ensino jurídico no Brasil no mesmo período e que o surgimento destas novas faculdades se explica pelo contexto de expansão da educação superior brasileira, como debatido no segundo capítulo.

Como a maior parte destes cursos surgiram neste contexto, inclusive sete dos oito considerados neste trabalho, os documentos que os fundaram, em especial os projetos políticos pedagógicos tratados nesta tese, criados sob a pressão dos instrumentos de regulação impostos pelo Poder Público para o setor, alegaram a necessidade de se reformular o ensino superior em Direito praticado no país, de modo que todos eles tiveram a precaução de anunciar em seus documentos que o caminho para tal objetivo seria combater a formação tradicional e limitada historicamente ofertada aos estudantes, proporcionando-lhes a partir do investimento nos novos cursos um saber original, de matiz “humanista”, “crítico” e “interdisciplinar”.

O referencial teórico que orientou este estudo, sustentado, sobretudo, pela fundamentação presente no capítulo final, nos permitiu investir na hipótese de que a proposta de uma educação jurídica menos tecnicista e mais ética, aliada à preparação para o desempenho profissional dos egressos destes cursos, anunciadas nos PPPs e presentes nos instrumentos que

regulam a implantação, autorização, reconhecimento e convalidação dos cursos de Direito, é tarefa que não possui condições concretas de se realizar sob o modo de produção que organiza a sociedade, servindo, antes, como mais uma estratégia imposta pelo capital para continuar se reproduzindo e respondendo às crises cíclicas que enfrenta historicamente.

Ao final do capítulo primeiro já se evidenciam as contradições apontadas pelo referencial teórico que fundamenta a tese, quando, os sujeitos políticos envolvidos na área declaram seus projetos e assumem suas práticas. Neste sentido, por exemplo, a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito do MEC ora defende que a ampliação do acesso aos cursos jurídicos representa avanço democrático, ora aponta que as medidas de contenção em relação à criação de novos cursos são necessárias para garantir a qualidade da oferta. Pela mesma senda, a conduta da Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB reforça o argumento da necessidade de se democratizar o acesso às instâncias de um ensino especializado, mas contribui com a regulação da área elaborando documentos cujas exigências demonstram uma concepção elitista e cartorial sobre o que é educação superior, valorizando, sobretudo, o instituto da meritocracia representado, com júbilo, pelas edições do Selo OAB RECOMENDA.

Na perspectiva de se ampliar o que se observou no particular, o segundo capítulo debateu a condição do Estado como instituição política constituída por homens de classes que buscam materializar seus interesses e que, por esta razão, originado das relações estabelecidas no meio social, não é uma entidade neutra que paira acima destes homens. Neste sentido, demonstramos que o que se produz no âmbito do Estado é resultado dos conflitos da própria sociedade, de modo que a expressão “políticas públicas” deve ser compreendida por este raciocínio, como defendido no curso do capítulo.

Sob o amparo desta linha de discussão que se abordaram os documentos de regulação incidentes sobre os cursos de Direito no país no período estudado, revelando que a atuação do Estado não deixou de servir a interesses de classe, tanto que, apenas como evidências, sua intervenção no

ensino jurídico brasileiro continuou a oferecer as condições necessárias à manutenção das diferenças sociais existentes e a privilegiar a oferta desse ensino superior pelas empresas privadas que investem no setor e que insistem em transformar o processo educacional em mercadoria.

Neste sentido, consideramos que as portarias, resoluções e instruções normativas que se constituíram nos documentos mais importantes que trataram do ensino jurídico brasileiro desde os anos 1990 não merecem ser considerados como políticas educacionais consistentes gestadas para área, pois, além de fragmentadas e pontuais, o seu teor não inova em relação às intervenções realizadas na educação superior brasileiras como um todo, já que também foram produzidos de modo a se adaptar aos interesses do modelo econômico vigente, ou seja, em favor da lógica capitalista imperante, ainda que sob uma retórica de democratização do acesso e de ênfase na realização de uma formação humanista dos alunos que ingressam nos cursos jurídicos brasileiros.

Percebemos no recorte histórico eleito pela tese que a atuação do Estado em relação à educação jurídica brasileira ocorreu de forma complexa e contraditória, ainda que de forma mais evidente ao longo dos anos 1990 quando em relação à primeira década dos anos 2000. Isto porque, em certos períodos históricos, o Poder Público anunciou requisitos mais exigentes para permitir a autorização de novos cursos de Direito no país e, ainda, outros necessários para ratificar o reconhecimento daqueles que já existiam. Porém, apesar deste discurso, em regra tal medida se apresentou inócua, pois as autorizações continuaram a ser concedidas indiscriminadamente e os reconhecimentos homologados, permitindo-se a criação de cursos de Direito em instalações físicas e condições didático-pedagógicas as mais adversas.

O segundo capítulo da tese revelou esta complexidade quando consideramos o teor dos instrumentos de regulação que incidiram sobre a área desde os anos 1990, pois revelaram ora proximidade e ora distanciamento entre a CEED do MEC e a CNEJ da OAB e, ainda, contemplaram o atendimento às contribuições da ABEDi em determinados momentos e, em

outros, houve uma desconsideração em relação à experiência acumulada pela associação.

Como já considerado no curso deste estudo, há mais dissensos do que concordância sobre as medidas de impacto que devem ser tomadas em relação à educação jurídica brasileira, o que demonstra a contradição entre as práticas adotadas por estes atores e evidenciam os conflitos existentes entre eles quando desejam implantar os diferentes projetos de sociedade que cada qual possui.

Neste sentido, o trabalho debateu neste segundo capítulo que caracteriza a função do Estado elaborar e investir em políticas públicas (ou anunciar que tais documentos se tratam de políticas públicas) como se estivesse representando os diversos interesses envolvidos na área, colocando-se em posição, portanto, acima dos conflitos presentes nesta relação, como se este Estado existisse à parte da ordem produtiva do capital e apenas regulasse o campo do ensino superior em Direito no Brasil sem uma intervenção interessada, procurando ostentar uma condição de aparente neutralidade diante dos embates travados.

O percurso realizado no capítulo final da tese combate esta concepção, pois se ocupou em demonstrar que a construção do conhecimento em qualquer lugar do planeta não ocorre de maneira desinteressada, mas, muito ao contrário, a sua materialização se vincula a um processo histórico bem maior a partir das exigências pautadas pelas transformações por que passa o capital.

Logo, uma das considerações finais que a tese sustenta é a de que não há políticas públicas para o ensino jurídico brasileiro nas últimas décadas, no sentido de projetarem um modelo de ensino que seja vinculado às eventuais particularidades da área e de avançarem para além de questões específicas e pontuais pautadas pelas comissões criadas pelo Ministério da Educação e pela Ordem dos Advogados do Brasil ou, ainda, por outros sujeitos envolvidos na área, como a Associação Brasileira de Ensino de Direito.

Há, sim, políticas que incidiram sobre a educação superior brasileira no período estudado, elaboradas a reboque do modelo econômico vigente e,

por esta razão, sobretudo, devem ser consideradas como práticas que opuseram os diferentes interesses dos representantes de grupos presentes no campo educacional como mais um local em que ocorre a luta de classes na sociedade em que vivemos, tanto assim que as estruturas do sistema não foram agredidas pelas medidas tomadas e tampouco o setor privado sofreu retração em seu histórico de expansão possível de ser observado no período.

Por isso insistimos que toda a retórica que envolve a publicação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Direito observados nesta tese deve ser considerada à luz de sua subordinação ao universo da produção científica mundial, pois, mesmo que bem intencionados quando projetam sucesso e destaque na formação de seus egressos, estes documentos exaltam antes o discurso da empregabilidade e da condição individual como anátemas para a vida de cada um, como se estas prerrogativas fossem suficientes para suprir a precariedade das políticas públicas voltadas para o setor.

O debate realizado no terceiro capítulo, ao inserir a educação jurídica no universo da mundialização do capital, permitiu chegarmos à consideração de que as políticas públicas anunciadas pelo Estado nas duas últimas décadas não respondem à realidade material do ensino jurídico brasileiro e tampouco dão conta das condições concretas do ensino superior em geral.

Esta conclusão é possível tanto porque os documentos analisados que envolvem o ensino jurídico não indicam a existência de uma política sistêmica para o setor, reproduzindo-se como colagens uns dos outros e se limitando a declarar mudanças pontuais e específicas, tanto porque se amoldam ao discurso neoliberal de se divulgar o “acesso ao saber” e ao conhecimento especializado supostamente garantido pelos cursos de Direito como apelos aos desejos de inclusão social e, como apontado, presume antes o esforço pessoal do aluno do que se fundamenta no investimento em uma perspectiva crítica acerca das relações sociais que definem o seu cotidiano.

Reforça este entendimento as informações apresentadas no último item do capítulo final, pois elas são contundentes em desnudar o cotidiano dos alunos que investem recursos e boa parte de seu tempo nos seus projetos de

formação no ensino jurídico. Apresentando uma realidade não considerada nos projetos políticos pedagógicos analisados e tampouco merecendo algum tratamento adequado nos documentos que regulam a área, os dados revelam que o estudante de Direito não necessariamente conseguirá o acesso profissional almejado, já que a realidade demonstra que a maioria dos egressos não encontra uma ocupação profissional vinculada à sua formação educacional.

Ainda que os dados manejados se refiram a um período em particular, é revelador reconhecer que mais da metade dos egressos dos cursos jurídicos buscarão o mesmo objetivo, o de desempenhar alguma das profissões habilitadas pelo bacharelado alcançado, mesmo que os indicativos dos exames aplicados na área sejam recorrentes em demonstrar índices muito baixos de aproveitamento e, por extensão, desnudam a precariedade formativa destes egressos. Como indicado pela pesquisa, hoje, em regra, o estudante de Direito é aluno que trabalha em jornadas extensas do seu dia e se responsabiliza por sua própria manutenção pessoal, condição que define uma condição material bem mais complexa e comumente desconsiderada pelo debate dos sujeitos envolvidos na área.

Portanto, fiel ao mundo das aparências e, de tal modo, à lógica do capitalismo, o que temos hoje como evidente é o tratamento midiático que envolve o ensino jurídico brasileiro, representado, por exemplo, de tempos em tempos, pelas manifestações públicas da OAB em favor de medidas restritivas em relação a novos cursos de Direito no país ou quando pleiteia uma maior atuação fiscalizatória por parte do Estado, ou, ainda, pelas declarações de representantes do MEC atendendo a reclamos localizados quando anuncia “medidas impactantes” para regular a área, publicando decretos e portarias que cuidam do particular e não consideram a complexidade do universo da educação e os desafios que enfrenta quando se considera sua submissão às condições definidas pelo modo de produção capitalista.

Pelo mesmo raciocínio, também consideramos que os projetos políticos apresentados pelos cursos observados servem mais ao mundo das aparências do que às pessoas a que se dirigem, pois declaram o que não se

sustenta quando apenas fazem coro ao discurso bem intencionado que defende modificações pontuais na organização do ensino superior em Direito, como se fosse possível reformar o que é tributário de uma totalidade sistêmica definida pelo modo de organização da sociedade, restando preservada sua essência diante de utópicas medidas de correção.

Ao final, portanto, concluímos que há ideias fora de lugar quando se insiste em alardear no meio acadêmico que há uma crise do ensino jurídico comprometendo sua qualidade em todo o país, não se realizando uma análise mais crítica por parte dos órgãos, entidades e agentes envolvidos na área acerca de uma crise estrutural por que passa a sociedade capitalista na contemporaneidade, estando nela inseridas tanto a educação em geral como a educação superior em Direito que se materializa no Brasil e, por extensão, na cidade de Uberlândia.

Como sinalizado na introdução desta tese, há forças que contrapõem os sujeitos políticos que ocupam as estruturas do Estado, ou mesmo que orbitam em seu redor, que se referem à realidade na qual projetam seus interesses a partir de concepções gestadas no campo de ideias, escamoteando, muitas vezes, as condições objetivas de existência impostas pelo modo de produção imperante na sociedade.

Por esta razão estes sujeitos não reconhecem que a expansão do ensino superior em Direito ocorrida nas duas últimas décadas no Brasil pode ser explicada pelo próprio movimento do capital em se reproduzir, já que esta situação requer, por exemplo, novos mercados a serem explorados, estando os cursos de Direito habituados a declarar que a formação que oferecem é alternativa à presente crise do desemprego, desconsiderando, portanto, a proletarianização de seus estudantes e a condição de subordinação que o país assumiu em termos de produção de ciência e tecnologia no mundo contemporâneo.

Ao destacar a realidade particular do ensino jurídico praticado na cidade de Uberlândia à luz dos processos de formação humana debatidos em seu curso, a tese refuta a possibilidade de que operam nos cursos de Direito pesquisados as condições para transformar de modo substancial a qualidade

de vida das pessoas que ingressam nestes ambientes, permitindo a estes coletivos humanos que superem as suas necessidades e as limitações existenciais a que estão submetidos por força das estruturas complexas que são próprias do sistema do capital.

REFERÊNCIAS

ABEDi. *Nosso estatuto*. Disponível em: <<http://abedi.com.br/wp-content/uploads/2011/09/Estatuto-Abedi.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUILAR, Luis Enrique. *Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982-1992*. Campinas: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

ALMEIDA, Frederico de. Os cursos jurídicos e a educação republicana. In: *Última Instância*. 21 set. 2011. Disponível em:<<http://ultimainstancia.uol.com.br/conteudo/artigos/53201/os+cursos+juridicos+e+a+educacao+republicana.shtml>>. Acesso em: 05 fev 2012.

BASTOS, Aurélio Wander. *Ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL, CASA CIVIL. *Lei Nº 8.906, de 4 de julho de 1994*: Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). 5 jul. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 02 mar 2012.

BRASIL, MEC. *CNE/CES 67/2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 1.027 de 15 de maio de 2006*. 2006 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 147/2007*: Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e

Medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. 2007a. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/87>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 1750 de 26 de outubro de 2006. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 2006, n. 207, de 27 out. 2006. Seção 2, p. 20/1.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 927/2007*: Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_927.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BRASIL, MEC/CNE. *Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2012.

BRASIL, MEC/SESu. *Diretrizes curriculares do curso de direito*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BRASIL, MEC/SESu. *Portaria nº 904/2007. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 2007, n. 208, de 29 out. 2007. Seção 2, p. 10.

BRASIL, MEC/SESu. *Relatório final*. Março 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_direito.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BRASIL, MEC/SESu. *Supervisão especial dos cursos de Direito: relatório parcial*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2341&Itemid=>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2010*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/default2.htm>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRAVERMAM, H. *Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARVALHO, Cristina Almeida Helena de. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995 -2008): ruptura e/ou continuidade?* Universidade de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: [s/n], 2011.

CARVALHO, Evandro Menezes de. O que esperar de nós? Carta aos professores e alunos de direito. *ABEDi*. 2014. Disponível em: <<http://abedi.org/?cat=5>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

CATÓLICA. *História*. Disponível em: <<http://www.catolicaudi.edu.br/historia.plx>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

CATÓLICA-FACULDADE CATÓLICA DE UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. doc. Uberlândia, 2009. 1 pendrive. Word 2010.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1997.

COMIN, Alvaro A. and BARBOSA, Rogério Jerônimo. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. 2011, n.91, pp. 75-95. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002011000300004>.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002

DIAS, Adelino J. C. *O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: mimeo, 2006.

DOWBOR, Ladislau. *Introdução teórica à crise: salários e Lucros na divisão internacional do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

e-MEC. *Instituição de Educação Superior - Consulta cadastro UNITRI: ocorrências*. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTQy>>. Acesso em: 14 jun. 2014a.

e-MEC. *Instituição de Educação Superior: Consulta cadastro UNIPAC: ocorrências*. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzA4>>. Acesso em: 14 jun. 2014b.

e-MEC. *Instituição de Educação Superior: Consulta cadastro UNIUBE: ocorrências*. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTQz>>. Acesso em: 14 jun. 2014c.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

ESAMC. *A ESAMC Uberlândia*. Disponível em: <<http://www.esamc.com.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

ESAMC-ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Uberlândia, 2012. 1 pendrive. Word 2010.

FADIR-FACULDADE DE DIREITO PROF. JACY DE ASSIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. 2010. Disponível em: <http://www.fadir.ufu.br/sites/fadir.ufu.br/files/Anexos_FADIR_Projeto_Pedagogico_2010.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo - Publifolha, 2000.

FEITOSA NETO, Inácio José. *O ensino jurídico brasileiro: uma análise dos discursos do MEC e da OAB*. Recife: Editora do Autor, 2007.

FELIX, Loussia P. Musse. Novas Dimensões da Atuação Jurídica: O Papel de Advogados, Burocratas e Acadêmicos na Redefinição da Formação e das Funções dos Operadores Jurídicos. In: *Latin American Studies Association*. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/Felix.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FIORI, José Luís. *O poder global e a nova geopolítica das nações*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

FPU-FACULDADE POLITÉCNICA DE UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Uberlândia, 2011. 1 pendrive. Word 2010.

FPU-FACULDADE POLITÉCNICA DE UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. doc. Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://www.faculdadepolitecnica.com.br/institucional/historico.php>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos extremos: o breve século XX 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octávio. *A Era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma da dualidade estadual que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

LA GARZA, E. De. La flexibilidad del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, São Paulo, ano 3, n. 5, 1997. p. 129-57.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 2002, n. 19, p. 20-28.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In LIMA, Antonio Bosco (org.) *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LINHARES, Mônica T. M. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito. São Paulo, SP: [s/n], 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Tese (livre docência) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LUCENA, Carlos. Apresentação. In LUCENA, Carlos (org.) *Trabalho, Precarização e Formação Humana*. Campinas: Alínea, 2008.

LUCENA, Carlos. Hayek. *Liberalismo e a formação humana*. Campinas: Alínea, 2010.

LUCENA, Carlos. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. v.1.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema e-MEC: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Apresenta informações das Instituições de educação Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun 2014.

MERQUIOR, J.G. *O liberalismo: antigo e moderno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAIS, José Luis Bolzan; SANTOS, André Leonardo Copetti. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarastutra*. São Paulo: Centauro, 2007.

NUNES, Edson. CARVALHO, Márcia Marques de. O Ensino e a Profissão Jurídica no Brasil: uma visão quantitativa. Documento de Trabalho nº. 43. *Observatório Universitário*. Jul. 2005. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_43.pdf>. Acesso em: 03 maio 2014.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Normas-Instruções Normativas. Instrução Normativa Nº 1/2008-CNEJ de 06 fev. 2009*. 2008. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/instrucoes/1-2008?search=2008&Normativas=True>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Normas-Legislação sobre ensino jurídico*. 30 dez. 1994. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Normas-Legislação sobre ensino jurídico*. 06 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/visualizador/20/legislacao-sobre-ensino-juridico>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Notícias*. Jan. 2011a. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/util/print/22779?print=Noticia>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Notícias*: Carta de Natal. 29 set. 2009. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/18106/carta-de-natal>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Notícias*: OAB debate com MEC texto final do Marco Regulatório do Ensino Jurídico. 25 abr 2014. Disponível em: < <http://www.oab.org.br/noticia/26947/oab-debate-com-mec-texto-final-do-marco-regulatorio-do-ensino-juridico>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Notícias*: Ophir: regras do MEC são "desastrosas" para ensino jurídico e OAB irá à Justiça. 03 out. 2011. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/util/print/22779?print=Noticia>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

OAB-ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *OAB RECOMENDA*: indicador de educação jurídica de qualidade. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2012a.

PAULANI, Leda Maria. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, Robson. Direito concentra 13% das matrículas em faculdades. In: *Consultor Jurídico*. 06 jun. 2011. Disponível em:< <http://www.conjur.com.br/2011-jun-06/letras-juridicas-pais-futebol-tambem-bacharelado-direito>>. Acesso em: 09 jan 2013.

PIT-PITÁGORAS SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR- UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito.pdf*. Uberlândia, Nov. 2009. 1 pendrive. Adobe reader.

PIT-UBERLÂNDIA. Administração. Disponível em: <http://www.faculdadepitagoras.com.br/uberlandia/paginas/default.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2012.

POCHMANN, Marcio. *O trabalho no Brasil pós-neoliberal*. Brasília: Liber Livros, 2011.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RANGEL, Susana S. *Políticas públicas para a educação superior na década de 90: efeitos da avaliação para o ensino de graduação. O caso dos cursos de direito*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Direito. Brasília: mimeo, 2007.

RANIERI, Jesus J. *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

RUF: Ranking Universitário Folha. *Folha de São Paulo*, São Paulo, set. 2012. Disponível em: < <http://acervo.folha.com.br/fsp/2012/09/03/809/>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O Ensino Superior no Brasil: O setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, Mara Regina M. & SILVA, Tânia Mara T. da (orgs.). *O público e o privado na história da educação: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANFELICE, José Luís. Estado e Política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SARAIVA, Suzana Barros Corrêa. Conselho Federal de Educação (1961 – 1994): Uma trajetória Ideológica. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 221 p. Rio de Janeiro, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Andréia da Silva. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de estado a agência de empresariamento do Ensino Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

STF-SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Notícias STF: STF considera constitucional exame da OAB*. Out. 2011. Disponível, em: <

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=192411>>. Acesso em 23 ago 2013.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UFU-UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Sobre a UFU*. Disponível em: < <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIPAC-UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS. *Catálogo dos cursos: graduação*. Disponível em: < <http://www.unipac.br/graduacao.php>>. Acesso em: 05 jan 2014.

UNIPAC-UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito. pdf*. Uberlândia, 2012. 1 pendrive, Adobe reader.

UNITRI-CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO. *Histórico*. Disponível em: <<http://unitri.edu.br/a-unitri/historico/>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

UNITRI-CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito: plano curricular 206DS. doc*. Uberlândia, 2011. 1 pendrive. Word 2010.

UNIUBE. Institucional. Disponível em: <<http://www.uniube.br/proes/cursos.php>>. Acesso em: 15 out. 2012.

UNIUBE-UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito. doc*. Uberlândia, 2010. 1 pendrive. Word 2010.

VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, José Ribas. O papel da ABEDI no Brasil. 14 maio 2011. In: @educa_jr. Disponível em: <<http://educacaojuridica.webnode.pt/news/o-papel-da-abedi-no-brasil-vieira-jose-ribas-/>>. Acesso em: 07 out. 2013.

APÊNDICE 1: TABELAS E QUADRO

Tabela 1 Número de matrículas no ensino superior brasileiro

Ano	Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas
1980	1.377.286	492.232	885.054
1990	1.540.080	578.625	961.455
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2003	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: BRASIL, 2013.

Tabela 2 Número de matrículas no curso de Direito

Ano	Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas
1995	215.177	44.643	170.534
2003	508.424	60.000	448.424

Fonte: BRASIL, 2013.

Quadro 1 Proporção candidato-vaga em vestibulares e outros processos seletivos em Direito

Relação	Cursos
< ou igual a 1	142
>1 e < ou igual a 2	182
>2 e < ou igual a 3	107
>3 e < ou igual a 4	63
>4 e < ou igual a 5	37
>5	173
Total	704

Fonte: BRASIL, 2013.

Tabela 3 Matrícula no ensino superior, por curso selecionado, Brasil 1994-2003

Curso	Matrícula no ensino superior			
	1994		2003	
	Total	%	Total	%
Administração	195.603	11,8	564.681	14,5
Direito	190.712	11,5	508.424	13,1
Pedagogia	114.365	6,9	373.878	9,6
Engenharia	140.169	8,4	234.680	6,0
Contábeis	102.900	6,2	157.991	4,1
Comunicação Social	48.487	2,9	174.856	4,5
Psicologia	50.055	3,0	90.332	2,3
Economia	67.594	4,1	61.584	1,6
Medicina	47.919	2,9	60.912	1,6
Outros	703.230	42,3	1.659.684	42,7
Total	1.661.034	100,0	3.887.022	100,0

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 4 Relação de Matrículas de Direito por habitante, Brasil 1954-2003

Ano	População	Matrículas em Direito	Relação população/matrícula	Interpretação
1954	57.226.000	17.124	3.342	1 estudante de direito para cada 3.342 habitantes
1964	79.837.000	30.888	2.585	
1974	104.378.935	85.849	1.216	
1987	141.452.200	144.043	982	
1994	153.725.700	190.712	806	
2003	174.836.993	508.424	344	1 estudante de direito para cada 344 habitantes

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 5 Relação de Concluintes de Direito por habitante, Brasil 1953-2003

Ano	População	Concluintes em Direito	Relação população/concluintes	Interpretação
1953	55.772.000	1.859	30.001	1 concluinte de direito para cada 30.000 habitantes
1963	77.521.000	3.817	20.309	
1973	101.818.671	15.802	6.443	
1986	138.492.900	22.040	6.284	
1994	153.725.700	26.535	5.793	
2003	174.836.993	64.413	2.714	1 concluinte de direito para cada 2.714 habitantes

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 6 População, Advogados e relação de habitantes por advogado, Brasil 2005-2014

Ano	População projetada	Advogados inscritos	Relação população/advogado
2005	179.576.925	450.891	398
2014	202.803.403	893.395	227

Nota: dados atualizados pelo autor
 Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 7 Matrícula no Curso de Direito por UF, 1954-2003

1954		2003	
UF	Matrícula (%)	UF	Matrícula (%)
São Paulo	25,4	São Paulo	29,2
Rio de Janeiro	19,2	Rio de Janeiro	18,4
Guanabara	12,5	Minas Gerais	8,8
Paraná	7,5	Rio Grande do Sul	8,1

Nota: apresentação de dados selecionados pelo autor
 Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 8 Distribuição da Matrícula no Curso de Direito por Região, 1954-2003

Região	Matrícula no curso de Direito				
	1954	1964	1974	1994	2003
Norte	2%	2%	1%	3%	32%
Nordeste	14%	12%	10%	11%	11%
Sudeste	67%	66%	69%	62%	58%
Sul	14%	16%	15%	18%	18%
Centro-Oeste	3%	4%	5%	7%	9%

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 9 Vagas e Candidatos aos Cursos de Direito, Brasil 1994-2003

Ano	Cursos de Direito		
	Vagas	Inscritos	Relação
1994	49.399	400.277	8,1
1999	105.401	556.404	5,3
2001	148.957	595.911	4,0
2003	197.988	629.257	3,2

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 10 Bacharéis em Direito, segundo a condição de trabalho e a área de ocupação, Brasil 2000

Bacharéis em Direito				
	Total	Trabalhavam na Área Jurídica	Trabalhavam em Outras Áreas	Não trabalhavam
Brasil	665.409	255.770	243.062	166.577
	100%	38,4%	36,5%	25%

Nota: apresentação de dados adaptados pelo autor

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 11 Perspectivas futuras (profissionais) dos concluintes do ensino superior, por curso, Brasil 2003

Quanto ao exercício profissional, após a conclusão do curso, o que você pretende?						
Curso	Procurar emprego na área	Já trabalho na área	Abrir negócio próprio	Mudar de área	Não pretendo trabalhar	Total
Administração	26,9 %	47,45 %	17,31 %	7,38 %	0,96 %	100%
Direito	53,87%	21,53 %	14,5 %	7,46 %	2,64 %	100%
Pedagogia	22,9 %	66,4 %	4,83 %	4,82 %	1,04 %	100%
Letras	51,42 %	35,76 %	3,2 %	7,86 %	1,77 %	100%
Medicina	83,75 %	3,19%	10,81 %	2,25 %	*	100%

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 12 Principal contribuição do curso superior, por curso, Brasil 2003

Concluintes do Ensino Superior em 2003 – Principal contribuição do curso						
Curso	Formação profissional	Diploma de nível superior	Formação teórica	Outros	Total	Nº de respondentes
Administração	52,59 %	14,08 %	8,81 %	24,60%	100%	64.168
Direito	55,52%	16,05 %	8,66 %	19,77%	100%	63.261
Engenharia Civil	65,09 %	11,39 %	12,83 %	10,69%	100%	5.847
Letras	51,06 %	10,95 %	5,66 %	32,33%	100%	31.897
Medicina	81,78 %	6,41%	7,52 %	4,30 %	100%	8.287

Nota: apresentação de dados adaptados pelo autor

Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 13 Carga horária de atividade remunerada dos concluintes de 2003 (sem contar estágio) durante a maior parte do ensino superior, por curso, Brasil 2003

Durante a maior parte do curso, qual foi a carga horária da atividade remunerada (sem contar estágio remunerado)						
Curso	Não exerci atividade remunerada	Trabalhei eventualmente	Trabalhei até 20 horas semanais	Trabalhei mais de 20 horas e menos de 40 horas	Trabalhei em tempo integral – 40 h semanais ou mais	Total
Administração	14,19 %	6,08 %	4,33 %	14,49%	60,91%	64.449
Direito	32,64%	10,10 %	6,56 %	15,43%	35,27%	63.532
Engenharia Civil	40,66 %	15,02 %	12,94 %	12,41%	19,56%	5.864
Letras	20,23 %	11,45 %	14,59 %	21,62%	32,12%	31.886
Medicina	72,77 %	17,31%	6,09 %	3,10 %	0,72%	8.286
Pedagogia	16,33	5,63%	16,17%	24,99%	36,88%	66.593

Nota: apresentação de dados adaptados pelo autor
Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

Tabela 14 Tipo de financiamento para custeio dos concluintes do ensino superior em 2003, por curso, Brasil 2003

Tipo de financiamento para custeio das despesas do curso						
Curso	Nenhum	FIES	Bolsa da IES	Outras*	Total	Nº de respondentes
Administração	70,74 %	5,65 %	10,75 %	12,86%	100%	64.439
Direito	72,69%	8,90 %	11,21 %	7,19%	100%	63.596
Engenharia Civil	76,47 %	6,20 %	8,27 %	9,07%	100%	5.856
Letras	69,61 %	5,14 %	12,68 %	12,56%	100%	31.934
Medicina	78,67 %	7,38%	7,63 %	6,32 %	100%	8.335
Pedagogia	62,11%	3,67%	13,57%	20,65%	100%	66.418

Nota: apresentação de dados adaptados pelo autor.
Legenda: * Outra: FIES ou bolsa oferecida por outra instituição (CAPES, CNPQ)
Fonte: NUNES; CARVALHO, 2005.

APÊNDICE 2: MEMORIAL

[...] é necessário possuir um caos dentro de si para dar a luz a uma estrela brilhante.

Nietzsche (2007)

A pessoa, a profissão e a academia

1. O instigante, o incômodo, o agrado

Buscar as memórias que me descrevem com vistas ao doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia é tarefa que instiga, que incomoda e que agrada.

Instiga porque é um repensar sobre uma trajetória profissional e acadêmica que é conduta comum a todo professor, no acontecer de todos os dias, porém acontecida apenas no miúdo das relações, na micro-história, aos poucos, porque são pensamentos surgidos em meio às tarefas do cotidiano, ocorrendo de modo acelerado e fragmentado e que, por isto, obsta uma melhor reflexão sobre a sua condição e a dimensão de seus significados. Instiga, portanto, porque exige o afastamento necessário a um olhar mais objetivo, ainda que prenhe de subjetividade.

Pelas mesmas razões incomoda. Olhar para si e avaliar o experimentado é se colocar, ainda que momentaneamente, sobre o seu próprio eixo, ocupando posição incomum e um tanto precária, procurando ver-se para além do que já se é, para além do que me instituiu, atitude que permite a lembrança entrecruzada sobre experiências vividas e outras não vividas, sobre caminhos percorridos e tantos outros não assumidos. Incomoda porque exige refletir sobre um objeto que sou eu mesmo e não um outro, diferente, em certa medida, daquele que se olha a partir das categorias teóricas que me rodeiam.

Mas de um desafio que instiga surge a satisfação do enfrentamento, do mal estar que incomoda o prazer que resta ao final do esforço. Destes, desafio e mal estar, o agrado de me reconhecer como um sujeito histórico que se encontra em determinado espaço e tempo e sobre estes se reinventa, construindo território e percepção temporal que lhe são próprias, fazendo-se nos outros e pelos outros, convencendo-se de que escrever sobre as experiências vividas é fazê-las viver. Se “[...] toda história é história contemporânea disfarçada” (HOBBSAWN, 1998, p. 23), o memorial apresentado é, pela mesma senda, a senha para o refazer de vivências que me são muito contemporâneas.

2. A primeira formação

Neste sentido, assumindo caráter até simbólico, considero bastante significativo dizer que a formação havida do ensino fundamental até a titulação de mestre conferido por este mesmo Programa de pós-graduação ocorreu em instituições públicas de educação existentes na cidade de Uberlândia/MG.

À margem de qualquer reflexão mais elaborada à época, não resta dúvida de que nos espaços públicos frequentados, especialmente nos anos 1980, havia como mais evidentes os chamados valores públicos, reconhecidos nos ensinamentos de professores que insistem em habitar minhas memórias e que, também por suas atitudes, permitiram compreender a necessidade em se distinguir os lócus privado e público e que neste, sobretudo neste, é preciso incluir o outro, até porque eu também sou outro para o outro nas relações sociais em que estou inserido. Hoje, como docente, pensando que a educação é caminho para a ampliação do espaço público, sei que só o sou porque há o discente e que apenas por meio dele posso me fazer docente.

Oportuno registrar que a identificação com a área da educação também tem motivos de ordem privada. Ser filho de professora de escola pública que se dedicou à tarefa por décadas e que agora, aposentada do ofício, mantém o hábito da formação continuada, é exemplo que apenas reforça a consciência da necessidade de insistir caminhando nas opções profissionais assumidas, de insistir na valorização do trabalho docente, a despeito dos

cabelos brancos que lembram a idade alcançada. Para além da discussão caseira sobre o que informam os periódicos, a professora aposentada é interlocutora privilegiada dos dilemas e angústias inerentes à profissão e dos caminhos e descaminhos das atividades de pesquisa realizada.

Estes, em síntese, os fundamentos do meu “processo civilizatório” e de todas as escolhas acadêmicas e profissionais que se seguiram.

3. O encontro das graduações

A formação no ensino superior se iniciou com o ingresso no Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia em 1988, alcançando os 18 anos apenas ao final do primeiro semestre letivo. Certamente imaturo e alheio ao universo em meu redor, era inegável, no entanto, a sensação de estranhamento vivenciada. Austero e hermético, o ambiente me parecia distante de instigar a curiosidade necessária a qualquer reflexão, sobretudo porque vivíamos em uma conjuntura política efervescente à época que não merecia a devida atenção dos professores do curso.

Hoje, em retrospecto, entendo que as insatisfações manifestadas eram resultado de um estado da arte em que se encontrava o ensino jurídico no Brasil e também em Uberlândia, declaradamente erigido sob a égide do positivismo e que, de certo modo, ainda determinam suas permanências, compondo uma realidade que me conduziu à investigação realizada em sede de doutorado.

Certamente, também por esta razão, o interesse pelo Curso de História surgiu por conta das angústias presentes na formação universitária iniciada no ano anterior. Efetivamente assumindo desde o seu início, no primeiro semestre de 1989, tratando-o praticamente como um curso integral, não tenho dúvida de que qualquer reflexão teórica que hoje realizo perpassa a formação iniciada e conquistada neste período, sobretudo porque construída de modo reflexivo, orientado, plural, em conjunto com os colegas e, especialmente, a partir dos próprios autores e não apenas por meio de seus comentadores.

O interesse pelos estudos de História Moderna sempre foi uma opção manifesta, até porque a oposição entre liberalismo e materialismo histórico era debate acirrado e bastante presente, inclusive para além do espaço acadêmico. Inevitável, portanto, o acesso à obra marxiana e marxista, opção teórica imprescindível para refletir sobre os caminhos financistas que a sociedade assumiu, sobretudo após o último quartel do século passado.

Compreendendo que é tarefa a ser continuamente empreendida, e não apenas revisitada, tenho claro que utilizar o referencial teórico marxista é meio hábil para empreender estudos sobre a realidade que nos cerca, o que restou plenamente simbolizado pela crise nos mercados financeiros nos anos recentes, tornando inevitável a célebre lembrança de que “Tudo o que é sólido se desmancha no ar” (MARX, 1978, p. 216).

Em breve experiência docente no Curso de Especialização em História Contemporânea oferecido pela UNIUBE, refletindo sobre a condição do trabalho no Brasil em meio à nova ordem mundial que se erigiu, tive o reforço da convicção anunciada de que o embasamento proporcionado pelos estudos em historiografia é conquista teórica que não se pode abandonar.

4. A experiência do magistério

No meio dos cursos de graduação, em 1992, iniciei a experiência do magistério, surgindo lembranças que, oportunizadas por este memorial, fazem com que eu me surpreenda com o fato de que já se vão duas décadas nesta seara. Não há dúvida, portanto, que o meu cotidiano desde então foi perpassado pelas relações vividas na prática iniciada. Impossível não registrar o impacto causado pela primeira experiência em uma sala de aula em um curso supletivo, livre, noturno, para adultos. Por muitas vezes me perguntei na ocasião: como essas pessoas vivem à margem de tantas questões? Diria até que esta foi a primeira experiência profissional relevante, pois significou contato mais próximo, forçosamente didático, com um ambiente tão diferente daquele em que eu me formava.

Os anos passados no ensino médio, em escolas estaduais públicas e na rede particular, sobretudo nesta, representaram um amadurecimento de

vida que se relacionava ao amadurecimento teórico permitido pelas reflexões que aconteciam a par e passo nos cursos de graduação. Especialmente após a conclusão destes em 1994, lecionando História Geral por sucessivos anos, eventualmente Sociologia, quase sempre em ambientes arredios à tarefa, constituiu-se em vivência que significou importante aprendizado.

Hoje, observado *a posteriori*, para além da aridez dos ambientes de trabalho, a experiência merece ser valorizada pelas oportunidades de relacionamento com os alunos (com o outro, com o diferente) que me foram proporcionadas. Reconhecer a limitação do trabalho desempenhado, a desvalorização institucional e instituída, conviver com conflitos pessoais entremeados por conflitos alheios, ver-se nos alunos e a partir deles, repensar o seu próprio viver, enfim, sob o amálgama destas relações é que se desenvolveu a base de uma formação docente que se reconhece limitada e que por isso mesmo se pretende contínua.

Em 1998 passei a ministrar a disciplina Sociologia Geral em instituição privada de ensino superior em franca expansão de ofertas de vagas na cidade. Por esta condição, por uma porta que se abriu, o acesso ao ensino jurídico ocorreu sem qualquer especialização na área, exatamente pela urgência da demanda verificada. Já são muitos anos neste campo, com um interregno havido em 2001 em razão de um conflito a ser relatado que, inclusive, permitiu a configuração do objeto de pesquisa desenvolvido no curso de mestrado.

De lá para cá venho me constituindo como docente do ensino jurídico com experiência em quatro instituições de ensino, com breve passagem pela Universidade Federal de Uberlândia na condição de professor substituto no ano de 2003. Há, do início desta trajetória até o momento presente, a consciência de que exercer o magistério nos cursos de Direito é tarefa árdua por conta da hostilidade com que, em regra, a comunidade jurídica acadêmica lida com as contribuições didático-pedagógicas que a todos os cantos se anuncia.

Por outras palavras, não há como negar que, em regra, o ambiente docente vivenciado no ensino jurídico possui especificidades que impedem o

bom desenvolvimento e a boa inserção de projetos inovadores e coletivos, necessários à expansão das fronteiras de um conhecimento tradicionalmente verticalizado e conservador, temas que foram objeto de discussão na tese apresentada.

São contradições que surgem no desempenho de uma docência cujos cursos de Direito ainda se caracterizam, essencialmente, pelo pragmatismo de ideias e pela perspectiva de formação limitada principalmente à técnica do conhecimento, opondo teóricos e práticos em falsa dicotomia. O trabalho cotidiano ocorre em uma ambiência cujas reflexões da prática acadêmica não são estimuladas e não avançam diante do comodismo sugerido pelos manuais didáticos que grassam no meio acadêmico do ensino superior em direito, resistente, por tradição, à realização de pesquisas de campo e experiências didáticas inovadoras.

Em meio a estes conflitos é que percebo a construção de um saber docente próprio, que se realiza a partir de uma insatisfação com o que está instituído, no conflito interno da prática cotidiana que se apresenta como a síntese necessária dos movimentos que a docência exige, sobretudo na docência que se imbrica com as regras de mercado aplicadas pelos mantenedores das instituições particulares de ensino superior.

Ao afirmar que é saber próprio não significa dizer que é isolado, pois, antes, transforma-se com o contato que estabeleço com pares de outras instituições, professores com os quais me identifico e que aprenderam, a partir do trabalho que realizam, que a educação jurídica pode e deve se expandir por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento. Neste particular, merece registro minha inserção durante alguns anos à Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi, procurando participar de cursos e congressos organizados pela entidade na perspectiva de ampliar os espaços de diálogo e compreensão.

Considerando que as “[...] pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento [...]” (THOMPSON, 1981, p.115), compreendo que participar deste

movimento é valorizar a experiência alheia na realização de minha própria experiência.

5. As reflexões do mestrado

No curso de Mestrado em Educação iniciado em 2004, para além de diversas justificativas registradas pela escrita, cabe relatar que a pesquisa desenvolvida iniciou-se por uma razão bastante próxima e pessoal. O interesse pela análise do processo de precarização que atingiu o trabalho docente realizado no Ensino Superior nas últimas décadas possuiu sua gênese na experiência profissional vivenciada nos anos anteriores àquela pós-graduação.

Em outras palavras, como docente atuante em Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) da região e como dirigente de uma seção do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) criada no ano de 2001 na cidade de Uberlândia/MG, construiu-se uma perspectiva privilegiada para refletir sobre um cenário que se delineava havia algumas décadas e que assumia contornos de uma contradição tornada evidente, já que, por um lado, as novas unidades de ensino superior presentes na cidade permitiram a expansão acelerada da oferta de vagas, ampliando o acesso ao conhecimento a parcelas historicamente alijadas desta condição e, por outro lado, esta mesma condição determinou o aumento do número de docentes em atividade submetidos a formas de trabalho não conhecidas na região até então.

As insatisfações manifestadas por professores mais experientes em razão das novas exigências profissionais, as discussões com colegas docentes que desenvolviam suas atividades acadêmicas em diferentes instituições da cidade e região, as angústias e desafios inerentes ao envolvimento na prática docente presentes no começo desta década foram fatores que se conjugaram e que determinaram a necessidade de se analisar uma situação aguda, logo definida como o problema que originou a pesquisa desenvolvida no mestrado: como as transformações do mundo produtivo alteraram as condições de trabalho dos docentes que atuam no setor privado do ensino superior no Brasil nas últimas décadas e, em especial, como repercutiram e repercutem no

interior dos estabelecimentos de ensino superior desta cidade, enfatizando-se, em particular, a ocorrência deste processo em uma destas unidades de ensino.

No desenvolvimento do trabalho, compondo a população alvo da pesquisa, interessou-me problematizar as informações coletadas referentes a 08 (oito) instituições particulares de ensino superior existentes na cidade de Uberlândia/MG¹⁰⁰. Destacou-se como população em estudo o Centro Universitário do Triângulo (hoje UNITRI), cujos dados foram manuseados em razão do destaque que esta unidade de ensino alcançou no cenário local em face de ter sido a pioneira a oferecer à comunidade regional uma grande quantidade de vagas em cursos de graduação até então bastante concorridos nos sucessivos concursos vestibulares realizados pela Universidade Federal de Uberlândia, condição que lhe permitiu, em curto espaço de tempo, alcançar a expressiva quantidade de 13.000 alunos matriculados no ano de 1999 e permanecer desde então como uma das maiores IPES da região.

O ano de 2001 merece ser especialmente considerado por conta da acelerada modificação das relações de trabalho que se impunha ao conjunto dos docentes da referida instituição e, ainda, por ter sido criada em seu interior uma associação de docentes que se organizava no seu próprio local de trabalho, por sinal a primeira e a única desta cidade até o momento. Na sequência, a mantenedora da unidade realizou com alarde a sumária demissão de toda a diretoria que compunha a nova entidade, manifestando publicamente que os interesses daqueles professores demitidos não eram os mesmos dos mantenedores.

O conflito se manifestou de tal forma que um dos mantenedores, depois alçado à condição de senador da República do Brasil valendo-se do mecanismo de suplência, chegou a afirmar que não aceitaria, em hipótese alguma, atos daquela natureza em sua “casa”, referindo-se à mobilização

100 O tratamento dado às instituições historiadas repercutiu em menção favorável do membro externo que compôs a banca de avaliação da dissertação, Prof. Dr. José Luis Sanfelice. O Prof. Dr. Edílson José Gracioli e o Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, este como orientador, também integraram a banca.

iniciada pelo conjunto de professores da então UNIT em resistência às demissões anunciadas¹⁰¹.

Filiando-se a esta associação deste a sua origem, este episódio assume significado neste memorial por diversos aspectos. Primeiro porque contribuiu para a crítica do campo profissional ao qual me vinculei, permitindo construir hipóteses de análise em contínua fase de reelaboração e que caminham no sentido de fortalecer a convicção de que os interesses do capital encontram-se absolutamente dissociados dos interesses dos trabalhadores atuantes na educação superior brasileira.

Além de instigar o envolvimento com aquele objeto de pesquisa, a ocorrência das demissões caracterizou-se como um fato emblemático e revelador de um processo necessariamente maior e bem mais complexo: as contradições e mediações dialéticas existentes entre as transformações do mundo do trabalho, a formação humana através do acesso à ciência e à contínua mudança nas condições de desempenho do trabalho docente.

Mesmo que a dissociação de interesses de uns e de outros não seja novidade aos meus olhos, hoje ela se transmuta sob diferentes maneiras, fazendo-se presente pelas formas mais sofisticadas de atuação, ocultando-se por meio de conceitos que se repetem insistentemente em todos os lugares. Desse modo, a pesquisa indagou sobre antigas e novas expressões que passaram a ser corriqueiras no meio acadêmico, tornando-se urgente “reformular o projeto pedagógico”, “adaptar-se às novas diretrizes do MEC”, “adequar-se à flexibilização dos currículos”, “estimular a autonomia de gestão”, como se fossem situações “naturais” e “inevitáveis”, como se não tratasse, cada qual destes anátemas, de processos históricos mais complexos e que exigiram no curso do mestrado um maior empenho de compreensão e que,

101 Em 25 de julho de 2001, durante o recesso acadêmico, todos os diretores da recém criada Associação de Docentes da UNIT (ADUNIT) foram demitidos do Centro Universitário do Triângulo (UNIT) em razão da tentativa de transformar a associação dos professores em uma seção do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN. Na semana seguinte, no regresso às atividades acadêmicas, a instituição anunciou a demissão de mais 59 professores.

sem sombra de dúvidas, sedimentaram a reflexão teórica desenvolvida nesta tese.

O episódio da demissão daqueles professores revelou-se também significativo por ter demonstrado, já na sua origem, que as razões que permitiam o aparecimento de novas instituições particulares de ensino superior na cidade, à média de uma por ano desde então, eram as mesmas determinantes das novas condições de trabalho a que passaram a ser submetidos os trabalhadores da educação em geral.

De certo modo, inauguravam-se novos tempos no exercício da prática docente local e estes, bem mais complexos no momento presente, tanto antes como agora, precisam ser continuamente desnudados, atitude que a pesquisa empreendida acreditou não ter se furtado em contribuir. Esta, pelo menos, a opinião manifestada pela banca por ocasião da defesa da dissertação, recomendando-se sua publicação.

6. O Doutorado

Pelas memórias narradas acredito ser possível entender as razões que determinaram a continuidade de formação pelo mesmo Programa. Entendo que as reflexões desenvolvidas no mestrado, aliadas à continuidade da experiência docente, umas e outras trazendo novo incômodo, levaram a novos questionamentos e estudos que passaram a exigir a ampliação da capacidade de análise.

Esta condição instigou o desenvolvimento da pesquisa tratando de tema vinculado, sob certa ótica, àquele desenvolvido no mestrado, mas que, assim creio, mereceu agora tratamento mais apurado e satisfatório por ser mais próximo ao “infinito particular” do ensino superior que se desenvolve nos cursos de Direito da cidade de Uberlândia.

As disciplinas cursadas em sede de doutoramento para obtenção dos créditos obrigatórios exigidos por este Programa serviram para dar a continuidade necessária aos questionamentos que se materializaram na pesquisa empreendida, com destaque, por óbvio, à importância da coerência

teórica presente na Linha de Pesquisa *Trabalho, Sociedade e Educação*, tendo-se a pretensão de que esta tenha se evidenciado como fundamento intelectual que amparou a análise do tema.

Se houve o regresso ao desafio e ao mal estar já referidos inicialmente, houve igualmente o agrado em reinventar-se no curso deste novo trabalho. Realizada concomitantemente à prática cotidiana docente, a pesquisa, se por um lado deu origem mais a incertezas do que convicções, por outro permitiu conhecer um pouco melhor o pesquisador, revelando-o camada por camada, até porque não restou outra possibilidade diante da condição de sujeito histórico revelada neste memorial.