



UNIFACS

MESTRADO EM DIREITO, GOVERNANÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS

JOSIEL DE JESUS CARVALHO

**EDUCAÇÃO JURÍDICO-BRASILEIRA:
ANÁLISE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS QUE VISAM O SEU APERFEIÇOAMENTO**

Salvador
2022

JOSIEL DE JESUS CARVALHO

**EDUCAÇÃO JURÍDICO-BRASILEIRA:
ANÁLISE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS QUE VISAM O SEU APERFEIÇOAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas da UNIFACS - Universidade Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Calmon Teixeira de Carvalho Dantas.

Salvador
2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da
Universidade Salvador - UNIFACS

Carvalho, Josiel de Jesus

Educação jurídico-brasileira: análise do ensino jurídico brasileiro e avaliação de políticas públicas que visam o seu aperfeiçoamento. / Josiel de Jesus Carvalho. – Salvador: UNIFACS, 2022.

126 f.: il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Calmon Teixeira de Carvalho Dantas.

1. Direito. 2. Educação Jurídica. 3. Políticas públicas. I. Dantas, Miguel Calmon Teixeira de Carvalho, orient. II. Título.

CDD: 340

JOSIEL DE JESUS CARVALHO

EDUCAÇÃO JURÍDICO-BRASILEIRA:
ANÁLISE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS QUE VISAM O SEU APERFEIÇOAMENTO

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito, Governança e Políticas Públicas, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Salvador – UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Miguel Calmon Teixeira de Carvalho Dantas – Orientador _____
Doutor em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Salvador – UNIFACS

Rodolfo Mário Veiga Pamplona Filho _____
Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Universidade Salvador – UNIFACS

Fábio Periandro de Almeida Hirsch _____
Doutor em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 20 dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao G.:A.:D.:U e ao Mestre Jesus por dar-me força e inspiração para iniciar e concluir esta grande jornada, agradeço também ao afeto daqueles que iniciaram essa jornada como colegas e hoje saem como amigos, em especial Luciana Rodrigues dos Santos, Vanessa Santos da Paixão, Vanessa Sales e Gustavo Matos Vasques.

À minha mãe, Joseliana de Jesus Cerqueira, fonte de amor. Á minha namorada, Cristina dos Santos Teixeira, a quem agradeço a paciência dispensada, e aos meus sócios e amigos Ana Cristina Pinto Falcão, Alexandre da Silva Nemi e Naiara Nogueira da Silva.

A Kikiu, mais que uma calopsita, um verdadeiro amigo, parceiro e psicoterapeuta.

A todos os colegas do PPGDGPP da turma 2021.1.

Aos Professores, sempre aguerridos e dispostos a ensinar.

Ao Professor e orientador Prof. Dr. Miguel Calmon Teixeira de Carvalho Dantas pelas palavras sinceras e ensinamentos.

São os meus votos de estima, consideração e respeito.

“Na vida, todos nós somos semeadores”.

Divaldo Pereira Franco

RESUMO

O crescente aumento no número de Instituições de ensino superior que ofertam cursos de Direito vem servindo como argumento de que a atual crise da Educação Jurídica decorre da desenfreada autorização de novos cursos. Este trabalho busca demonstrar que a Educação Jurídica sempre esteve em crise. Mais do que isso, a crise da Educação Jurídica é resultado de uma crise muito maior: a crise da educação, sendo a Educação Jurídica espécie deste gênero. Nesta esteira, o objetivo principal é a avaliação de propostas de políticas públicas existentes, analisando se estas são suficientes para garantir uma formação sólida e de qualidade aos futuros bacharéis por meio da compreensão da função social das Faculdades de Direito e a sua importância na busca pela efetivação dos Direitos Humanos e Justiça Social. Para chegar ao objetivo principal, será avaliado como a falta de políticas públicas na educação brasileira no século XX contribuiu para atual crise do ensino jurídico, bem como os riscos que a Educação Jurídica deficiente acarreta à toda sociedade, lesionando direitos fundamentais constitucionalmente tutelados, não sendo a Expansão das Faculdades de Direito causa da crise da Educação Jurídica, mas sim o perfil dos candidatos que ingressam na educação superior com deficiências educacionais básicas além do emprego metodológico de ensino tradicional e que nada contribui para o desenvolvimento do aluno são alguns dos principais problemas encontrados neste trabalho. Ao final e após análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, serão avaliadas propostas de políticas públicas para a Educação Jurídica Brasileira. Quanto ao referencial teórico utilizado, dentre os diversos autores destacam-se Holanda (2006), Saviani (2008), Bauman (2001), Uricoechea (1978), Streck (1999), Morin (2000), Rodrigues (1987 - 2021).

Palavras-chave: Educação Jurídica. Crise na Educação. Educação Jurídica e Função Social. Políticas públicas e seu aperfeiçoamento.

ABSTRACT

The growing number of higher education institutions that offer Law courses has only increased, a fact that has served as an argument that the current crisis in Legal Education stems from the unbridled authorization of new courses. This work seeks to demonstrate that Legal Education has always been in crisis, more than that, the crisis of Legal Education is the result of a much bigger crisis: the crisis of education, being Legal Education a species of this genre. In this treadmill, the main objective is the creation of public policies that guarantee a solid and quality formation to future bachelors, through the understanding of the social function of the Faculties of Law and its importance in the search for the realization of Human Rights and Social Justice. To reach the main objective, it will be evaluated how the lack of public policies in Brazilian education in the 20th century contributed to the current crisis of legal education, as well as the risks that deficient Legal Education entails for the whole society, injuring constitutionally protected fundamental rights, not being Expansion of Faculties of Law, caused by the crisis in Legal Education, but also the profile of candidates who enter higher education with basic educational deficiencies beyond the methodological use of traditional teaching and who do not contribute to the development of the student, are some of the main problems encountered. In this job. At the end and after analyzing the National Curriculum Guidelines for the Law Course, a public policy proposal for the improvement of Brazilian Legal Education will be presented. As for the theoretical framework used, among the various authors, Holanda (2006), Saviani (2008), Bauman (2001), Uricoechea (1978), Streck (1999), Morin (2000), Rodrigues (1987 - 2021) stand out.

Keyword: Legal Education. Crisis in Education. Legal Education and Social Function. Public policies and their improvement.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino	100
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão do sistema de ensino superior	32
Quadro 2 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados	35
Quadro 3 - Distribuição das matrículas de nível superior, por dependência administrativa e tipo de instituição.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de analfabetismo no Brasil (Censo 1872)	19
Gráfico 2 - Tendências de desempenho em leitura, matemática e ciências	44
Gráfico 3 - Segregação escolar e carência de material e de pessoal entre escolas com mais e menos vantagem socioeconômica	45
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação.....	70
Gráfico 5 - Maiores cursos de graduação em número de matrículas.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CRISE DO ENSINO E A SOCIEDADE LÍQUIDA	16
2.1	A CRISE E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO SÉCULO XX	16
2.2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SÉCULO XX	30
2.3	REFLEXOS DA CRISE DO ENSINO NA ATUALIDADE	387
2.4	CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	46
3	A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: RAÍZES E HISTÓRIA	498
3.1	A EDUCAÇÃO JURÍDICA LUSO - BRASILEIRO: DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA ÀS FACULDADES DE OLINDA E SÃO PAULO	49
3.2	BACHARELISMO BRASILEIRO E A SELETIVIDADE DAS FACULDADES DE DIREITO.....	55
3.3	A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO SÉCULO XX: A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E A POLÍTICA DE COTAS.....	60
4	A CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA SOCIEDADE LÍQUIDA	64
4.1	CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SEU POSSÍVEL DIAGNÓSTICO	64
4.2	A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL EM NÚMEROS: A QUANTIDADE DE CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL É CAUSA DA ATUAL CRISE?	69
4.3	OS EGRESSOS NOS CURSOS DE DIREITO E AS SUAS DEFICIÊNCIAS BÁSICAS: IDENTIFICANDO ESSAS DEFICIÊNCIAS	71
4.4	O PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES.....	73
4.5	A CRISE METODOLÓGICA DO ENSINO JURÍDICO?.....	75
4.6	E O ENSINO JURÍDICO AMERICANO? EXPERIÊNCIA JURÍDICO-PEDAGÓGICA.....	79
5	A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUA REABILITAÇÃO NA SOCIEDADE LÍQUIDA	84
5.1	A COLETIVIDADE COMO MAIOR INTERESSADO PELA NECESSIDADE DO EDUCAÇÃO JURÍDICA DE QUALIDADE	84
5.2	A EDUCAÇÃO JURÍDICA PRECÁRIA COMO POSSÍVEL CAUSA PREJUDICIAL À CIDADANIA E EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS ..	88
6	AVALIAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE Nº 5 DE 2018 E DE PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA	92
6.1	AVALIAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE Nº 5 DE 2018	92

6.2	ENSINO JURÍDICO NA MODALIDADE EAD.....	99
6.3	NOVO MARCO DO ENSINO JURÍDICO: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA IDEALIZADA PELA ORDEM DOS ADVOGADOS SECCIONAL SANTA CATARINA... 104	
6.4	EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FIGURA DO “PARALEGAL”: PROJETO DE LEI Nº 5.749/2013	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A construção desse trabalho é fruto das experiências pessoais e profissionais desde mestrando, do ponto de vista pessoal, dá-se o fato de tratar-se de aluno advindo da rede pública de ensino, que sofreu as destemperanças dentro da sala de aula, bem como, presenciou as desgraças e mazelas de colegas que em sua grande maioria viviam em condição de extrema vulnerabilidade. Na sala de aula o retrato é de alunos que não respeitam a autoridade do professor, desqualifica-o com total abuso no uso das palavras e comportamentos que diminuem a sua real importância, o educador por sua vez sentia-se exausto e desmotivado, transformando aquele cenário em um círculo vicioso de horrores. Os alunos, em sua grande maioria, vinham de comunidades pobres e tomadas pelo crime organizado, não comumente transformando a escola em “puxadinho” do local onde moram, muitos frequentavam a escola, mas não as aulas, na tentativa de driblar a fome nos intervalos.

Na universidade, os dois primeiros semestres poderiam ser definidos como penosos, uma vez que as disciplinas gerais, em sua grande maioria, forçam a memória e o conhecimento de assuntos nunca trabalhados, seja por falta de professor ou pela falta de material didático. As disciplinas de redação jurídica ou prática revelavam a precariedade elementar da escrita e da leitura. Noutro lado, do ponto de vista profissional, como advogado, é possível afirmar que as deficiências acima foram sendo depuradas período por período durante a academia. Entretanto, é perceptível que, no exercício da advocacia, muitos colegas carregam consigo as marcas de uma formação educativa deficiente e rudimentar, colocando-os em descrédito frente aos seus pares, clientes e outros profissionais que colaboram com a justiça.

A motivação pessoal retratada acima desencadeou a inquietação pela busca de dois problemas a serem respondidos: a) como a falta de políticas públicas em educação no século XX contribuiu para a precarização do ensino jurídico na atualidade?; e b) como as recentes propostas de políticas públicas em Educação Jurídica podem colocar em risco a efetivação de Garantias e Direitos Fundamentais?

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa foram implantadas estratégias de investigação, como: levantamento de material bibliográfico e análise dos mesmos. No primeiro momento, foi feito levantamento bibliográfico com o propósito de se investigar as experiências sobre a metodologia de pedagogia de projeto, seguido de análise e discussão com o orientador.

O número de instituições de ensino superior que oferecem cursos de Direito só vem aumentando. Em 2009 (INEP, 2017), entre os dez maiores cursos em número de matrículas, o

curso de Direito ocupava a segunda posição, com 651.778 (seiscentos e cinquenta e um mil e setecentos e setenta e oito) alunos matriculados. No ano de 2019 (INEP) este número saltou para 879.234 (oitocentos e setenta e nove mil e duzentos e trinta e quatro) matrículas, liderando agora o posto de primeiro lugar.

Em 26 de fevereiro de 2020, surge o primeiro caso de COVID-19 no Brasil, com a primeira morte registrada em 12 de março. Neste período, medidas sanitárias mais rígidas passam a ser adotadas, registrando 759.361 alunos matriculados, ocupando agora o posto de segundo lugar. O percentual no número de concluintes do curso de Direito também reduziu, com registro de 16,5% no ano de 2020, número menor comparado ao ano de 2019, com registro de 18,6%.

No ano de 2021, auge da pandemia no Brasil, registrando a 3º maior alta de óbitos por COVID-19, com o acumulado de 200 mil mortes na primeira quinzena de janeiro, o curso de Direito permanece no segundo lugar no ranking do curso com maior número de matrículas, caindo para 702.485 (INEP, 2021), o número de concluintes também caiu de 9,7% para 8,7%. Essa redução entre o número de matrículas e o de concluintes revela a evasão dos alunos ante a crise de saúde pública decorrente da pandemia provocada pela COVID-19.

Considerando os números acima se torna necessário compreender que a expansão da Educação Superior no Brasil pode ser avaliada sob dois aspectos, o primeiro é o desenvolvimento do próprio sistema educacional e os efeitos que passaram a incidir sobre a oferta e demanda, neste ponto considera-se a métrica entre o número de IES, cursos, vagas, ociosidade e evasão, o segundo aspecto é intrínseco às instituições, pois considerando a transição de um cenário com pouca oferta e muita procura para outra com altíssima concorrência e disponibilidade de vagas, as empresas educacionais sentiram-se obrigadas a repensar medidas que garantissem a sua permanência no mercado através da minimização de custos em prol da ampliação de receitas (BELLITANI, 2010, p. 52).

Como será apresentado ao decorrer do trabalho, não se questiona o acesso ao ensino superior de forma ampla, em especial aos cursos de Direito, mas sim a monetização, que via de regra, compromete o ensino, frustra os alunos e seus familiares e coloca em risco toda a coletividade, dada a função social que o curso e as carreiras jurídicas trazem consigo. Noutra giro, não é possível generalizar IES Privada como sinônimo de má qualidade; muitas instituições de ensino privilegiam a qualidade, prova é o “OAB Recomenda”, que indica as instituições com melhores avaliações no MEC e índices de aprovação no Exame de Ordem, sendo, inclusive a Universidade Salvador (UNIFACS) portadora de tal reconhecimento pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil na gestão 2019/2020.

O problema qualitativo do ensino jurídico é precedido por um problema ainda maior, a qualidade da educação básica no Brasil, uma vez que os concluintes do ensino médio, ao ingressarem no ensino superior com deficiências educacionais básicas, não conseguirão ou terão grandes dificuldades de desenvolverem habilidades profissionais que o mercado de trabalho exige dos novos concluintes, especialmente na formação dos bacharéis em Direito. Estes, em razão da natureza das atividades que poderão assumir após colação de grau, poderão expor Direitos Fundamentais constitucionalmente garantidos, justamente por ocuparem posições sensíveis na sociedade.

O trabalho aponta também o que seria o início do declínio do ensino jurídico. Em um primeiro momento, acreditava-se que o marco inicial seria aquele compreendido como processo de expansão resultante da reforma administrativa do Estado, proposto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Destarte, a pesquisa desenvolvida aponta que os problemas enfrentados pós reforma, em verdade, tiveram seu processo de decadência ainda no início da primeira república e com forte intensificação no período do regime militar instaurado em 1964.

Os prejudicados dos cursos de direito sem qualidade podem ser divididos entre dois grupos: prejudicados imediatos — aqui seria o próprio o aluno e a sua família que investem em uma formação sólida e que possibilite uma ascensão financeira e social, seja na iniciativa pública ou privada — e, noutra ponta, destacam-se os prejudicados mediatos, aqui toda a coletividade.

Entre os dois grupos de prejudicados apontados acima o Estado assume posição ora de passividade com a falta de políticas públicas ora como ator na criação de políticas em educação que contribuíram para a precarização do ensino jurídico durante o Século XX e com reflexos que se fazem presente na atualidade, neste diapasão, políticas públicas que visam o aperfeiçoamento do ensino jurídico serão poderosas armas que não apenas protegerá a coletividade, mas também fortalecerá as instituições democráticas.

2 CRISE DO ENSINO E A SOCIEDADE LÍQUIDA

2.1 A CRISE E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO SÉCULO XX

A atual crise da Educação Jurídica é precedida pela crise da Educação na sua acepção lata. Porém, é necessário compreender o conceito da palavra “*crise*” e suas diversas variações.

O dicionário Michaelis, dentre os seus diversos conceitos, a define como “estado em que a dúvida, a incerteza e o declínio se sobrepõem, temporariamente ou não, ao que estava estabelecido como ordem econômica, ideológica, política etc”.

Grespan (2020, p. 7) indica o que teria sido as origens da crise:

Em *Crítica e crise: patogeneese do mundo burguês*, de 1954, Reinhart Koselleck (1923-2006) afirma existir um nexo estreito entre as duas palavras que compõem o título do livro, decorrente da origem comum no verbo grego *krino*, que pode ser traduzido por “separar”, “distinguir”, “julgar”, “decidir”, “sentenciar” (KOSELLECK, 1999, p. 202-203).

Em linhas gerais, tanto no caso da “crítica” quanto no da “crise”, o sentido remete a uma distinção, tal como a de uma sentença pronunciada por um tribunal que decide entre a culpa e a inocência, o errado e o certo. Koselleck registra o desenvolvimento desse sentido no conceito cristão de Juízo Final, que permanece no pensamento europeu por séculos, de modo consciente ou não.

A “crise” corresponderia ao tribunal escatológico no qual os virtuosos são separados dos pecadores e premiados com a vida eterna; a “crítica” corresponderia ao próprio veredito divino. A partir da Renascença, cada termo assume um sentido distinto, e a “crítica” passa a se referir à política, enquanto a “crise” conserva ainda o caráter médico que possuía no latim romano e medieval. A “crise” continua a designar o estágio decisivo no curso de uma doença, quando se define e haverá restabelecimento da saúde ou piora seguida de morte.

É com as guerras civis-religiosas da Inglaterra do século XVII, tema inicial do livro de Koselleck, que a “crise” ganha, enfim, um sentido político – metáfora do sentido médico, como uma doença que aflige o “corpo do Estado”. Depois disso, ela reaparece em textos do Iluminismo francês do século XVIII, em especial em Diderot; e vários panfletos e discursos parlamentares durante a Guerra de Independência dos Estados Unidos chamam a luta e a ruptura da colônia com a metrópole de crise. (KOSELLECK, 1999, p. 229-230).

De acordo com Grespan (2020, p. 7) o uso da palavra “*crise*” só passou a ser usual quando observada no contexto econômico a partir do século XIX por Marx, quando considerada como elemento de um campo de pesquisa e estudo próprio, de acordo com o autor, outros estudiosos que o precederam já apontavam tendências de crises decorrente da queda de lucros na economia.

Para Bastien (1989), muito embora usado inicialmente pela teoria econômica capitalista, o conceito de “*crise*” não foi limitado a essa única acepção, outras teorias passariam

a adotá-la, dando início às diversas variações do termo. Ainda para o autor, existe em toda crise um elemento de incerteza quanto ao seu resultado, proveniente, via de regra, das lutas de classes e que não são necessariamente oriundas da produção capitalista:

O acontecimento histórico crítico é um acontecimento marcante apenas porque se situa num ponto de eventual rotura do jogo das estruturas e porque evidencia e simboliza as tensões e desarticulações que as afectam, não porque seja dotado de uma autonomia absoluta, não porque constitua uma totalidade fechada, explicável em si mesma. É aliás neste sentido que deve ser entendida a observação de Castro, de que «é indispensável inserir a vida histórica abrangida pelo conceito de crise no processo histórico antecedente e subsequente, sem a isolar completamente. (BASTIEN, 1989, p.5).

Em se tratando da crise na educação, Hannah Arendt (1961, p. 2) a define como periódica; converteu-se em um problema político de primeira grandeza, e, corriqueiramente estampa as principais manchetes de jornais. Para Arendt, o pós-guerra contribuiu para a diminuta atenção do mundo para a educação, sendo “*tentador*” justificar a falta de atenção como mero fenômeno local, quando comparada a importantes fenômenos do século.

A criticidade de Arendt denuncia argumentos que tendem a reduzir o grau de significância que a educação tem como instrumento de transformação. Para ela, se tal retórica beirasse a verdade, a crise do sistema escolar não teria se transformado em um problema de questão política a ser enfrentado pelas autoridades de todo o mundo.

Muito já se ouviu a frase “*a melhor arma para combater o sistema é a educação*”. Embora não deixe ser uma verdade, tal afirmativa esbarra em um problema: como ter acesso a esta *arma* se os meios fornecidos para encontrá-la são deficientes? Após encontrá-la, como competir contra aqueles que já a detêm, graças aos privilégios que lhe foram regalados desde sempre? A história do Brasil confunde-se com o sentimento de injustiça e desigualdade.

Iniciaremos este capítulo com a exposição de um cenário que remete ao final do século XIX e que foi determinante para configuração de um estado desigual, tanto em seu aspecto social, quanto em seu aspecto político. Cenário este que servirá como material para que possamos compreender de que forma a educação foi profundamente afetada. Ferrado e Kreidlow (2004, p. 11) nos ensinam que:

As desigualdades regionais no Brasil, que tanta atenção mereceram a partir de meados do século XX, foram sendo construídas no decorrer de um longo processo desencadeado pelo ciclo da mineração desde o início do século XVIII, reforçado depois pelo ciclo do café no século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da década de 1930, regionalmente entralizado no Sudeste. Ao ouro seguiram-se os diamantes. A mineração polarizou as atenções por três quartos de século. Os resultados foram a ocupação do centro do Continente Sul-Americano, o deslocamento do eixo econômico dos grandes centros açucareiros do

Nordeste (Pernambuco e Bahia) para o Centro-Sul e, por fim, a transferência da própria capital, da Bahia para o Rio de Janeiro, em 1763. Ao ouro seguiram-se os diamantes. A mineração polarizou as atenções por três quartos de século. Os resultados foram a ocupação do centro do Continente Sul-Americano, o deslocamento do eixo econômico dos grandes centros açucareiros do Nordeste (Pernambuco e Bahia) para o Centro-Sul e, por fim, a transferência da própria capital, da Bahia para o Rio de Janeiro, em 1763.

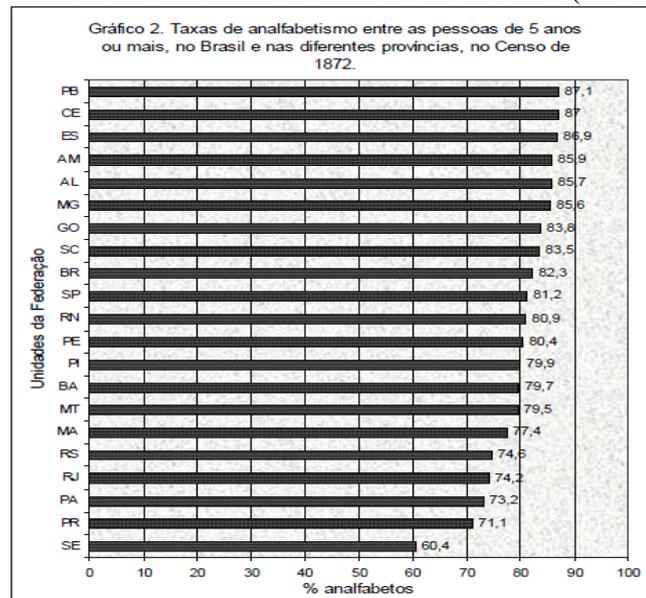
Nesta esteira intelectual, não se pode olvidar que as desigualdades regionais ocasionadas pela exploração das atividades acima descritas acabaram também por influenciar nas questões educacionais, fazendo, especificamente daquele período compreendido como a transição do regime monárquico ao republicano (início do século XX), um país composto necessariamente por analfabetos, ex-cativos e por uma elite necessariamente de cor branca, onde, nas palavras de Ferrado e Kreidlow (2004, p. 11) “*a educação constituía prerrogativa apenas daqueles que, por nascimento ou posição, estavam autorizados a usufruir dos benefícios que dela poderiam advir*”.

Graham *apud* Ferrado e Kreidlow (1972, p. 17-18) estima que:

Em 1877, apenas 21,9% das pessoas livres de 5 anos ou mais sabiam ler e escrever (1.563.000 sobre 7.143.000) – e não mais de 170.000 crianças frequentavam algum tipo de escola, sendo que a taxa de analfabetismo para o conjunto do País era de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890 (82,6%).

De acordo com Censo Demográfico 1940 (FERRADO; KREIDLOW, 1972, p. 194), o qual reproduz os dados dos Censos anteriores, é possível percebermos que o percentual de analfabetismo no Brasil militava entre os 70% e quase 90%, vide gráfico:

Gráfico 1 - Percentual de analfabetismo no Brasil (Censo 1872)



Fonte: Censo Demográfico (1940).

Ferrado e Kreidlow (2004, p. 5) sinalizam ainda que a Província do Rio de Janeiro encontrava-se com um dos menores números de analfabetos do Império, o que não poderia ser diferente, por gozar de certo privilégio por sediar a corte e concentrar a burocracia estatal, os negócios e grande parte do ainda pequeno aparelho escolar brasileiro. Já a província do Rio Grande do Sul, ainda sob análise dos autores, mantinha percentual reduzido pela conjugação dos seguintes fatores:

A segunda situação é dada pelo Rio Grande do Sul, beneficiado, ao menos, pelas seguintes condições: a) a imigração de populações européias, principalmente alemã, a partir de 1824, as quais se distinguem por alto índice de alfabetização e que contribuíram muito para a duplicação da população gaúcha entre 1872 e 1890; b) a incorporação econômica e social dos imigrantes através do sistema dito colonial ou de pequena propriedade familiar, ao contrário da incorporação através do trabalho assalariado nos cafezais de São Paulo e Estados vizinhos; c) os fortes vínculos culturais com a Bacia do Prata, especialmente com a cidade de Buenos Aires, a capital da Argentina, País que já se distinguia por uma política educacional mais decidida. Neste segundo caso, a taxa de analfabetismo cai de 76,8% em 1872 para 69,7% em 1890.

O novo Estado que emergia com a implantação da República trazia consigo sentimentos nobres, mas que ficaria por permanecer em uma realidade utópica. Aqui, a educação seria a redenção, a cura dos males que o povo brasileiro vinha sofrendo, mais do que isso, era vista como alternativa de desenvolvimento de todo um povo que respirava a democracia, podendo traduzir a educação como um ideal (FRANCO *apud* DARIUS, 2018, p. 3). Destarte, “o acesso

à educação como cultura e conhecimento para todos, sobretudo no Ensino Superior, é realidade apenas para 14% dos brasileiros” (PANCOTTE; CANCIAN, 2018, p. 3).

Muito embora a emergisse um novo regime jurídico, problemas antigos permaneciam, o que naturalmente acabaria por frustrar as expectativas mencionadas acima, exemplo claro foi a Lei Saraiva de 1882, que trazia consigo o binômio pobreza financeira – literária:

Com a Lei Saraiva, o mecanismo de privar o povo de participar das eleições deixou de ser unicamente a pobreza (a renda insuficiente ou a dificuldade de comprovação da mesma). Conservando o censo pecuniário da Constituição de 1824, à Lei Saraiva ainda foram acrescentadas duas medidas de implicações excessivamente excludentes: severidade dos mecanismos de comprovação da renda; e a cobrança do saber ler e escrever. O limite de renda de 200 mil-réis não era muito alto. Mas a lei tornou muito rígido o modo de comprovar a renda. Muitos cidadãos com renda o bastante para serem eleitores não votavam por não conseguirem comprovar sua renda ou por não terem disposição de encontrar os meios de prová-la. Porém, onde a lei realmente restringiu o eleitorado foi ao retirar o direito de voto dos analfabetos. (LEÃO, 2012, p. 612).

A justificativa da severidade legal aos cidadãos aptos a votar se justificava, de forma ignóbil e perversa, com o discurso elitista que, para que houvesse eleições com o mínimo de qualidade, os seus eleitores deveriam possuir um mínimo de “educação”, ou seja, deveriam ser alfabetizados (LEÃO, 2012, p. 612).

A questão do analfabetismo, cruelmente, foi tratada de forma política e não de forma econômica, ou, seja, instrumento de manutenção do poder de uma pequena elite brasileira, a referida lei, *“exceutada a de 1988, distinguiram-se, sob este aspecto, pelo caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto.”* (FERRADO; KREIDLOW, 1972, p. 6-7).

No início da República, porém, a importância de um povo *“alfabetizado”*, diferentemente do regime anterior, possuía certas vantagens, ao passo que:

Uma população grande e relativamente alfabetizada representava um ingrediente necessário à produção de grandes eleitorados estaduais. O número de eleitores em cada Estado era essencial ao processo político, visto que o Presidente se elegia pelo voto popular direto e, em muitos sentidos, o Poder Executivo controlava os outros dois poderes do Governo, podendo até intervir militarmente nos Estados mais fracos. (HOLANDA, 2006, p. 61).

Nota-se que a preocupação passava largos ao interesse da criação de um Estado forte a partir da educação; a preocupação era apenas eleitoreira. Prova disso é a evolução do número de eleitores durante os primeiros processos eleitorais:

No início da República, São Paulo e Minas já estavam à frente dos outros Estados em número de eleitores. Na primeira eleição presidencial direta, em 1894, Minas Gerais e São Paulo forneceram uma proporção quase idêntica de votos (8,8% cada um). Depois de 1906, o Rio Grande do Sul também se tornou importante Estado eleitoral, e os três Estados, às vezes, eram responsáveis por metade da votação nacional. Minas figurou em primeiro lugar durante toda a República Velha, mas, por volta de 1930, São Paulo e Minas quase se igualaram de novo (19,3% e 19,5%, respectivamente).[^] Nas eleições seguintes, realizadas para eleger a Assembléia Constituinte em 1933, o total dos votos paulistas, pela primeira vez, foi superior ao total dos mineiros, 22,1% e 21,2% . Nas eleições para o Congresso em 1934 (as últimas eleições nacionais simultâneas até 1945), a vantagem de São Paulo aumentou ligeiramente - 20 , para 19,7% , vindo o Rio Grande do Sul em terceiro lugar. (HOLANDA, 2006, p. 62).

Tristemente, como analisado alhures, as intenções eram sórdidas. Após a mudança do regime monárquico ao republicano, não buscaram fazer da educação direito acessível a todos com uma massa pensante e instruída, mas, sim, pessoas pseudo alfabetizadas que pudessem servir ao processo eleitoral. Neste sentido, Darius e Pancotte (2018, p. 4) enfatizam que

O sistema escolar não é capaz de superar as diferenças entre as classes sociais, nem tampouco diminuir as diferenças entre riqueza e pobreza, sendo esta uma consequência do modo capitalista de produção“, e confirma referenciando Saviani: “o projeto pedagógico que deveria ser o sonho possível se mantém nos mesmos patamares dos últimos duzentos anos [...] (DARIUS; PANCOTTE 2004, p. 2).

Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003, p. 61), nos ensina que a proposta de educação republicana trazia consigo algumas tendências da época. A primeira é que a educação deveria ser antecipatória, o que significa dizer que o Estado deveria se antecipar às reivindicações dos diversos setores da sociedade pela escola, sendo, via de regra pensada para a totalidade da população. Doutro lado, seria também dualista, ou seja, muito embora oferecesse “ensino” para sociedade, não significaria oferecer todo o ensino à sociedade.

Ainda parafraseando a autora, o Estado deveria estar preocupado apenas com aquela formação de cunho elementar, que reivindica tão apenas a alfabetização das massas. Neste diapasão, o projeto Republicano visava, repita-se, ao seu intento eleitoral.

A proposta republicana pensava também nos limites aos quais a massa poderia caminhar, escalonando o seu alcance, conforme um trabalhador imigrante ou pertencentes às camadas dominantes, nesta toada, aqueles pertencentes às classes médias, poderiam ascender socialmente até certo ponto, em limites dentro dos toleráveis, o que levou a manter o sistema de exames parcelados aos cursos superiores. Destarte, com poucas oportunidades de escolarização na rede pública (HILSDORF, 2003, p. 71).

Na busca de um novo modelo de ensino que pudesse atender às necessidades da elite bem como o rompimento com os laços de um Brasil Imperial, surgiu os Grupos Escolares no

final do século XIX, inicialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, que, buscando substituir as antigas escolas isoladas, passaria a centralizar em um único prédio aquelas unidades de ensino, organizadas em salas seriadas e sequenciadas sob a autoridade de um professor, surgindo a figura do diretor, estabelecendo, dessa maneira, uma hierarquia na escola pública, sem ignorar, portanto, a preocupação para com a formação dos professores (DARIUS; PANCOTTE, 2018, p. 5).

Este modelo escolar trazia consigo problemas que não apenas o desinteresse na sua expansão ao “grosso” da sociedade, significa dizer, à população que não pertencia às elites da sociedade, mas, também:

O alcance dos Grupos Escolares a toda população em idade escolar não foi possível devido a alguns fatores relevantes: os altos custos para criação dos prédios escolares, as dificuldades de manutenção dos mesmos e a resistência de alguns grupos da sociedade que se incomodaram com o fato das crianças ficarem muitas horas sob a autoridade da escola, afastadas do lar e do trabalho produtivo (DARIUS, 2018, p. 37).

De acordo com Darius *apud* Saviani (2018, p. 37),

O legado positivo da implantação dos grupos escolares foi o maior rendimento das classes devido à formação das mesmas com alunos do mesmo nível de aprendizagem.” Já sobre o legado negativo, destaca o autor que “os padrões de exigência escolar acarretaram no excessivo número de repetentes nas primeiras séries. Surgem então reformas para enfrentar o problema do analfabetismo.

No período compreendido como República Velha, Primeira República ou República dos Coronéis, não era razoável e tampouco útil que os seus funcionários adquirissem o privilégio do saber, primeiro, o serviço braçal não guardava correspondência ou similitude com a caneta e o lápis, segundo, uma população esclarecida era um risco do qual os poderosos não estavam dispostos a correr, some-se ainda a realidade de parte da população ser negra e recém liberta.

Durante este período algumas reformas educacionais foram realizadas a saber e na seguinte ordem e que passaremos a analisar: 1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

Palma (2010, p. 2) explica que a Reforma Benjamin Constant (1890) “levava o nome do seu autor, este militar de forte formação positivista que ficou a frente do primeiro ministério” criado para cuidar da:

- b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931)
- c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).

d) Constituição Federal de 1934.

e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

Dentre os eventos mencionados, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova merece destaque. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003, p. 79) traz a lembrança de Fernando de Azevedo, quando da publicação do livro *A Cultura Brasileira* já no final dos anos 30, a autora explica que Azevedo definia a Primeira República como um imenso platô de “estabilidade e rotina”, oportunidade em que educadores liberais trouxeram o conceito da Escola Nova a ser realizado nos sistemas estaduais de ensino.

É necessário compreender o contexto político ao qual o Brasil estava imerso e que acabaria por influenciar sobremaneira a esfera educacional. No campo político, destacavam-se a ANL (Aliança Nacional Libertadora) com forte influência comunista, cuja liderança coube a Luiz Carlos Prestes. Noutro lado, a AIB (Ação Integralista Brasileira), sob a liderança de Plínio Salgado e com forte apoio da igreja católica, no campo da educação encontravam-se intelectuais liberais, socialistas e comunistas, que juntos agrupavam-se em torno do movimento conhecido como Escola Nova. Já a rivalidade ficava por conta de católicos e conservadores, que defendiam um projeto conservador de renovação educacional (PALMA, 2005, p. 5).

As divergências acentuavam-se em quatro pontos: 1) obrigatoriedade para todos do ensino elementar; 2) gratuidade desse mesmo ensino; 3) currículo escolar laico; 4) coeducação dos sexos.

Nos idos de 1931 e por iniciativa de Getúlio Vargas, ocorreu a Conferência Nacional de Educação, a tentativa do presidente na busca pela conciliação das diversas propostas não deu certo, o que acarretou diante das conciliatórias frustradas e, a pedido dos 26 participantes, a redação por Fernando de Azevedo do que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (PALMA 2005, p. 6), Darius (2018, p. 7) define com bastante exatidão o que foi o referido manifesto:

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam contidos os princípios do Movimento da Escola Nova, “uma mistura da rigidez educacional européia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social” (SILVA, 2008, p. 3).

Assim sendo, em 1932, um grupo de intelectuais produziram o referido documento, citado acima, para alcançar o povo e o governo. Tratava-se da luta de um grupo de intelectuais em prol da escola pública objetivando uma revalorização da educação. Idealizava a reforma social por meio da reforma educacional.

Como instrumento político, o Manifesto dos Pioneiros ‘expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país’. (SAVIANI, 2006, p. 34).

Palma (2005, p. 6) ensina que o “manifesto não é apenas um documento preocupado em estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro, há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação”, vide pontos de extrema relevância retirados do Manifesto dos Pioneiros (1932, p. 24, 33, 35):

Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; e um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticosociais a solução dos problemas escolares.

De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas?

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

Com a promulgação, em 1934, da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, Vargas é eleito para um mandato de quatro anos. Conciliando a nova constituição interesses diversos, na seara educacional a carta constitucional acabou por adotar grande parte das propostas apresentadas no “Manifesto dos Pioneiros”, dedicando um capítulo inteiro para as questões educacionais (PALMA, 2005, p. 9).

Questionamento merecido é a o Art. 139, que transfere a sua responsabilidade no provimento da educação aos particulares ao determinar que: “Toda empresa industrial ou

agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.” (BRASIL, 1934).

Já o inciso b) do Art. 150 determina que o plano nacional de educação deverá ter

Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível”, ora, a interpretação sugere que, aos que possuem alguma condição financeira, a educação não será de um todo gratuita, sendo a sua cobrança custeio da manutenção daqueles que não possuam condições, o que compatibiliza perfeitamente com a última parte do Art. 149 que determina o desenvolvimento “num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Em novembro de 1937, Getúlio Vargas golpeia a democracia e, com apoio dos militares, dá início ao que ficou conhecido na história como Estado Novo. Servindo-se de um falso plano comunista, fechou o Congresso Nacional e criou o Departamento da Imprensa e Propaganda (DIP), passando a governar, agora na condição de ditador, por meio de Decretos Leis. E, com forte inspiração na Constituição fascista da Polônia, emerge a Constituição de 1937, também conhecida como constituição polaca.

O capítulo destinado à educação e à cultura é mantido, destarte, dois pontos chamam atenção:

- a) Se o Art. 150, em combinação com a última parte do Art. 149 da Constituição de 1934, permitia a interpretação do afastamento parcial do Estado, em que os alunos com mais recursos pagariam mensalidades aptas a financiar os menos abastados. O Art. 130 da Carta de 1937 escancara de vez essa possibilidade, vejamos:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Ghiraldelli Junior (2003 *apud* PALMA, 2005, p. 14) denuncia essa faceta do Estado:

Com o artigo 130 o Estado Novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Pelo contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, deveriam financiara educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim a escola públicapaga e o *donativo* obrigatório através da caixa escolar. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 83).

- b) O segundo ponto mais preocupante é o Art. 128 dizer ser “dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro,

favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”, logo, “o que antes era um dever do estado na Constituição de 1934, torna-se agora uma ação meramente supletiva.” (ROMANELLI *apud* PALMA, 2005, p. 153).

Aos 18 dias de setembro de 1946, é promulgada a nova Constituição, que, afastada das sombras da ditadura, declara em seu Art. 1º que “Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”. Tratou a nova Constituição de prestigiar um capítulo inteiro à educação (art. 166 – art.175), destacando Palma (2005, p. 17) os pontos mais importantes dessa nova carta como o artigo 141, § 5º, declara livre o pensamento sem que dependa de censura prévia. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público.

De acordo com o parágrafo 7º do mesmo artigo: “é inviolável a liberdade de consciência e crença...”, e o parágrafo 8º declara que: “por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos”. O artigo 168 garante a “liberdade de Cátedra”. O artigo 173 estabelece que “As ciências, as letras e as artes são livres”.

Ainda de acordo com o referido autor, o Art. 5º, inciso XV, volta a integrar o texto constitucional antes pertencente à carta de 1934 e revogado pelo Estado Novo, que atribui competência privativa da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e que somente viria se tornar projeto de lei em 1948 pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, tornando-se lei apenas em 1961.

Posteriormente em 1962 e de acordo com Cunha e Góes (1985) *apud* Palma (2005, p. 6), primeira tentativa na busca pela alfabetização de adultos com a utilização de um *método* deu-se por uma proposta de Paulo Freire, entretanto, de acordo com Jason Mafra (2015, p. 29):

Durante um tempo, Paulo Freire evitava ficar falando do Método para não criar fórmulas. Aliás, o Método dele era não ter método, era trabalhar o tempo todo com a realidade. Claro, a obra de Paulo Freire é mais que um método de alfabetização, é uma obra que se expande para uma teoria do conhecimento e uma teoria da prática pedagógica também, portanto, ela ganha um status filosófico e pode-se dizer isso sem medo. Mas dentro da obra dele há um Método de alfabetização que foi o princípio do pensamento e da sua prática.

Logo, é possível acreditar que a obra de Paulo Freire é per si um método de alfabetização, e não esquemas mentais, como o nome sugeriria aos mais apressados. Palma (2005, p. 6) referenciando Cunha e Góes (1985, p. 21) decompõe o Método Paulo nas seguintes etapas e que, a partir de 1962, seguindo as propostas das reformas de base do presidente João Goulart, o referido método passaria a ser utilizado nacionalmente, é o que ensina Palma (2005, p.6):

1) levantamento do universo vocabular do grupo de alfabetizados; 2) seleção nesse universo das palavras geradoras, levando em consideração um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade social, regional e nacional; 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; 4) criação de fichas roteiros, que auxiliam os monitores de debates no trabalho; e 5) construção de fichas com a decomposição das palavras fonêmicas correspondentes às palavras geradoras.

Em 1964, após o golpe civil-militar, o Marechal Castelo Branco assume a cadeira presidencial, indicando Flávio Suplicy de Lacerda para o Ministério da Educação, sendo umas das principais medidas do novo governo:

As principais medidas tomadas nesse ano de 1964, no campo da educação foram a invasão por tropas militares da Universidade de Brasília e a consequente destituição do seu primeiro Reitor, Anísio Teixeira. Este foi substituído, então, pelo médico professor Zeferino Vaz, indicação feita pelo Ministro Gama e Silva. Mais tarde, Zeferino Vaz seria nomeado Reitor da Universidade de Campinas.

A UNE, após ter a sua sede na Praia do Flamengo incendiada, foi colocada na ilegalidade e o seu último presidente, José Serra, exilado. Criam-se os Diretórios Acadêmicos que deverão substituir os Centros Acadêmicos e, no âmbito da Universidade, surge o DCE (Diretório Central dos Estudantes). Portanto, os estudantes já não têm mais nem representação estadual (UEEs), nem a representação nacional. O regime militar utiliza como mote: “Estudante não deve fazer política, mas sim estudar. (PALMA, 2005, p. 12).

Neste período, educação e subversão poderiam ser consideradas palavras sinônimas. Era necessário controlar todo o sistema nacional e, por conseguinte, a sua massa, divulgando os ideais capitalistas. Para tanto, mecanismos deveriam ser criados e postos em prática urgentemente. É nesse ponto que a repressão deveria ser imposta na marra aos intelectuais da época que declaravam qualquer tipo de comprometimento com as reformas, e sem muita demora, a alternativa posta: a USAID (CUNHA; GÓES, 1985, p. 16).

Cunha e Góes (1985, p. 32-33) são categóricos ao afirmar que os acordos MEC-USAID eram infalíveis e não deixavam brecha, abarcando todo o ensino primário, médio e superior, bem como com o treinamento dos professores e veiculação de livros didáticos. Infelizmente, somente a postura e a coragem dos professores e a denúncia de políticos brasileiros apoiados pela opinião pública conseguiriam evitar a exclusão brasileiro do processo decisório das políticas educacionais, denunciando, inclusive, a destruição da cultura popular, perseguição e cassação de educadores

Medeiros (2019) explica que:

Desde os tempos do Império, as classes dominantes procuram iniciativas para implementar traços de civismo e ufanismo no sistema educacional brasileiro. Para Melo e Toledo (2005), essas intenções se refletem de forma mais contundente durante os períodos autoritários, como foi o caso da era getulista e do regime militar de 1964. Através disso, busca-se construir uma cultura cívica e nacionalista usando as escolas

como instrumento para legitimação de um projeto de poder, como poderemos discutir mais adiante. (MEDEIROS, 2019, p. 215).

Aqui, o problema é apenas a oportunização da educação utilizando-a como instrumento de poder e dominação de corpos, alinhado ao descompromisso com os valores éticos, históricos e culturais de todo um povo. É o que se desprende com a disciplina *Organização Social e Política do Brasil (OSPB)*, que, muito embora presente no currículo educacional desde 1962, permaneceu após o fatídico golpe de 1964.

Pós-golpe, a OSPB não só se manteve no currículo, como também se tornou matéria obrigatória no ensino médio e profissionalizante, tornando-se, segundo Melo e Toledo (2005 *apud* MEDEIROS, 2019, p. 216) “veículo de disseminação do ideário nacionalista e desenvolvimentista do governo, observação a ser feita é que a OSPB só foi extinta em 1993, durante o governo do presidente Itamar Franco”.

Outra lembrança trazida por Medeiros (2019, p. 217) foi a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), com elementos que valorizavam não só o ensino do civismo, mas também daquilo que o governo considerava “moral”, tendo uma evidente base religiosa.

É nítido o conflito de interesses entre o educar e a prática de conversão política pelas duas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Curiosamente, aqueles que viveram este período recordam com discurso saudoso o que foram aquelas disciplinas, com o sentimento de terem vivido de fato um ensino de qualidade, diferente do que é presenciado hoje.

De acordo com Paviani (2014 *apud* MEDEIROS, 2019):

Os militares sabiam da importância da educação para a sustentação ou queda do governo, e passaram a controlá-la política e ideologicamente. Por esta razão, a escola agora seria a “difusora” de uma nova mentalidade que propagasse os ideais do regime por meio de uma educação baseada nos valores cívicos e morais daqueles que estavam no governo. (PAVIANI, 2014 *apud* MEDEIROS, 2019, p. 10).

Verdadeiramente, os militares sabiam da importância da educação, como sabem hoje os mandatários políticos. Muito embora as regras tenham se adaptado aos novos cenários políticos, a perversidade e o sadismo continuam os mesmos.

Como se não fosse o suficiente:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela

Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas a princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: "desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%" (Vieira, 1983, p. 215). Assim, liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Como se não pudesse ficar pior, o §2º do artigo 168 dispunha que "respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo." Da leitura do dispositivo legal o Estado transfere à iniciativa privada o ensino, e no artigo 176, §3º, inciso IV, relativiza o princípio da gratuidade de ensino podendo o "Poder Público substituir, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará".

Já no final do período militar, não diferente dos outros países latino americanos, o ideal capitalista tratou de movimentar a busca por inovações e novas tecnologia ante a necessidade de representação econômica pela construção de uma sociedade a partir da adoção de características de modelos internacionais. Desse modo, no início dos anos de 1980, a ideia de educação para todos começa a ganhar forma, visando a satisfação das demandas do mercado, por meio de propostas de valorização e formação de professores que pudessem formar pessoas capacitadas ao manejo das novas tecnologias que passavam a surgir, conseqüentemente, as reformas educacionais deveriam garantir as exigências de um novo mundo tecnológico em ascensão (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

Rucci (2003 *apud* GUIMARÃES, 2015, p. 10) explica que no campo pedagógico "O governo federal reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão-de-obra para a indústria de bens de consumo durável". O autor completa justificando que: "nesse período é que se visualizou a entrada de concepções pedagógicas inovadoras já difundidas no ocidente como o Construtivismo, que se desenvolveu na educação brasileira pelas escolas privadas, principalmente na educação infantil (RUCCI, 2003 *apud* GUIMARÃES, 2015, p. 10).

O construtivismo nas palavras de Arias e Yera (1996, p. 11), "não surgiu como uma teoria pedagógica propriamente dita trata-se em essência de uma concepção filosófico psicológica sobre o desenvolvimento mental [...] das crianças", podendo ser conceituado como:

No marco da educação escolar, o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança

conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança. Isso significa que o pólo decisivo da aprendizagem não reside mais na figura do professor, mas esta na criança mesma, e que a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, quanto no jeito de como aprendem as crianças, como constroem e reconstróem seus conhecimentos. (ARIAS; YERA, 1996, p. 11).

Para Rucci (2003 apud GUIMARÃES, 2015, p. 10), “a nova educação deveria atender às classes populares”. Aqui o autor refere-se à nova educação como “perfeito molde para todos”, em que: “as reformas que se seguiram depois da Magna Carta de 1988 deveriam visar uma efetiva participação social, com respeito às diversidades, valorização do profissional em educação e implementação de gestão democrática nas escolas”.

Em 1988, no governo de José Sarney, é aprovada a nova Constituição Federal, refletindo não apenas a redemocratização política, mas também a esperança de uma educação participativa. Neste contexto, propostas educacionais são postas em debate na busca de uma nova redefinição da escola. Os educadores e intelectuais tentavam amenizar um pouco das feridas abertas pelo governo das baionetas do antigo regime. Desta maneira, propostas como a descentralização da educação (administrativa e pedagógica), valorização do professor e a inserção das camadas populares e desprovidas financeiramente deveriam tornar-se realidade em cumprimento às determinações constitucionais (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

O mundo estava em transformação e os organismos internacionais cobravam uma nova postura do governo brasileiro, exigências que levassem o Brasil na busca de políticas públicas que diminuíssem a sua taxa de analfabetismo na “*Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

No início do governo de Fernando Collor de Melo é criado o Plano Decenal de Educação para Todos. Com finalização no governo de Itamar Franco, o plano destinava-se a cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação para todos, sendo considerado como “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país.” (SANTOS, 2021, p. 20).

Ainda no início da década de 1990, iniciaram-se os debates da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que somente seria sancionada em 20 de dezembro de 1996 pela Lei 9.394, substituindo a de 1964, inicialmente formulada pelo educador Darcy Ribeiro (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

Guimarães (2015, p. 10) ensina que, “já no governo de Fernando Henrique Cardoso, durante as reformas administrativas do Estado, as políticas de descentralização, desregulamentação e autonomia os agentes poderiam competir e disputar no mercado a venda

de seus serviços e produtos”, e, ao referenciar Frigotto (2003), compara a política neoliberal de FHC na educação com as mesmas formas de dominação do governo de chumbo, com características diferentes, mas objetivos similares:

É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado. Dilui-se, dessa forma o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (FRIGOTTO, 2003, p. 107).

Programas foram criados durante a gestão de FHC na tentativa de cumprir as expectativas educacionais apresentadas em seu programa de governo, Guimarães (2015, p. 10-11) indica os principais:

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD fica sob a responsabilidade dos professores em cada escola a escolha do livro a ser utilizado em sala de aula, livros estes já avaliados previamente pelo Ministério da Educação. Contudo essa medida não atendeu ao déficit de investimento em bibliotecas, o governo priorizou a instalação de microcomputadores nas escolas;

Surgiu na mesma época o Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE), o programa efetua o repasse de recursos do FNDE aos municípios para a aquisição de veículos, no intuito de minimizar as distâncias do aluno à escola;

Para atender a demanda que ficou excluída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de distribuir obras literárias e de referência às escolas de Ensino Fundamental da rede pública;

PNSE – Programa Nacional Saúde do Escolar, na responsabilidade de desenvolver ações de saúde para detectar e sanar os problemas que interferirão na aprendizagem de alunos pobres das capitais;

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, que possibilitou a transferência de recursos da união diretamente às escolas, esse programa atende as exigências da Conferência Mundial “Educação para Todos” de descentralização da gestão educacional.

Guimarães (2000, p. 14 *apud* PIERRO, 2015, p. 11) explica que os programas não conseguiram atingir a sua finalidade por falta de recursos suficientes que pudessem atingir a educação como um todo, acusando, inclusive, que o fracasso seria fruto do fato da educação pública não atender as necessidades do mercado, afirmando ainda:

Que a vigência de novos instrumentos jurídicos e políticos elaborados no processo de redemocratização das instituições brasileiras não afetou a posição relativa da educação de jovens e adultos no gosto educacional; assim como a educação dos portadores de necessidades especiais, a educação de jovens e adultos permaneceu como área não prioritária de investimento público. (PIERRO, 2000, p. 14).

É possível concluir, neste momento, que as políticas educacionais adotadas pelos diversos governos sempre estiveram atreladas a interesses outros que não a formação de uma sociedade emancipada e instruída. No próximo capítulo será analisada a educação superior no Brasil durante o século XX e, em seguida, análise de como as políticas educacionais do ensino básico e superior adotadas no século passado afetam a todos nos dias de hoje.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SÉCULO XX

Sampaio (1991, p. 7) explica que fatores como a abolição da escravidão, o fim da monarquia e a Proclamação da República, foram ingredientes fundamentais que impulsionaram mudanças sociais, não ficando o campo da educação distante da nova realidade. Dentre as principais mudanças no campo da educação, destaca-se a descentralização do ensino superior aos governos estaduais, que antes era privativo ao poder central, permitindo, dessa maneira, a criação de instituições de ensino privadas. A autora explica ainda que, entre o período de 1889 e 1918, foram criadas, ao total, 56 novas escolas de ensino superior, sendo a maioria pertencente à rede privada. É o que demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Expansão do sistema de ensino superior

Expansão do Sistema de Ensino Superior	
Período	Nº de escolas de Ensino Superior criadas no período
Até 1900	24
1900-1910	13
1910-1920	34
1920-1930	86
1930-1945	95
1945-1960	223
1960-1968	375

Fonte: elaborado a partir de dados fornecidos por Teixeira, 1989.

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos por Teixeira (1989).

Corroborando com a autora alhures, é necessário lembrar que, no ano de 1911, o primeiro então Presidente da República, Hermes da Fonseca, fez publicar a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental (Decreto 8.659), promovida pelo seu então ministro do interior, Rivadávia Corrêa. Lei esta que ficou conhecida como a que desoficializou o ensino brasileiro, com a justificativa de promover a liberdade de ensino em obediência aos princípios de cunho liberalista (PALMA, 2005 p. 4), sendo os principais pontos da reforma: a) não obrigatoriedade

de frequência no ensino, b) abolição dos diplomas e c) criação de exames de ingresso nas próprias universidades, resultando na proliferação de universidades e caça dos estudantes ao sonho dos diplomas e posição social.

Nos anos de 1930, sob a égide do governo provisório de Getúlio Vargas, é criado o Ministério de Educação e Saúde, que veio publicar a reforma que daria nome ao seu ministro Francisco Campos, estabelecendo que a reforma do ensino superior:

Deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc. (SAMPAIO, 1991, p. 10).

A autora explica ainda que a Reforma Francisco Campos pouco contribuiu para colocar em prática a universidade idealizada pelos educadores e intelectuais nos 20, conservando o ensino superior com os mesmos padrões tradicionais de ensino, e que, posteriormente, em 1937, com a constituição do Estado Novo redigido pelo próprio Francisco Campos, Vargas aproxima-se da Igreja Católica, dando a ela o controle do sistema educacional; o governo receberia, em troca, apoio irrestrito da igreja (SAMPAIO, 1991, p. 11).

Após a Revolução Constitucionalista de 1932, houve, em 1934, reconciliação entre a elite paulista e o governo central no Rio de Janeiro, mesmo ano em que é criada a Universidade de São Paulo dentro dos limites da Reforma Francisco Campos, sendo composta por uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com orientação própria e autonomia.

Diferentemente do que ocorrera com a Universidade do Brasil, que estava sob intensa supervisão da Igreja Católica, que não conseguiu atingir as finalidades ao qual foi destinada, conseguiu a Universidade de São Paulo destacar-se na pesquisa científica, não sendo as recentes universidades criadas fruto de demandas populares e tampouco de reivindicações das instituições de ensino superior já existentes, mas, sim, de negociações de grupos políticos, intelectuais e educadores que não necessariamente estavam ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991, p. 11-12).

De 1940 a 1960, poucas foram as reformas que interferissem no seu formato estabelecido nos moldes da organização universitária dos anos de 1930, bem como no pouco crescimento do número já existente. Destarte, é nesse período em que se desenvolve o sistema

das redes de universidade federais, e também em que ocorre a chegada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que abriria espaço para as demais. Mais especificamente a partir de 1945, as universidades estaduais criadas durante a década de 1930 passaram a ser federalizadas, colocando em prática o pensamento de que cada Estado da Federação deveria ter ao menos uma Universidade Federal. Noutro lado, a criação da primeira Universidade Católica denota o estado de falência da reaproximação entre a igreja e o Estado proposta por Getúlio Vargas em 1931 (SAMPAIO, 1991, p. 13).

Sampaio (1991, p. 13), a partir de números, traz a informação de que:

Entre 1940 – 1960 o número de matrículas passou de 27.671 a 93.202, ou seja, aumentou em mais de três vezes. A população do país nesse mesmo período cresceu de 41.2 para 70.1 milhões, ou 70%. Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44.3% sobre o total.

O ano de 1950 trazia consigo o mesmo movimento iniciado nos anos 20: a necessidade de uma reformulação no sistema educacional, em um tom mais objetivo, a reforma Universitária, com influência agora da organização das Universidades Americanas. Foram três críticas ao então sistema vigente (SAMPAIO, 1991, p. 15):

Três críticas fundamentais recaiam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos. O sistema de cátedra — em que cada matéria ou área do conhecimento é de responsabilidade de um professor vitalício, o catedrático, que tem o poder de decisão, escolhe e demite seus auxiliares — era percebido como um obstáculo a quaisquer tentativas de organizar uma carreira universitária. Em sua substituição, propunha-se a organização de departamentos nos moldes da universidade americana e a organização da carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, que abriria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país. O catedrático passou a simbolizar universidade rígida, antiga, autoritária, e atrasada, que atraía não só a oposição dos jovens pesquisadores, mas também do movimento estudantil que começava a incorporar os ideais da modernização e do desenvolvimento a partir da mobilização das massas, dos intelectuais e dos conhecimentos da ciência e da tecnologia modernos. A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades.

Nessa esteira intelectual, só em 1968, sob a égide do governo militar instalado em 1964, foi realizada uma grande reforma. Buscou-se, inicialmente, conservar a proposta de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que tratou de incorporar ideais do movimento docente

e estudantil, sendo considerada, por isso, extensa e profunda. Sendo os principais pontos da reforma (SAMPAIO, 1991, p. 15-16):

- 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.

Implantado em 1969, o novo modelo, na prática, muito se distanciava do anunciado, já em vigor o Ato Institucional nº 5, que marcou esse período pelo alto grau de autoritarismo e violência. Na visão do governo, as universidades eram encaradas como uma questão de polícia, o que resultou na substituição dos reitores por militares, demissão de professores, prisão de estudantes, extinção das ciências sociais e introdução curricular da educação cívica

Outra questão que o regime tratou de atender foi a enorme demanda pelo ensino superior por meio da ampliação de vagas no ensino público e estímulo à sua expansão pelo setor privado. Expansão que tem início nos anos 60 e ganha força durante nos anos 70, demonstra o alinhamento do governo à ideologia liberal, o que pode ser comprovado com números: em 20 anos de matrículas, o ensino superior saiu de 93.902, em 1960, para 1.345.000, nos anos de 1980 (SAMPAIO, 1993, p. 17), vide quadro:

Quadro 2 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	--	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy (1986).

Sampaio (1991, p. 18) chama atenção ao fato de que, neste período, a iniciativa privada ganhava destaque. Para se ter uma ideia do crescimento, em 1960, representava 44,3% do total de matrículas, entretanto, em 1980, esse número já superava o das instituições da rede pública, alcançando 63,3 %, totalizando 852.000 estudantes, vide quadro:

Quadro 3 - Distribuição das matrículas de nível superior, por dependência administrativa e tipo de instituição

Dependência Administrativa	Universidades	Total
Federais	96%	317.831
Estaduais	68%	190.736
Municipais	22%	76.784
Particulares	35%	918.209
Total	51%	1.503.560

Fonte: Schwartzman (1990b).

Saviani (2008, p. 298-299) recorda que a Emenda Constitucional nº 1, conhecida também como Constituição de 1969, diferentemente das cartas de 1934 e 1946, que obrigava a União, Estados e Municípios a destinar percentual mínimo à educação, restabeleceu a vinculação orçamentária em 20% apenas aos municípios, favorecendo dessa maneira a privatização do ensino.

Paralelo à exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Carta de 1967 deu o sinal verde para que a iniciativa privada pudesse agir, conforme art. 168 §2º que dispunha: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176).

Cunha e Góes (1985, p. 41) explicam que, após o Golpe de 1964, juntamente com os militares, subiram também ao planalto os defensores do privatismo da educação. Estes defendiam o desmonte e/ou a desaceleração da rede pública de ensino — aqui se aplica tanto à educação básica como ao ensino superior —, já que a ausência do Estado na educação daria à iniciativa privada campo aberto para agir. A expansão desenfreada da educação resultou no afastamento do modelo que a legislação da Reforma Universitária de 1968 acreditava que o ensino superior deveria seguir (SAMPAIO, 1991, p. 18), sendo possível afirmar que o aumento da iniciativa privada na oferta do ensino, em especial no nível superior:

Foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. (SAVIANI, 2008, p. 300).

É certo que a extensão do ensino pela iniciativa privada deu-se muito antes do Golpe Militar de 1964. Destarte, é certo que foi nesse regime que ganhou significativa força, sendo possível reconhecer, nas palavras de Saviani (2008, p. 301) que “o favorecimento da iniciativa privada se constitui em mais um legado que nos foi deixado pelo regime militar e que vem se acentuando na última década”.

Posteriormente, já no período democrático, mais especificamente no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994), o objetivo era dar à educação papel econômico, que juntamente com o progresso da ciência e tecnologia conseguiria criar a base de um novo estilo de desenvolvimento, muito mais dinâmico e sustentável. Para execução de tal fim, seria estabelecida uma parceria entre o setor privado, governo, universidades e indústrias, proporcionando, desta maneira, financiamentos sólidos para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Tal proposta foi justificada pela necessidade de revisão da rede federal de ensino superior, que comparada ao ensino privado era considerada de qualidade inferior, o que tornava insustentável o orçamento de 80% do Ministério da Educação para atender apenas 22% dos estudantes de graduação (CUNHA, 2003, p. 39).

O desenvolvimento científico, tecnológico e econômico almejado pelo Governo Federal não prosperou, nas palavras de Cunha (2003, p. 57), “ao contrário, dependeu da importação de capital financeiro e de tecnologia embutida em equipamentos e em processos licenciados”.

Cunha (2003, p. 39) ensina ainda que o Governo Federal propôs, então, uma política que visasse promover uma reforma administrativa voltada ao ensino superior, promovendo a administração racional dos recursos, expansão dos cursos noturnos, desde que não trouxessem despesas não previstas. Doutro lado, as universidades gozariam de autonomia, devendo condicionar as verbas recebidas à avaliação de desempenho; a avaliação levaria em consideração aspectos como o número de matrículas versus pesquisas realizadas e serviços prestados.

A redução das despesas das Universidades Federais, de acordo com o autor, só foi alcançada “mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos.” A efetiva autonomia, que seria base da “revolução administrativa”, não foi realizada, embora tivesse sido tentada.

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Cunha (2003, p. 40) denuncia o atropelo legislativo que pode comprometer o ensino superior como um todo:

Na montagem de suas políticas para o ensino superior – mas não só para essas –, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, ela foi ainda mais elaborada, já que os níveis mais baixos da legislação atropelaram os mais altos. **Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que dizem respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela.**

Assim, a LDB minimalista, finalmente aprovada, não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada sobre questões tão importantes quanto o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições etc.) ou a avaliação universitária (grifo nosso).

Outro ponto de destaque é que, desde 1911, o único sistema de ingresso nas instituições de ensino superior era por meio de exames vestibulares, inexistindo legislação que tratasse do tema. Contudo, em 1998, o MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio. Inicialmente facultativo, mas com possibilidade de tornar-se obrigatório. Sendo aplicado aos alunos do terceiro ano do ensino médio, a prova substituiu o velho padrão de memorização, abrindo espaço à interdisciplinaridade; além disso, as notas obtidas serviriam de baliza para auferir a capacidade intelectual do aluno, não apenas para o seu ingresso no nível superior, mas também na procura por emprego (CUNHA, 2003, p. 43).

Por fim, em 2001, ainda no governo de FHC, é possível verificar o quão expressiva era a participação da iniciativa privada no ensino superior.

2.3 REFLEXOS DA CRISE DO ENSINO NA ATUALIDADE

A história tratou de demonstrar algumas das causas principais que fazem da atual educação deficiente e precária, causas que podem ser compreendidas como conjunto de ações adotadas pelo Estado Brasileiro durante todo o século passado, sendo a seletividade uma das

chagas ainda não curada no atual século, uma vez que os filhos dos mais abastados estudarão em escolas de prestígio e de alto nível social, enquanto os mais vulneráveis continuarão sendo vilipendiados nos seus direitos mais básicos.

De acordo com o Censo da Educação do ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 580 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total.

Outro alerta é que as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,9%) e na rede privada; 99% das matrículas estão em escolas urbanas. (Deed/Inep, 2019). Significa dizer, que para as crianças e adolescentes das áreas rurais, o acesso à escola é sobremaneira difícil, quando não impossível. As consequências futuras para estes jovens serão duras, Renan Pieri (2018, p. 7) explica que:

Pessoas com maior escolaridade tendem a viver mais, com melhores condições de saúde, conseguem empregos com maiores salários e tem menor probabilidade de praticar atividades criminosas. O brasileiro médio que, pelo menos, completou ensino médio tem seu salário 32% maior que o do indivíduo que completou o Ensino Fundamental. Quando comparamos o indivíduo que completou o ensino superior com o que apenas terminou o fundamental, a diferença sobe para 230%. De fato, o retorno médio de um ano a mais de escolaridade no Brasil em 2015 era de 8%. Ou seja, ao adicionar um ano a mais de educação formal ao currículo, o brasileiro incrementa 8% ao seu salário pelo resto de sua vida econômica. Parece muito e é, mas este número já foi mais elevado. Em 2001, o retorno de um ano a mais de estudo era de 10,5% e em 1982 era de 16%.

Da análise dos números alhures, bem como do impacto na vida futura dos jovens de hoje em condição de vulnerabilidade, vem à tona a concepção mais cristalina da palavra *emancipação*. Bauman (2001, p. 19) explica que, juntamente com a emancipação, vem a “libertação da sociedade”, indicando como problema específico para essa emancipação a “falta de uma base de massas” que a desejassem de igual maneira. Destarte, para o autor, explica, poucas pessoas desejariam ser “libertadas”, ao passo que a libertação da sociedade poderia distinguir do estado em que se encontravam.

A construção de uma sociedade desenvolvida e composta por pessoas dispostas a praticar a cidadania não é tarefa fácil, principalmente quando direitos fundamentais básicos são vilipendiados ao decorrer da história. É neste passo que, convergindo com o autor, supra “poucas pessoas desejam ser libertadas”, vez que a poucos são dadas a oportunidade de acesso ao estudo, ou quando lhe é acessível, o é de péssima qualidade. O autor explica que libertar-se significa:

Libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir. “Sentir-se livre” significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis. (BAUMAN, 2001, p. 19).

Tristemente, a educação que deveria ser instrumento de justiça social na busca da redução das desigualdades, tornou-se vetor de segregação; se antes o problema era a ausência de escola para todos, o que gerava um processo natural e perverso de seletividade, o problema do Brasil do século XXI é a ausência de qualidade do ensino para todos. Ou seja, é a seletividade com nova roupagem, as crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social, vinculadas à rede pública de ensino, bem como aos pertencentes da rede privada de ensino, que muito embora sejam “pagas”, estão longe dos tradicionais colégios da elite, são constantemente ludibriadas com a falsa ideia de liberdade, contentando-se com pouco, mesmo acreditando que o ideal a ser alcançado futuramente não seja exatamente aquilo que a sociedade venha a lhes entregar, aceitam. É o que se pode compreender quando Bauman (2001, p. 20) ensina que:

Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres.

Nesta esteira intelectual, os filhos dos mais ricos ocuparão futuramente cargos de destaque social, enquanto os filhos dos pobres, desestimulados, abandonarão a escola para trabalhar e ajudar os pais com o sustento de casa (PIERI, 2018, p. 7).

Ranilce Mascarenhas Guimarães (2007, p. 54) alerta que a educação brasileira está e sempre esteve em crise, e que hoje estaríamos pagando um alto preço pela falta de cuidado com a educação, e que, diante disto, se o Estado não consegue alfabetizar os seus quiçá formar cidadãos críticos e organizados em prol dos direitos da cidadania.

Neste ponto, a modernidade quedou-se sólida, rígida e quase que imutável o que pode ser explicado pela ideia de *fluidez* de Bauman (2001, p. 67):

Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos, como a Enciclopédia britânica, com a autoridade que tem, nos informa, é que eles “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e assim “sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão.

Os líquidos, uma variedade dos fluidos, devem essas notáveis qualidades ao fato de que suas “moléculas são mantidas num arranjo ordenado que atinge apenas poucos diâmetros moleculares”, enquanto “a variedade de comportamentos exibida pelos sólidos é um resultado direto do tipo de liga que une os seus átomos e dos arranjos estruturais destes”. “Liga”, por sua vez, é um termo que indica a estabilidade dos sólidos — a resistência que eles “opõem à separação dos átomos

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam” são “filtrados”, “destilados” diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos.

Para Tfounie Silva (2008, p. 176), parafraseando Bauman:

As inúmeras esferas da sociedade contemporânea (vida pública, vida privada, relacionamentos humanos) passam por uma série de transformações cujas consequências esgarçam o tecido social. Tais alterações, de acordo com o sociólogo polonês, faz com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos.

A partir da ideia de fluidez proposta por Bauman, é possível compreender que a simples narração da história para justificar a atualidade não seria a melhor maneira de fazê-lo, ou seja, a atual conjuntura do ensino foi um processo de liquefação negativa desde o começo; a cultura, os golpes, o contexto político e social do século passado eram os elementos “sólidos” daquela época, que, após um processo de derretimento e fluidez, acabou por forjar o atual cenário.

O ideal é que o processo de “derretimento” serviria não apenas para acabar com os sólidos, mas também para construção de um mundo novo e admirável, com a substituição dos antigos sólidos (defeituosos) pelos novos e mais novos e aperfeiçoados (BAUMAN, 2001, p. 8). Destarte, a realidade que se impõe parece ser outra, os sólidos derretidos parecem reutilizar formas parecidas, exemplo é a preocupação que aumenta quando o sentimento de débito é maior com determinados grupos, como os índios e negros, que além do preconceito encontram dificuldades ainda maiores em dar continuidade nos estudos (MASCARENHAS, 2018, p. 56).

Na tentativa de acompanhar o raciocínio do autor, à medida que a escola pública não consegue formar cidadãos, o que per si gera um processo de exclusão, as discriminações raciais

e étnicas agravam este cenário, gerando um limbo de agentes estigmatizados e marginalizados. Se de um lado a plenitude da escolaridade alcança localidades não alcançadas no século anterior, o processo de aprendizagem beira a degradação, repetindo-se a história de forma trágica, no qual a educação é justamente o que não deveria ser: instrumento de flagelo e exclusão (MASCARENHAS, 2018, p. 65).

Mascarenhas (2018, p. 121) explica que não se pode pensar na emancipação da popular do Brasil sem o resgate da escola pública, e, da mesma maneira, não se pode pensar no resgate da escola pública sem o resgate do professor da educação básica. Referenciando os dizeres do professor Armando Boito Jr. (2002), a educação, hoje, para a iniciativa privada, não passa de uma negociata mercantil. De um lado, o prestador de serviços (escola), doutro, o tomador (aluno), e no centro, o professor, como mero instrumento da atividade capitalista. Já na escola pública periférica, o professor é parte daquele “meio”, sofrendo com aquela população as desgraças e dissabores experimentados todos os dias. Por fim, o autor afirma acreditar que a valorização dos trabalhadores da educação estaria vinculada à necessidade de mudança do atual modelo econômico, e é neste contexto que os sólidos mais consistentes e fundamentais de uma sociedade foram “derretidos” para viabilizar o surgimento de “novos sólidos” vinculados à economia:

Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas; ou, como preferiria Thomas Carlyle, dentre os vários laços subjacentes às responsabilidades humanas mútuas, deixar restar somente o “nexo dinheiro”. Por isso mesmo, essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar.

Esse desvio fatal deixou o campo aberto para a invasão e dominação (como dizia Weber) da racionalidade instrumental, ou (na formulação de Karl Marx) para o papel determinante da economia: agora a “base” da vida social outorgava a todos os outros domínios o estatuto de “superestrutura” — isto é, um artefato da “base”, cuja única função era auxiliar sua operação suave e contínua. O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos. Essa nova ordem deveria ser mais “sólida” que as ordens que substituíra, porque, diferentemente delas, era imune a desafios por qualquer ação que não fosse econômica. A maioria das alavancas políticas ou morais capazes de mudar ou reformar a nova ordem foram quebradas ou feitas curtas ou fracas demais, ou de alguma outra forma inadequadas para a tarefa. (BAUMAN, 2001, p. 9).

Uma forma de mudança – derretimento dos sólidos - seria a organização dos trabalhadores da educação em associações e sindicatos, deixando-os fortes organizados para reivindicar, ao lado de outras organizações da sociedade civil, melhorias na estrutura de trabalho e melhores salários. Entretanto, a realidade presenciada distancia-se da utopia

proposta, pseudo-educadores travestidos de boas intenções encontram nesta luta oportunidade de promoção pessoal e ascensão social por meio da política; acaba não sendo incomum centenas de professores concorrendo a cargos políticos, Mascarenhas (2018, p. 121) ensina que:

A grande maioria dos professores da escola pública da Educação Básica encontram-se desestimulada, com baixos salários, sem o mínimo de organização com seus pares para lutar por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, por melhores condições de vida, abrindo mão de contribuir para a mudança social.

Os baixos salários somam-se à precariedade de estrutura, dificultando o processo de aprendizagem, de acordo com o DEED/INEEP (2020):

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%), como mostra o Gráfico 5 (entre parênteses, o número de escolas de cada rede de ensino).

A melhor solução no enfrentamento a esta problemática é a adoção de políticas públicas por parte do governo. Entretanto, no Brasil, para (MASCARENHAS, 2018, p. 108) o papel das Políticas Públicas “tem sido facilmente confundido com o das Políticas Governamentais ou Partidárias, sujeitas a mudanças periódicas de disputas pelo poder”, de forma mais objetiva, a pauta da educação, assim como da saúde, segurança etc., são objetos de captura eleitoral: erradicar ou diminuí-la é esgotar a insaciável fonte de esperança e desejo por dias melhores. Neste aspecto, propostas políticas sérias que possam melhorar a qualidade do ensino dificilmente são vistas. Neste aspecto, Bauman (2001, p. 10) afirma que:

A tarefa de construir uma ordem nova e melhor para substituir a velha ordem defeituosa não está hoje na agenda — pelo menos não na agenda daquele domínio em que se supõe que a ação política resida. “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas — os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

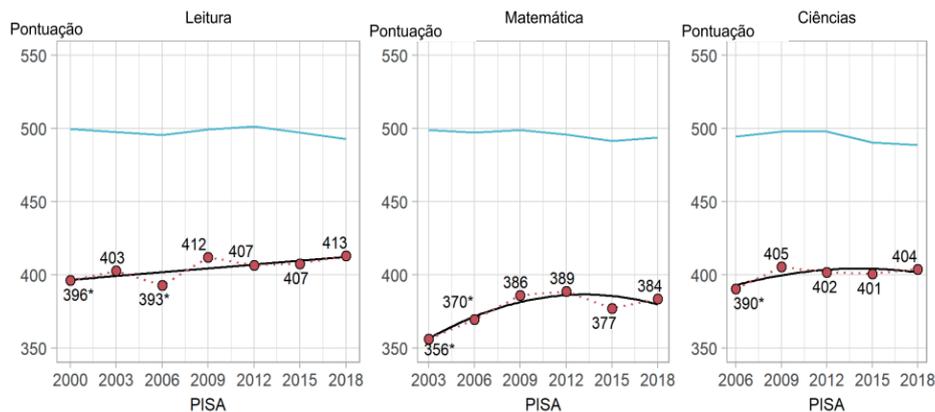
Segundo a Pesquisa de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), a taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas de 15 anos ou mais de idade é estimada em 6,6%, ou seja, 11 milhões de analfabetos. Já a região nordeste apresentou taxa de analfabetismo de 13,9%, ou seja, quatro vezes maior que as taxas da região sul e sudeste, que juntos equivalem a 3,3%. Na

região norte, a taxa foi de 7,6%, e no centro oeste de 4,9%. Os níveis de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade em 2019 assustam: 6,4 % não possuem instrução, 32,2 possuem apenas o ensino fundamental incompleto, 8% possuem o ensino fundamental completo, 4,5% possuem o ensino médio incompleto, 27,4% possuem o ensino médio completo, 4% possuem o ensino superior incompleto e 17,4 possuem o ensino superior completo.

O Programa Internacional de Avaliação (PISA), realizado a cada três anos, tem por finalidade gerar indicadores que contribuam para discussão da qualidade educacional dos países participantes, verificando até que ponto as instituições de ensino (públicas e privadas) de cada país estão preparando os seus alunos para exercerem de forma correta os seus papéis na sociedade.

Na edição do ano de 2018, divulgada no quarto trimestre de 2019, o cenário é triste. Dos 79 países participantes, o Brasil ficou classificado entre o 58º e 60º em leitura, entre 66º e 68º em ciências, e entre 72º e 74º em matemática. É o que se verifica no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Tendências de desempenho em leitura, matemática e ciências



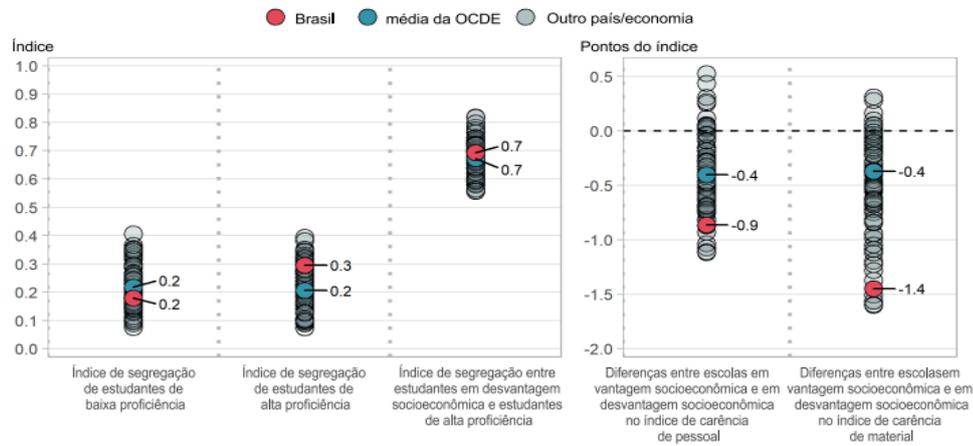
Fonte: OCDE (2019, p. 4).

Segundo a OCDE (2019, p. 4), no Brasil, o desempenho em matemática evoluiu entre os anos de 2003 e 2018, já em leitura e ciências, o desempenho médio pareceu flutuar em uma tendência linear.

Os estudantes que possuem vantagens econômicas superaram em 97 pontos os estudantes em desvantagem socioeconômica no domínio da leitura, sendo que somente 6% dos estudantes com vantagem socioeconômica obtiveram os melhores desempenho. Doutro lado, 0% dos estudantes em desvantagem econômica alcançaram os melhores resultados em leitura.

Outro ponto merecedor de atenção são os indicadores que medem a segregação escolar e carência de material e de pessoal entre escolas com mais ou menos vantagem econômica:

Gráfico 3 - Segregação escolar e carência de material e de pessoal entre escolas com mais e menos vantagem socioeconômica



Nota: São apresentados somente países e economias com dados disponíveis. Os índices de segregação, que variam de 0 (sem segregação) a 1 (segregação total), medem se estudantes de alta/baixa proficiência ou estudantes em desvantagem socioeconômica estão concentrados em certas escolas com maior ou menor frequência. Para uma descrição detalhada dos índices, ver Capítulo 4 do Volume II.
Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas II.B1.4.1, II.B1.4.8, II.B1.5.13 e II.B1.5.14.

Fonte: OCDE (2019, p. 5).

De acordo com o gráfico, o índice de segregação de estudantes de baixa proficiência está um pouco menor do que a média da OCDE, o que deve ser motivo de cuidado e atenção, já que os alunos de alta proficiência e que possuem vantagens socioeconômicas estão concentrado-segregados em certas escolas. Estes dados demonstram a segregação escolar entre os alunos com boas condições financeiras daqueles em condição de vulnerabilidade.

Por sua vez, o ensino superior cresceu exponencialmente, mas notadamente no período militar, Durham (2009, p. 12) explica que a heterogeneidade do ensino superior acabou por criar certo grau de similitude dos cursos e diplomas oferecidos pelas IES públicas e privadas. A autora ainda denomina de “jeitinho” o processo de escolha do alunato, que, diante da gama de opções, pode escolher as condições de ingresso e os níveis de exigência das instituições, compatibilizando com o quanto deseja dedicar-se aos estudos. Neste viés, democratiza-se o diploma em detrimento da péssima qualidade de ensino.

A seletividade no ensino público pode ser compreendida como fase de extensão daquela já enfrentada pelos alunos na rede pública, significa dizer que aos alunos provenientes dos melhores colégios as oportunidades de ingresso no nível superior da rede pública é quase que certo, entretanto, aos provenientes da rede pública de ensino, via de regra, sobrar a iniciativa privada:

É, entretanto, uma falsa democracia porque houve, concomitantemente, outra divisão. O ensino público gratuito concentrou-se em universidades que aliam ensino e pesquisa e precisam de alunos mais bem formados. Isto significa, em grande parte, os

provenientes de escolas particulares. Os demais, que incluem a maioria daqueles que constituem a primeira geração de uma família a terminar o ensino médio, são atendidos pelo ensino privado, que é pago DURHAM (2009, p. 12).

De acordo com o Censo da Educação do Nível Superior (INEP, 2019, p. 9), o Brasil possui 2.608 IES, sendo que 2.306 pertenciam à rede privada de ensino, neste diapasão, o PROUNI, do Governo Federal:

Abriu portas das instituições privadas, ao financiar o ensino gratuito para os alunos, mediante a isenção de impostos para as mantenedoras. Mas, como não fez qualquer avaliação da qualidade do ensino nas instituições que se filiaram ao programa, acabou subsidiando verdadeiras arapucas educacionais (DURHAM, 2009, p. 176).

O ingresso no ensino superior traz consigo o sonho do diploma, a possibilidade de realocação digna no mercado de trabalho e alcance das melhores oportunidades, destarte, não se previu que, com o número crescente de bacharéis lançados ao mercado este tenderia a *inchar*, fazendo o estudante substituir o sentimento de esperança pelo de medo: do desemprego e de não conseguirem pagar o financiamento contratado no início.

Sob a perspectiva da *liquidez na modernidade* proposto por Bauman, Tfouni e Silva referenciam o livro *Vidas Desperdiçadas* (2005), no qual o autor sustenta a existência de pensamentos de seres humanos denominados como *lixo na atual modernidade líquida*, significa dizer que o homem gozaria de status de descartabilidade, consequência da sociedade de consumo em que vivemos hoje. Ora, por mais pesado que seja, os estudantes serão descartáveis na medida em que os seus diplomas o são, dada a existência de milhares de candidatos portadores dos mesmos diplomas e que almejam o mesmo sonho: ingressar no mercado de trabalho. É nesta perspectiva que Bauman (2001) identifica os inúmeros mal estares dos sujeitos da modernidade líquida:

Assim, na perspectiva de Bauman, o sujeito da modernidade líquida se constitui por inúmeros mal-estares, sentimentos de aflição, insegurança, depressão, ansiedade; já que são permanentemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos: lixo. E, portanto, terem suas vidas desperdiçadas antes mesmo de nascerem. Neste contexto, passamos a vida em busca da segurança, de estratégias de defesa eficazes, fugindo do “lixo humano” – excluídos do consumo – e com medo de sermos os próximos a serem lançados no aterro já que, parafraseando o sociólogo: a cada refugio seu depósito de lixo. Ou seja, a nossa cultura é a do lixo, do descartável imediatamente, sem causar grandes transtornos. (TFOUNI; SILVA, 2008, p. 177).

Por fim, para Durham (2009, p. 14), inexistente uma única solução que melhore de uma única vez a qualidade do ensino associada à democratização do acesso, para a autora “A solução precisa contemplar, simultaneamente, a superação de deficiências na formação básica, a

diversificação de objetivos e currículos das instituições e critérios de avaliação que levem em conta esta diversidade”.

2.4 CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Certamente, a crise do ensino é causa primeira da crise na educação jurídica, bacharéis não aprovados no exame de ordem e advogados podem ser compreendidos neste cenário como sujeitos passivos mediatos ou indiretos. Doutro lado, pode-se compreender a sociedade como sujeito passivo imediato ou direto.

Witalo de Sousa Cruz, 26 anos, advogado, formado em direito pela Universidade Católica de Brasília virou notícia¹ (MIGALHAS, 2019) quando foi visto, no dia 4 de junho de 2019, em uma das ruas mais movimentadas de Brasília, ao lado de um semáforo, segurando um cartaz com a seguinte mensagem: “Preciso de emprego: Sou formado em Direito, tenho carteira da OAB, experiência na área jurídica e administrativa. Por favor dê uma oportunidade.”

Em São Paulo, Rosana da Silva, de 54 anos, expõe um pequeno pedaço de papelão anunciando seus serviços profissionais: Faxina. Sete Horas. R\$ “60”.

Rosana é advogada, formada em Direito em 1995, e viu sua vida profissional tornar-se um verdadeiro fracasso. Em entrevista a ¹BBC NEWS (2018), a advogada e agora faxineira afirma ter sofrido assédio moral no último escritório onde trabalhou, de lá para cá nunca mais conseguiu emprego na área jurídica, encontrando em “casas de família” o sustento para sua vida.

Ainda em São Paulo, o advogado tributarista Valmir Goslawsk chocou a todos ao publicar na rede social LinkedIn uma foto em que puxava pelas ruas de Cotia uma carroça com entulho. O causídico escreveu na rede social:

Me sinto envergonhado com 50 anos de idade vir aqui expor a realidade, sou advogado tributário há mais de 15 anos! Olha para isso OAB!!!! Sou Pós graduado pela PUC e agora um inútil social, tenho coragem, força, conhecimento jurídico notório, plena capacidade física e mental, reputação ilibada, experiência profissional, mas infelizmente esse advogado que pertence aos seus quadros empurra uma carroça dignamente para sobreviver, pois não sou mais interessante para o mercado.

Para Lobato (2003, p. 29), o primeiro sinal da crise na educação jurídica é o exame de ingresso nas carreiras jurídicas, de forma específica, o Exame da Ordem dos Advogados do

¹ <https://www.migalhas.com.br/quentes/303740/de-terno--advogado-pede-emprego-no-semaforo-em-brasilia>

¹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42574032>

Brasil (OAB) é o primeiro grande desafio aos formandos, somado às reprovações, o conceito da Instituição de Ensino que o formou acaba por comprometer o seu diploma de Bacharel em Direito, traduzindo-se em um perverso estigma quando comparado com colegas aprovados no Exame de Ordem e provenientes de Universidades detentoras de algum prestígio.

Nesta esteira intelectual, como visto ao decorrer deste capítulo, é possível compreender que a crise do ensino na sua acepção ampla é causa da atual crise no ensino, destarte, não é a única, como será demonstrado ao decorrer do presente trabalho.

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: RAÍZES E HISTÓRIA

3.1 A EDUCAÇÃO JURÍDICA LUSO - BRASILEIRO: DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA ÀS FACULDADES DE OLINDA E SÃO PAULO

Pensar em propostas de políticas públicas para a educação jurídica, inevitavelmente, é voltar ao passado, debruçar-se sobre o modelo de ensino que inspirou, em 1827, a criação dos primeiros cursos jurídicos em solo brasileiro, formação essa muito desejada pelos filhos da nobreza brasileira, que, querendo ocupar posições de destaque na política e nas estruturas do poder, eram enviados à tradicional Universidade de Coimbra. Quando do seu retorno com o diploma em mãos, isso acabava por aumentar o status e o poderio da sua família.

O professor José Murilo de Carvalho (2008, p. 64) em sua obra *A Construção da Ordem: teatro das Sombras* ensina que, até 1850, os pertencentes da elite brasileira eram educados em Coimbra, condição que se entendeu até o ano de 1308. De acordo com o professor, ao se considerar a origem da primeira dinastia portuguesa de origem francesa, naturalmente, predominou as orientações jurídicas da França e Itália, estas marcadas desde já pelo direito romano. Neste sentido, a Universidade de Bolonha serviu de espelho e orientação aos ensinamentos propostos pela então Universidade de Coimbra.

De acordo com Petry (2017, p. 66), a Universidade de Coimbra remonta os estudos jurídicos dos idos 1290, quando a então instituição ainda gozava de status de Estudo Geral (*Studim Generale*), época em que era sediada em Lisboa. Somente em 1308, a Universidade foi transferida para Coimbra, ainda neste período, a visão de estrutura universitária era muito diferente do que conhecemos hoje, sendo a instituição composta por simples cadeiras e com metodologia de ensino próximo do que era ensinada na Universidade Bolonha.

D. João I passou a estender sobre a Universidade de Coimbra o poderio governamental, com nomeação direta daquele que seria o seu Provedor Real. Posteriormente, com o Rei D. João II, os reis passariam a gozar do status de "Protetores" da Universidade, com poderes de livre escolha dos seus reitores e lentes (CARVALHO, 2008, p. 66), sendo os "Jurisconsultos organizadores teóricos desta ditadura monárquica" (BRAGA *apud* CARVALHO, 2008, p. 66).

Anísio Teixeira (1989, p. 64) explica que:

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma

de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

Fato interessante é que, via de regra, aos brasileiros estudantes da Universidade de Coimbra, a urbanidade dispensada era a mesma dada aos nascidos da terra, logo, os brasileiros não eram considerados estrangeiros, mas sim portugueses nascidos no Brasil. Isto se deu pelo fato dos estudantes brasileiros serem filhos de nobres, pertencentes à corte da então colônia, o que não se praticava por óbvio com o “grosso” da população.

José Bonifácio de Andrada e Silva é um claro exemplo da consideração de “português nascido no Brasil”, sendo alçado, inclusive, ao cargo de professor da dita instituição lusitana (TEIXEIRA, 1989, p. 64).

Em 1772, com forte influência iluminista, ocorre a reforma pombalina, sob direção do reitor brasileiro Francisco de Lemos e com apoio de Pombal, este nomeado visitador. A reforma foi inspirada em métodos racionalistas e de natureza experimental, opôs-se severamente ao então modelo de ensino, que muito prestigiava a filosofia. Nas palavras de Anísio Teixeira “o estado de decadência dos estudos nessa antiga universidade dominante pelo escolasticismo jesuítico foi objeto das críticas mais severas pelos autores da época, chamados ‘estrangeirados’” (1989, p. 64). Neste íterim:

A reforma pombalina da Universidade de Coimbra, em 1772, enquadrou se numa profunda remodelação do sistema educativo em Portugal. As transformações introduzidas tiveram repercussões significativas no ensino das matérias científicas em geral. Os ideólogos da renovação foram muito vigorosos nas críticas feitas aos métodos pedagógicos e conteúdos programáticos dos antigos cursos de índole científica. De acordo com os promotores da reforma do ensino universitário, a Filosofia, que até então oficialmente se ensinava, mantinha uma influência profunda e decadente da Escolástica. Segundo a perspectiva dos mentores do novo projecto educativo, os temas de ensino eram exclusivamente dominados pelos arcaicos dogmas peripatéticos. As responsabilidades do alegado défice cultural e científico recaíram preferencialmente sobre as escolas da Companhia de Jesus. Para além dos professores jesuítas terem sido genericamente acusados de seguirem de um modo inflexível as ideias aristotélicas, também foram duramente censurados por não se isentarem em absoluto de um condenável e estéril confronto com outros tipos de saber, originados da praxis ou experiência científica. Argumentava se que esta atitude pedagógica teve consequências profundamente nefastas na formação intelectual da juventude. O ensino das ciências, tal como se afirmava explicitamente nos Estatutos Pombalinos, era considerado miserável (UNIVERSIDADE DE COIMBRA2).

Com o Iluminismo às portas de Portugal, questões como a decadência do ciclo do ouro e a dominação inglesa ameaçavam a economia do Reino, logo, foi urgente a necessidade de fazer da educação instrumento que viabilizasse a recuperação da economia. Um bom exemplo

² https://www.uc.pt/org/historia_ciencia_na_uc/Textos/facilonatural/anteref

foi o esforço pela Universidade de Coimbra em intensificar a pesquisa nas ciências naturais, em especial na mineralogia e botânica, afinal, a exploração das colônias não poderia parar, e isso incluía o Brasil (CARVALHO, 2008 p. 67).

Petry (*apud* MÊREA, 2017, p. 67) explica que:

A Faculdade de Direito, como hoje conhecemos, em oposição aos cursos de Cânones e Leis, como historicamente existiu na UC, constitui-se em 1836, quando as Faculdades de Cânones e Leis foram unificadas na Faculdade de Direito, a qual tinha um curso de cinco anos. (MÊREA, 1961, p. 154).

Carvalho (2008, p. 68) ensina que

com a morte de D. José I em 1777, no entanto, Pombal deixou o governo e teve início a reação de sua obra. No que se refere a Universidade, muitos professores foram e estudantes foram processados pelo Santo Ofício e expulsos sob acusação de deísmo, naturalismo e heresia.

Após a unificação das Faculdades de Cânones e Leis pela Faculdade de Direito, no início do século XX, surge uma nova reforma, que teve início em 1901 e que visava:

Uma renovação do ensino, sendo que o novo plano de estudo instaurado veio a consolidar a progressiva penetração das concepções sociológicas e positivistas que já se percebiam no ensino nos últimos anos do século XIX. Porém, a reforma já nasce velha, já que os “próprios reformadores admitem que se ficara atrás do que se passava contemporaneamente em certos países estrangeiros”, onde as faculdades já possuíam um ensino jurídico muito mais desenvolvido e abrangente. (PETRY, 2017, p. 67).

Petry, em seu artigo, indica outras reformas e revoltas que forjaram a atual Universidade de Coimbra:

- a) Protestos Acadêmicos de 1907, que objetivavam reformas dos estudos jurídicos e do sistema pedagógico universitário, que resultou na expulsão de sete estudantes pela Universidade, ocasionando greve geral dos universitários que deixaram de comparecer às aulas (2017, p. 68);
- b) Em 1911 veio a Reforma que dentre as diversas propostas, uma chamava atenção, a separação do Estado e Igreja, com ensaio ao denominado ensino livre, entretanto, a Reforma de 1911 não chegou a ser implementada em sua inteireza (2017, p. 69).

No Brasil, Martins (2002, p. 56), ao identificar elementos que caracterizavam o Brasil vassalo de sua metrópole como agrária, movida por mão de obra escrava e de economia complementar, tratou por indicar o perfil daquela sociedade: de um lado, os grandes

proprietários de terra, e, noutro, a “massa”, composta por índios, mestiços, negros, e pequenos proprietários de terra.

A autora explica ainda que “da mesma forma, o sistema judicial estava a serviço da metrópole, estando totalmente vinculado ao governo e existindo uma identidade entre a administração real e o poder judicial, usados para solidificar a autoridade monárquica”.

Holanda (1985 *apud* CABRAL; GABLER; PONTES, 2017, p. 361) explica que:

Antes da criação de cursos jurídicos, os magistrados que compunham o sistema judicial em funcionamento na colônia eram fornecidos, principalmente, pela Universidade de Coimbra. Seria a geração de intelectuais que se formara pela matriz jurídica luso-liberal que constituiria a intelligentsia do Império e sua elite burocrática – regentes, ministros e parlamentares. Mas, também os revolucionários que conduziram o processo de independência receberam a marca da tradição jurídica portuguesa.

Já em um Reino independente, surge a necessidade de nacionais aptos a ocuparem cargos e posições na estrutura do Estado, principalmente na magistratura, uma vez que os magistrados existentes com a Proclamação da República retornaram a Portugal, bem como o número ínfimo de brasileiros portadores de diplomas pela Universidade de Coimbra (MARTINS, 2002, p. 61-3).

Pela Lei 11 de Agosto de 1827, foram criados os dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um em São Paulo e o outro em Olinda (Pernambuco). Ocorre que a forte ligação cultural com Portugal, fruto de um passado não muito distante, fez com que crescesse o sentimento do novo Império não conseguir criar e manter novos cursos, faltando, desta maneira, base intelectual para a criação de novos cursos, quando comparado com a Universidade de Coimbra.

Martins (2002, p. 9) explica que “o espírito reformador que se difundiu imprimiu certa oposição ao sistema legal Português, criticando-o e gerando a necessidade de criação de faculdades de Direito para substituir a formação dada até então por Coimbra”. Logo, a necessidade se devia não apenas à necessidade de um sistema jurídico próprio, mas também de instituições de ensinos próprias direcionadas ao estudo da legislação do novo Império:

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu exigência de uma elite sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de colonizar o país.

Nesse sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e de construção do Estado nacional (ADORNO *apud* MARTINS 2002, p. 63).

Com a Lei de 11 agosto de 1827, os legisladores, de forma prática, decidiram manter apenas o que consideravam essencial à formação de juristas, políticos e administradores, desta maneira. Foi excluída a cadeira de Direito Romano, a de Legislações antigas e História da Legislação Nacional, Instituições Canônicas e História da Igreja. Entretanto, as cadeiras de Direito Público Eclesiástico e a de Direito Natural demonstravam as raízes ainda fincadas ao velho regime (FONSECA, 2005, p. 103).

Em 1828, foi inaugurado o Curso Jurídico de São Paulo, com sede no convento de São Francisco. A estrutura, erguida no século XVII, impunha o sentimento de imponência e respeito daquele curso, sendo o curso dirigido por José Arouche de Toledo Rendon. Noutro lado, em Olinda, instalou-se, no mesmo ano, no mosteiro de São Bento, o segundo curso jurídico do império, contando com a direção de Pedro de Araújo Lima, futuro marquês de Olinda (TJRJ, 2011, p. 9).

Fonseca define (2005, p. 101), o período que compreende 1828 até a reforma de 1854 como “precária e difícil”, e parafraseando Venâncio Filho justifica tais adjetivos:

Dificuldades para o funcionamento dos cursos eram, porém, de toda ordem, tanto quanto as instalações materiais como quanto ao pessoal. Embora surgidas no calor do entusiasmo ligado ao contexto da independência política brasileira para criar uma intelligentsia brasileira apta a enfrentar os problemas da nação e moldar novas consciências, além de profissionalizar a política e impulsionar o nacionalismo, os relatos iniciais do funcionamento destas academias enfatizam sobretudo o desrespeito dos alunos e a falta de autoridade dos mestres, num contexto pouco afeito ao estudo e à reflexão.

Em Pernambuco, este momento ficou marcado pela provisoriade da faculdade de Olinda. Tudo parecia ali ser transitório: tanto os alunos e professores (marcadamente faltosos e ausentes) quanto as instalações precárias.

Outro grande problema que as Faculdades de São Paulo e Olinda não conseguiram solucionar foi a disfuncionalidade entre o arcabouço teórico e a realidade política e social, neste sentido:

Na verdade, a formação fornecida pelas Faculdades de São Paulo e de Recife não era adequada à realidade nacional. Ao contrário, trazia ilusões dos publicistas europeus, com ênfase no liberalismo em um país escravocrata, de modo que tratava temas totalmente desconexos com o nosso meio social.

Além disso, o perfil essencialmente conservador do ensino jurídico acabou por situar estas Faculdades como instituições encarregadas de promover a ideologia jurídico-política liberal do Estado Nacional (MARTINS, 2002, p. 64).

A criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil deu-se de forma esvaziada no que tange à sua finalidade, pois, malgrado a necessidade de formar profissionais que atendessem às necessidades burocráticas do Estado, ignorou-se a formação que atendessem às necessidades e expectativas jurídicas da sociedade, em sua grande maioria, pobre, negra e ignorante. Este desvio de finalidade das Faculdades de Direito, que será abordado no próximo item, pode ser considerado como uma das principais causas do fenômeno denominado “bacharelismo” (MARTINS, 2002, p. 64).

A primeira reforma do ensino jurídico foi o Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854, denominada “Reforma Couto Ferraz”. Esta reforma introduziu mudanças cuja autorização era expressa no Decreto nº 1.134/1853.

De análise do Decreto Supra, é possível chegar às seguintes conclusões:

- a) Muito embora a presença da Igreja na estrutura poderio do Império, de forma discreta, o novo estatuto previu apenas uma cadeira de “Estudos Eclesiásticos” no 2º ano do curso, diferente da Lei de 11 agosto de 1827 que na cadeira do 2º ano dispunha de “Direito Público eclesiástico”, que dava a conotação da dimensão da ingerência da igreja na estrutura do Estado;
- b) A 1ª cadeira do 1º ano ao criar o estudo de Análise da Constituição do Império, tratou por indicar uma ruptura com o antigo regime, onde o estudo das ciências jurídicas tomava como base o estudo da legislação Portuguesa.

A segunda Reforma introduzida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecida como Leôncio de Carvalho, propôs a reforma do ensino primário e secundário da Corte e o Superior em todo Império, ficando conhecida como:

A reforma que instituiu o ensino livre, permitia a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ministrassem as matérias dos programas dos cursos superiores do Império, podendo o governo conceder a essas instituições o título de faculdades livres, com todos os privilégios e garantias das oficiais, inclusive o de conferir graus acadêmicos (TJRJ, 2011, p. 10).

No campo do estudo das ciências jurídicas, o Decreto nº 7.247 de 1879 merece as seguintes observações:

- a) Tratou o art. 23 de dividir as Faculdades de Direito em duas seções: as de ciências jurídicas e das sociais, ampliando desta maneira a formação dos futuros juristas, até então limitada pelo Decreto nº 1.386;

- b) O § 10 do art. 23 previu que, além dos cursos preparatórios para o ingresso ao nível superior, passaria a ser exigido também o exame nas línguas alemãs e Italiana, tal exigência revela o caráter elitista vivenciado à época, vez que, os alunos que frequentavam as escolas e posteriormente os cursos preparatórios, bem como as aulas de italiano e alemão, não poderiam ser outros que não os filhos da elite pertencentes à corte.

É possível concluir, que:

- a) Muito embora a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil pela Lei 11 de Agosto de 1827 buscasse a praticidade, as cadeiras de Direito Público Eclesiástico e a de Direito Natural trazia para “o novo algo velho”, significa dizer que os novos cursos jurídicos já nasceram velhos por ignorar a realidade social ao qual o Brasil estava inserido;
- b) A condição de servidão do Brasil Colônia para com a sua metrópole, fez com o que o acesso ao nível superior fosse restrito a um pequeno grupo social que compunha a elite brasileira, condição social que permaneceu inalterada com a independência do Brasil e a criação dos primeiros cursos jurídicos, ao passo que o acesso às novas faculdades continuariam sendo frequentadas pela mesma elite, que passariam a compor a estrutura burocrática do novo império;
- c) A forte ligação do Brasil Colônia e a Universidade de Coimbra somada à recente independência, tornou frágil a criação dos cursos jurídicos, é que se verifica com a carência de pessoal e de material mínimo a garantir a sua funcionalidade, bem como o perfil dos alunos que minimizavam a autoridade dos professores, fatores estes que resultaram no encerramento das atividades da Faculdade de Direito de Olinda;
- d) O desvio de finalidade na criação dos primeiros cursos jurídicos em nada contribuiu para o desenvolvimento social, a contrário senso, destinavam-se sobremaneira à funcionalidade do aparato burocrático do Império Brasileiro, realidade que contribuiria posteriormente com o surgimento do que viria a ser conhecido como “bacharelismo”.

3.2 BACHARELISMO BRASILEIRO E A SELETIVIDADE DAS FACULDADES DE DIREITO

Como visto no item anterior, a criação dos primeiros cursos de Direito, pela Lei 11 de agosto de 1827, nasceram com problemas congênitos graves, deficiências frutos da sua má

formação e que desencadeou filhos com má formação congênita e que seriam responsáveis por parte da cólera que os filhos da nação teriam que suportar.

Como já apontado anteriormente, a finalidade principal da formação dos novos juristas seria a de formar profissionais que pudessem ocupar posições no aparato político e burocrático do novo Império, perpetuando, de um lado, o tradicionalismo e influência de determinadas famílias que compunham a elite brasileira e possibilitando o arranjo de novas posições que proporcionasse o aumento de prestígio e posição social:

Apenas, no Brasil, se fatores de ordem econômica e social — comuns a todos os países americanos — devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século xvii, a crer no que afiança a Arte de furta, mais de cem estudantes conseguiam colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra (HOLANDA, 1995, p. 157).

A sociedade brasileira, em sua grande maioria pobre, escrava e rural não se beneficiava em nada com a criação dos cursos jurídicos, consequência nefasta que o desvio de finalidade ajudou a manter na nova ordem que se iniciara, fruto de um pensamento perverso que se justifica pela repulsa no trabalho braçal, prevalecendo a falsa ideia de que o futuro ideal a ser perseguido seria aquele que não se fundamentasse no esforço físico (HOLANDA, 1995, p. 38). Neste sentido, a preferência pelas profissões liberais relaciona-se intrinsecamente “com a transição brusca do domínio rural para a vida urbana, não é, aliás, um fenômeno distintamente nosso, como o querem alguns publicistas” (HOLANDA, 1995, p. 156).

José Murilo de Carvalho, no livro *A Construção da Ordem: Teatro das Sombras* (2008, p. 65), explica que no Brasil Imperial quase toda a elite possuía nível superior, o que acontecia com menos frequência com aqueles que não a compunham, sendo a elite, nas palavras do autor, “uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Para Holanda (1995, p. 157), além das questões políticas e econômicas, o “vício” pelo bacharelismo é antes de tudo uma exaltação à própria personalidade do estudante, que supera os reais problemas da sociedade, uma espécie de frenesi que incapacita e priva o agente dos sentidos, impedindo-o de enxergar e compreender as demandas e contingências sociais.

Na visão do autor (1995, p. 157), a busca pelo diploma e a sua elevação ao título de doutor, permitia aos seus portadores atravessar os caminhos tortuosos que a vida lhe impunha com certa “dignidade” e “compostura”, conseguindo, em certos casos, libertar-se das privações materiais que antes os assolavam, causando certa humilhação à sua personalidade.

É neste contexto que é possível compreender quando Sérgio Buarque de Holanda define o Bacharelismo como uma “praga”, muito embora não seja fenômeno necessariamente brasileiro:

Poucas terras, por exemplo, parecem ter sido tão infestadas pela “praga do bacharelismo” quanto o foram os Estados Unidos, durante os anos que se seguiram à guerra da independência: é notória a importância que tiveram os graduados na Nova Inglaterra, apesar de todas as prevenções do puritanismo contra os legistas, que à lei do Senhor pareciam querer sobrepor as simples leis humanas (1995, p. 156).

A excessiva valorização do diploma de direito transformou a formação jurídica em um “caça ao tesouro”, verdadeiro instrumento de acesso aos postos de poder. Holanda (1995, p. 156) em tom de repreensão à maledicência dos que acusam ser o Brasil a terra dos advogados e que optaram por esta formação visando à ascensão às altas posições e cargos públicos, abre os olhos de que os censuram trazendo à recordação os seguintes fatos:

E aos que nos censuram por sermos uma terra de advogados, onde apenas os cidadãos formados em direito ascendem em regra às mais altas posições e cargos públicos, poder-se-ia observar que, ainda nesse ponto, não constituímos uma singularidade: advogados de profissão foram em sua maioria os membros da Convenção de Filadélfia,³ advogados são ainda em nossos dias metade dos elementos das legislaturas estaduais e do Congresso dos Estados Unidos; advogados têm sido todos os presidentes da República norte americana que não foram gerais, com as únicas exceções de Harding e de Hoover.

Exatamente como entre nós. As críticas a esse fato são lá quase tão frequentes quanto aqui e já se lembrou o contraste evidente com o que ocorre na Grã-Bretanha, onde não houve um único primeiro-ministro advogado durante todo o século que vai de Perceval a Asquith.

De acordo com a Federação dos Sindicatos dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo (FESSP-ESP), a nova Câmara dos Deputados, após as eleições de 2018, teve predominância de profissionais liberais e empresários, em números exatos, foram 133 empresários, 69 advogados e 30 médicos. Noutro lado, Direito parece ser a formação dos chefes do Poder Executivo, total de 19 presidentes.

Holanda (1995, p. 156), considerando a busca incessante pela estabilidade financeira, bem como o desejo ébrio e embriagante pelo sucesso que só o diploma de bacharel poderia proporcionar, critica de forma muito contundente o arrepio à negativa de seguir o transcurso natural da ordem das coisas, “ainda hoje são raros, no Brasil, os médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, professores, funcionários que se limitem a ser homens de sua profissão”. A gana fala mais alto e a sociedade paga um alto preço por isso, neste sentido:

O alferes de linha dizia, “sobe aos pulos a major e a coronel da milícia e cogita, depois, em voltar para a tropa de linha com essa graduação. O funcionário público esforça-se por obter colocação de engenheiro e o mais talentoso engenheiro militar abandona sua carreira para ocupar o cargo de arrecadador de direitos de alfândega. O oficial de marinha aspira ao uniforme de chefe de esquadra. Ocupar cinco ou seis cargos ao mesmo tempo e não exercer nenhum é coisa nada rara (HOLANDA, 1995, p. 156).

O profissionalismo do bacharel em outras áreas do poder que não aquela na qual deveria atuar serviu como meio apto a viabilizar o poderio e monopólio político de determinadas famílias. Neste sentido, o professor Fernando Uricoechea (1978, p. 117) no livro *O minotauro Imperial* enquadra a posição desses indivíduos na estrutura do poder, sendo o bacharel peça integrante do processo de articulação política família dentro e fora das ordens públicas e privadas, verdadeiros postos de atuação, em nível local atuavam os “coronéis”, cuja carreira política circundava a prefeitura, e em âmbito nacional, o bacharel estaria presente.

A profissionalização da política pelos bacharéis criou novos cenários e condições que forçaram os atores políticos da época a agirem de forma diferente, neste sentido:

forçaram o velho tipo de chefe municipal a uma retirada estratégica: o coronel foi para o fundo do cenário. Mas, cautelosamente, deixou no primeiro plano, na direção política de seu feudo, o genro-doutor, a fachada moderna do coronelismo como força política (URICOECHEA, 1978, p. 117).

Uricoechea (1978, p. 118) traz perspectivas mais abrangentes do bacharel, comparando-o com o literato chinês:

Para a obtenção de uma perspectiva mais abrangente sobre o bacharel pode ser proveitoso traçar uma comparação breve com o literatus chinês descrito por Weber em uma de suas obras (63). Ambos operavam sob condições similares, a saber: um império burocrático centralizado com núcleos de poder local patrimonialmente administrados sob a vigorosa influência de grupos de parentesco. Era destes últimos que saíam os futuros literati e bacharéis.

Nos dois casos, o ingresso na Corte e nos órgãos centrais de governo dava-se através dessas duas estruturas. No caso brasileiro, as chances típicas para promoção na carreira estavam apropriadas pelos bacharéis, nomeados pelo Imperador, juizes de direito ou presidentes de província. As deputações provinciais não eram um estágio de carreira (64).

Em ambos os casos, aliás, as duas estruturas estabeleceram um elo integrativo e uma mediação entre o centro e a periferia — uma rápida rotação nos cargos regionais era o mecanismo desenhado para evitar a criação de vínculos e solidariedades localmente cimentados ou de alianças entre o funcionário burocrático e os interesses locais. Contudo, em ambos os casos esse mecanismo resultou ser infrutífero — tanto o literatus como o bacharel geralmente foram advogados e defensores incondicionais do particularismo familiar. Em tal proporção, de fato, que de modo geral a defesa eficiente deste último estava predicada na existência de um membro da família na burocracia imperial.

As intenções eram turvas, barrentas, o bacharel, e agora político profissional, utilizava da sua formação como forma de retribuir à família os esforços dispensados à sua formação. Esta retribuição não poderia ser outra que não a defesa dos interesses familiares em detrimento da coisa pública, de certo que “operou em favor do *literatus* e em detrimento do bacharel no que diz respeito ao exercício de influência administrativa” (URICOECHEA, 1978, p. 118).

Diante do exposto e de análise dos elementos delineados, é possível afirmar que o ensino, em especial o superior, sempre sofreu de uma hipertrofia nos meios de acessibilidade dos seus postulantes, condição, como já visto, que remonta ao Brasil colônia e que marcaria a atualidade com o traço pútrido da *seletividade*, que aqui pode se destacar nas palavras de Carvalho (2008, p. 69) pela existência uma “política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias”. Logo, a primeira dificuldade tem início quando, diante da inexistência de instituições, o candidato a uma vaga de nível superior teria que cruzar o oceano para dar continuidade aos seus estudos em Coimbra, sendo os pré-requisitos principais para sua admissão: descendência de uma família detentora de prestígio e vultosa condição financeira.

Ao somar os elementos acima emerge de forma abominável o que se denomina de *seletividade no ensino superior*, condição esta que atravessou os séculos e continua enraizada na contemporaneidade. Ainda que apresente-se com outras vestes, a forma excludente e seletiva continua a mesma hoje, muito embora venha apresentar-se travestido do elemento expansionista do ensino superior, carece da *democratização*, neste sentido:

As possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil dependem da supressão das barreiras sociais que provêm sobretudo das estruturas econômicas dominantes no país (grifo nosso).

Estas engendraram o sistema educacional, que tem exercido mais um papel de marginalização de vastas camadas da população do que de integração social. A democratização do ensino, em todos os níveis, resultará da supressão dessas barreiras e não de simples arranjos internos ao sistema educacional. Embora o sistema apresente crescentes taxas de expansão, chegando mesmo a se configurar como um ensino de massa, isso não representa uma verdadeira democratização do ensino, uma vez que os benefícios desse desenvolvimento não são compartilhados equitativamente por todos os setores da sociedade. Neste quadro sombrio, o processo de marginalização cultural de enormes segmentos da população brasileira constitui o grande desafio a uma autêntica democratização do ensino, sobretudo nos seus níveis mais altos (SANTOS FILHO, 2013, p. 21).

De acordo com Filho (2013, p. 22), muito embora a supressão das barreiras sociais seja importantes para democratização do ensino superior, a simples supressão do fator financeiro não significa, necessariamente, o seu ingresso indiscriminado e compulsório, definindo como “desastre” o autor se assim o fosse. Justifica ainda que esta modalidade de ensino não é para

todos e nem todos possuem a necessidade de prosseguimento nos estudos, pois ao seu entender “a maioria não tem o gosto, a aptidão intelectual e a resistência requeridas para assumir a carreira do “scholar” e do intelectual”, mais do que isso:

A verdadeira democratização do ensino superior não consiste em conduzir às universidades todos os jovens, indiferentemente de suas capacidades e aptidões, mas em fazer com que os que têm capacidade real e vocação para os dtos estudos possam ir até o limite de suas potencialidades. A democracia no ensino superior não consiste em acolher a quem quer que seja, com a provável consequência de rebaixamento do nível dos estudos. Ela não deve substituir os critérios de valor pessoal por critérios fdantrópicos ou político-sociológicos. A democratização do ensino superior e, em certo sentido, uma tentativa legítima para eliminar as injustiças do destino e promover a circulação das elites, como convém numa sociedade aberta (SANTOS FILHO, 2013, p. 23).

Obviamente, não se pode olvidar que o traço da seletividade no ensino superior afeta sobremaneira aquelas carreiras que já trazem consigo estigmas oriundas da cultura da elite brasileira. A educação jurídica é uma delas. Neste diapasão, de acordo com o ³Mapa do Ensino superior (AGÊNCIA BRASIL, 2020), publicado em 2020, o ensino superior é definido como excludente e desigual, ao considerar que, do total de alunos matriculados no ano de 2018, 55% e 48,8% são brancos nas IES da rede pública e privada de ensino, respectivamente. Noutro lado, os declarados de cor preta ocupavam apenas 11% das matrículas nas redes públicas e apenas 7,9% nas privadas.

Para o diretor executivo do Semesp, Rodrigo Capelato (AGÊNCIA BRASIL, 2020): “Infelizmente o ensino superior brasileiro é excludente e, apesar das políticas de cotas terem funcionado para minimizar o problema, a questão do acesso às populações da raça/cor preta e parda ainda está longe de ser resolvida”.

Ainda de acordo com o estudo, a seletividade no ensino superior impõe-se de forma escancarada quando se constata que a classe E corresponde a 44,9% da população brasileira, e quando comparado ao número de matriculados no ensino superior, corresponde apenas a 24,7%. Já a classe A, B e C corresponde, respectivamente, a 0,4%, 2,8% e 24% da população brasileira e quando comparado ao ensino superior corresponde a 1,3%, 8,1% e 38% das matrículas, respectivamente. Já no quesito renda familiar, a pesquisa indica que

61,9% dos jovens de 18 a 24 anos da classe A (que possuem renda domiciliar de mais de oito salários-mínimos) frequentam o ensino superior, enquanto que apenas 10,5% dos jovens da classe E (com renda domiciliar de até meio salário-mínimo) acessam

³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>

uma graduação. Três a cada quatro alunos de 18 a 24 anos da classe C que frequentam o ensino superior estão matriculados em uma instituição de ensino superior privada. As classes D e E (com faixas de renda com até um salário-mínimo) aumentaram a participação no ensino superior no período de 2012 a 2018, considerando a idade de 18 a 24 anos, que serve de base para o cálculo da taxa de escolarização líquida.

Por fim, o estudo indica que os cursos mais procurados são com relação aos presenciais, na rede privada, são direito (776,9 mil matrículas), administração (357,2 mil), enfermagem (256,5 mil), engenharia civil (250 mil) e psicologia (233,7 mil). Nesta toada, percebe-se que a preferência pela Educação Jurídica continua sendo muito forte, herança do bacharelismo, que ainda continua a iludir os estudantes e seus familiares pela busca de uma profissão de prestígio social e que permite alavancar rápido sucesso. Destarte, a seletividade que impõe aos seus ingressos alinhados à falta de democratização do ensino superior, continua por manter o domínio de uma pequena elite das melhores universidades.

3.3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO SÉCULO XX: A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E A POLÍTICA DE COTAS

De acordo com Saviani (2010, p. 11), muito embora existisse desde o Brasil Imperial tendências à política liberal voltada à educação, especialmente entre os períodos compreendidos da Primeira República até a Constituição de 1988, sempre prevaleceu aquele modelo definido como napoleônico, caracterizado pela presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, especialmente, de acordo com autor, no caso das universidades.

Saviani ainda explica que no início dos anos de 1980, manifestações surgiam com a finalidade de romper esse modelo, tal rompimento acabaria deslocando o então padrão do ensino brasileiro, essa ruptura com o então padrão seria posto em prática com a proposta de distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino. Nesta toada, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel.

A proposta ganhou vida por meio do Decreto nº 2.306/1997, que regulamenta o ensino superior em consonância com o a Lei de Diretrizes e Bases e distingue universidades de centros universitários. Destarte, os Centros Universitários seriam uma proposta que reduziria a carga negativa, talvez até vulgar, da real pretensão política por de trás da sua criação. Nesta esteira, Saviani (2010, p. 11) explica que:

Os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista.

Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.

De acordo com o Senso da Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998 (INEP, 2000, p. 13), no ano de 1980 existiam:

- a) 65 Universidades — 34 na rede federal; 9 na rede estadual; 2 na rede municipal e 20 na rede privada.
- b) 20 Faculdades Integradas e Centros Universitários — 1 na rede estadual e 19 na rede privada.
- c) 797 Estabelecimentos isolados – 22 na rede federal; 43 na rede estadual; 89 na rede municipal e 643 na rede privada.

No ano de 1990, o Censo revela os seguintes números:

- a) 95 Universidades — 36 da rede federal; 16 na rede estadual, 3 na rede municipal; 40 na rede privada.
- b) 74 Faculdades Integradas e Centros Universitários – 74 na rede privada.
- c) 749 Estabelecimentos isolados – 19 na rede federal, 67 na rede estadual, 81 na rede municipal e 581 na rede privada.

Para Saviani (2010, p. 11):

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Acompanhando a expansão universitária, políticas públicas foram criadas, a exemplo a política de cotas, essa política surgiu como instrumento que viabiliza o acesso ao ensino superior de forma equitativa. Destarte, a equidade deve ser compreendida de forma extensiva, ou seja, não pode limitar-se ao simples acesso, tem que possibilitar a sua continuidade, o prosseguimento nos estudos.

Moura e Tamboril (2018, p. 596) investigaram a experiência de escolarização vivenciada por um grupo de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

de Rondônia (IFRO). Para os estudantes entrevistados oriundos da rede pública de ensino, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação básica os colocariam em condição de desigualdade frente àqueles que obtiveram oportunidade de estudar em boas instituições privadas.

A formação precária vivenciada pelos estudantes universitários oriundos da escola pública não só os colocam em condição de desigualdade frente ao alunato abastado, como também os moldam a uma realidade de vulnerabilidade:

Os estudantes informam que essa situação inicial os coloca numa condição de bastante vulnerabilidade, dificultando uma adequada evolução nos cursos, cujas consequências podem ser reprovações ou evasões. Apontam, também, como elemento importante para superação dessas dificuldades, as redes de apoio que estabelecem com os demais estudantes, por meio da formação de grupos de estudos e do apoio dado por muitos docentes através de encontros individualizados e retornos constantes a conteúdos que compõem os currículos dos anos anteriores durante as aulas (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 596).

Os cotistas oriundos das vagas reservadas a negros são os mais prejudicados, ao passo que, ao se verificar os casos de alunos com uma trajetória bem-sucedida nas universidades, será possível observar que eles criaram diversas estratégias pessoais e coletivas que pudessem ajudá-los no enfrentamento das desigualdades, decorrentes tanto da condição social como da cor da pele (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 597).

Por fim, considerando a expansão do ensino superior, é possível afirmar a necessidade da criação de políticas públicas que visem complementar as políticas de cotas de acesso ao ensino superior, permitindo, dessa maneira, não apenas a permanência daqueles alunos em condição de vulnerabilidade, mas, também, a sua continuidade em condição isonômica frente a todo o corpo estudantil.

4 A CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA SOCIEDADE LÍQUIDA

4.1 CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SEU POSSÍVEL DIAGNÓSTICO

O festejado Jurista Lenio Streck, em sua obra *Hermenêutica Jurídica E(m) Crise*, trata da Educação Jurídica e apresenta as causas que comporão o diagnóstico da crise da Educação Jurídica brasileira.

Streck (1999, p. 63) inicia sua crítica com a seguinte pergunta: que tipo de visão têm os operadores jurídicos sobre a aplicação das leis existentes no Brasil?

O autor em seu intróito traz o exemplo de determinado funcionário público, que, dentro fora limites da permissividade jurídica, “engaveta” um processo administrativo por 3 ou 4 anos. De acordo com a atual legislação, a sua conduta, muito embora atentasse contra os princípios da administração pública, configurando improbidade administrativa, muito dificilmente seria punível na esfera penal, ao passo que a sua conduta desleixada, irresponsável ou até mesmo negligente o levaria à absolvição, já que o crime de prevaricação só é punível em face da existência de dolo, não prevendo o legislador a sua modalidade na forma culposa.

Tal problemática, tanto do ponto de vista da sua formulação quanto do da sua interpretação, seria para o autor apenas a “ponta do iceberg”. A ponta revelaria tão apenas a safra dos operadores do direito; o corpo do iceberg revela a formação dispensada a estes profissionais, um processo de aprendizagem periférico e caótico, empobrecido e comum a todos.

O relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do já longínquo ano de 1986, citado por Faria, acentuava que as faculdades de Direito funcionavam como meros centros de transmissão de conhecimento jurídico oficial e não propriamente como centros de produção de conhecimento científico. Neste sentido, a pesquisa nas faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a “sabedoria” codificada e a conviver “respeitosamente” com as instituições que aplicam (e interpretam) o Direito positivo (STRECK, 1999, p. 64).

Perceba que a obra do autor data do ano de 1999, referenciando pesquisas de 1986, logo, o problema vivenciado nos dias de hoje amadureceu e ganhou corpo, fincando suas raízes ao longo de décadas como plantas daninhas que “abraçam” o tronco das árvores e suga sua seiva os levando a morte. Continua Streck (1999, p. 64):

Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes, explica porque a pesquisa jurídica nas faculdades de direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica, como exclusivamente bibliográfica e legalista é a

jurisprudência de nossos próprios tribunais. Os Juízes mais citam a doutrina consagrada que a sua própria jurisprudência. E os professores falam mais de sua prática forense do que em doutrinas e da jurisprudência dos tribunais.

O despreparo que estes alunos foram forçados a experimentar ultrapassa os limites da academia, criando um verdadeiro círculo vicioso, no qual o então aluno, agora advogado, procurador etc., ao defender sua causa perante um juízo ou tribunal, o faz com os mesmos vícios adquiridos na graduação por seus professores. Doutro lado, o julgador repete os mesmos autores pertencentes às mesmas doutrinas que acreditam e sempre acreditarão, não trazendo nada de novo para a construção de uma justiça mais sólida e atenta às novas realidades que a pesquisa poderia identificar. Noutro lado, “os juízes decidem com os que os doutrinam, os professores falam de sua convivência casuística com os que decidem, os que doutrinam não conhecem as decisões” (STRECK, 1999, p. 65). O autor define ainda como “alienada” a atual pesquisa jurídica tradicional, especialmente:

- a) Os processos legislativos;
- b) O desconhecimento pelo fundamento de interesse das leis;
- c) A alienação pelas decisões continuadas dos tribunais;
- d) O desconhecimento dos resíduos dos problemas e do desespero forense do homem;
- e) A alienação pela verificação empírica;
- f) O desconhecimento das inclinações e tendências da sociedade brasileira moderna.

A fixação da Educação Jurídica e dos operadores do direito pela doutrina em detrimento à pesquisa é estarrecedor. Streck (1999, p. 65-66) traz alguns exemplos que apontam a fragilidade e pobreza aos quais o ensino e a justiça foram expostos e o risco ao qual a sociedade está fadada. O jurista relembra, por exemplo, quando famosos penalistas sustentavam a impossibilidade do enquadramento da figura do marido como sujeito ativo no crime de estupro cometido contra a sua esposa, sustentando, tais doutrinadores pelo cabimento do “exercício regular de um direito”; Outro exemplo são os casos utilizados em salas de aula que beiram o delírio e estão desconectadas com o que ocorre no cotidiano da sociedade, como o caso do jardineiro Caio, que ao pretender retirar ervas daninhas de perto das flores, acaba cortando a flor. Caio, muito embora não quisesse cortá-la, assumiu o risco em produzir o evento; aqui tenta-se explicar o dolo eventual.

Outro exemplo são as sentenças, acórdãos, pareceres, decisões e petições resolvidas e simplificadas com citações do tipo “nessa linha, a jurisprudência é pacífica” (STRECK, 1999, p. 67), atividades que rejeitam as verdadeiras necessidades e demandas sociais, limitando-se a

julgados repetidos e doutrinadores que escreveram longos livros em seus escritórios afastados do dia a dia da vida urbana.

Por fim, Streck (1999, p. 69-70) extraiu uma denúncia do trabalho de pós-graduação de Direito da USP, vide trecho:

O ensino do Direito como está posto favorece o imobilismo de alunos e professores no esforço de renovação, uns atingem o grau de doutrinadores e o prestígio da carreira universitária. Os outros, além do mítico título de doutor, obtêm a habilitação profissional que lhes permite viver de um trabalho não braçal. A tarefa do ensino para o aluno é cumprida nestes termos: aprendido o abc do Processo e do Direito Civil, já está habilitado a viver de inventários e cobranças sem maior indagação.

Da denúncia acima se revela um curso vazio de propósitos, muito embora exista o desejo, cheio de ambições, mas dominado pelo comodismo e quietude, um curso desbravador de possibilidades e mudanças, mas emudecido pelas fórmulas e julgados dominantes.

Para o professor Horácio Vanderlei Rodrigues (1987, p. 34), diferentemente do século passado, o jurista contemporâneo vem perdendo espaço na criação do direito. Profissionais como economistas, administradores e tecnocratas em geral, por estarem mais atentos às mudanças e necessidades de toda a comunidade nacional e internacional, assumem papéis valiosos de condução da sociedade. Enquanto isso, os egressos das faculdades de direito reduzem seus esforços a atividades puramente tecnicistas, resultando, segundo o professor, em um despreparo “generalizado” dos formandos, tanto do ponto de vista da preparação científica quanto na prática profissional.

O autor alerta que os atuais cursos jurídicos pararam no tempo, quedaram-se inerte ao seu processo pedagógico, adotando o mesmo sistema de quando da sua criação, em que, muito embora sejam os professores profissionais de grandes competências na prática forense, não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica, restringindo sua atuação nas academias a exposições de “causos” do seu dia a dia, bem como leitura de códigos.

Rodrigues (1987) apresenta possíveis diagnósticos a partir de análises de estudiosos:

1. João Baptista Villela (RODRIGUES, 1987, p. 50-57): para este estudioso, por mais ampla que sejam as funções dos juristas na sociedade, é possível sintetizá-la a partir de duas concepções básicas: a) o jurista é um operador das regras e condutas postas coativamente pelo Estado; e b) atua como agente de adequação entre o mundo do Direito e o mundo dos fatos.

Neste diapasão, considerando que a norma não caminha em linha reta aos seus destinatários, cabe, portanto, ao jurista não só a sua aplicação, mas também interpretação, cabendo às academias a preparação de bons juristas que sejam atentos às mudanças sociais.

A partir da síntese proposta, Vilela dá o seu diagnóstico do atual ensino jurídico:

eixegetismo: eixegetismo: entende o autor que a lei deve estar subordinada ao Direito. É este que dá vida àquela, e não o contrário.

"Constitui, destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo consistir basicamente num aprendizado das leis em vigor. 5 o comportamento que já se caracterizou como exegetismo: ao invés de dar ao aluno o instrumental conceituai que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se 51 a fornecer-lhe uma notícia de soluções normati - vas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estu dantes de hoje. Assim procedendo, as faculdades de Direito assumem [...] 'uma atitude voltada pa ra o passado, quando o seu verdadeiro papel seria o de preceder, pel.a pesquisa e pela reflexão criadora, a intervenção do juiz e do legislador, pois pela ordem natural das coisas compete sobre tudo a elas a vanguarda da elaboração jurídica."

judicialismo: por judicialismo Villela entende a crença de que o jurista é um técnico em resolver conflitos de interesse - é a visão do Direito como mero mecanismo de normas destinado à solução dos conflitos judiciais. Entende ele que reduzir "o ensino jurídico a uma iniciação na arte e técnica de resolver conflitos de interesse na sociedade constitui, no fundo, uma visão pobre e até negativista do próprio Direito". Na sua concepção a finalidade do Direito é muito mais a realização da justiça, do que a solução dos conflitos de interesse. Entende que seria "mutilar gravemente a função do Direito fazê-la consistir numa técnica de resolver e mesmo evitar conflitos. Pior ainda será reduzi-lo a um mecanismo de regras e expedientes destinados á solução dos conflitos (12) judiciais." Ve a socialidade e nao a judicialidade como a definidora da ambiência do Direito.

praxismo: entende VILLELA que "é da maior importância que no processo de ensino-aprendizagem as informações teóricas se completem com o exercício prático". Há, no entanto, no ensino jurídico, uma febre por saber fazer - uma obsessão pra. xista - sem a preocupação com o por que fazer de determinada forma.

(d) diletantismo: sob este título Villela trata da tradição de facilidade que se criou a respeito dos cursos de Direito. (RODRIGUES, 1987, p. 50-57).

Álvaro Melo Filho (RODRIGUES, 1987, p. 57-58): A preocupação de Melo Filho para com o ensino jurídico é mais específico. Para o autor, é fundamental disponibilizar aos alunos o básico, que os permita ter condições de pensar juridicamente, ou seja, o ensino jurídico deve despertar no aluno a possibilidade de desenvolver um raciocínio jurídico lógico.

Melo Filho é crítico do saber exegético, significa dizer que o tipo de aula-conferência transforma o aluno em mero espectador, privando-o da possibilidade de construir um raciocínio jurídico:

Seu diagnóstico do ensino jurídico atual pode, no nosso entendimento, ser resumido da seguinte forma: adota aulas tipo conferência, centradas no professor, com predominância exegética. Os currículos são pouco revistos e os programas são estanques. O seu objetivo é meramente o cumprimento dos programas, para o que se

utiliza basicamente de professores, códigos, quadro e giz. (RODRIGUES, 1987, p. 58).

Melo Filho (RODRIGUES, 1987, p.58) é bastante duro ao afirmar que "o ensino jurídico de 1827 para cá [...] mudou muito pouco quanto a sua estrutura metodológica e curricular, enquanto a sociedade mudou muito no tocante às suas necessidades". Isto é, enquanto a sociedade marchava rumo à modernidade, as academias se estabilizaram no tempo, impregnadas de mofo e naftalina.

Aurélio Wander Bastos (RODRIGUES, 1987, p. 65): para Bastos, o dogmatismo é a principal causa da questão do ensino jurídico, para o estudioso, os dogmas empregados nas academias ultrapassam os limites da ciência e do próprio Direito, estendendo à sociedade, acaba por se isolar em um mundo próprio e vazio, desconectando com as outras dimensões e áreas do conhecimento. Outro grande mal, nas palavras do autor, seria o extenso ensino teórico que acaba por desvinculá-lo completamente da realidade social. Neste sentido, Bastos sugere que o atual ensino jurídico viveria dentro de uma ficção criada por ele mesmo.

José Eduardo Faria (RODRIGUES, 1987, p. 80): acredita que a crise do Direito está vinculada à crise da política, logo, a crise do ensino jurídico seria também uma crise política:

O que vemos hoje não é uma crise do ensino jurídico propriamente dito, mas uma visão conservadora das autoridades, de um lado tentando evitar que as Escolas de Direito diminuam sua preocupação com as questões dogmáticas, enfatizando as questões zetéicas e, de outro, pressionando para que as mesmas escolas passem a ser dominadas pelos intelectuais tradicionais, alinhados ao sistema (p. 80).

Afinal, é pela educação jurídica que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete aqueles que, nos centros decisórios, dão à vida humana um mínimo de sentido e finalidade. Só por meio dela que se imprimem no comportamento social os hábitos e os elementos coativos que orientam as atividades de todos para as aspirações comuns (p. 81).

Para Faria, além da crise política, causa da crise do Direito, o contexto histórico da criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil muito contribuiu para a atual conjuntura pois "O ensino está voltado à perpetuação de uma visão lógica e harmônica do Direito, com a finalidade específica de homogeneizar, ideologicamente, a classe, com base nos interesses estatais" (RODRIGUES, 1987, p. 81).

É possível observar uma convergência entre os juristas estudados, todos são críticos do processo metodológico arcaico adotado, o ensino tradicional e conservador e a desconexão do ensino com as demandas sociais, por meio de uma supervalorização da prática em detrimento da teoria e conexão com outras áreas do saber.

4.2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL EM NÚMEROS: A QUANTIDADE DE CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL É CAUSA DA ATUAL CRISE?

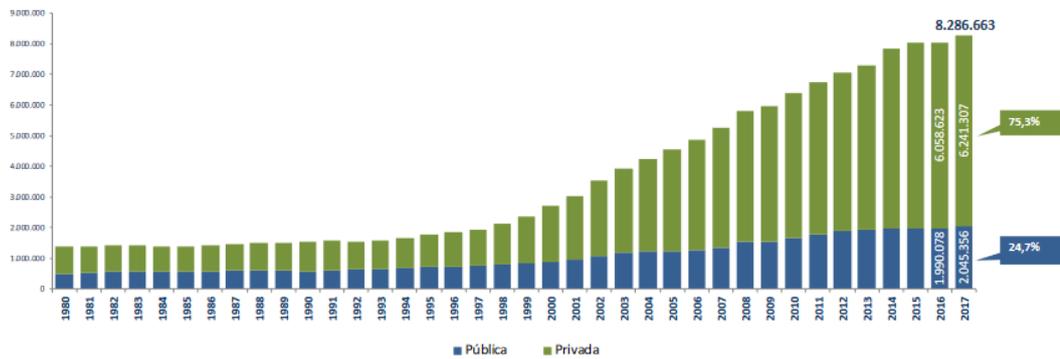
O problema da qualidade da educação jurídica não é, e jamais poderá ser, imputado à sua expansão. Aliás, se assim fosse feito, correríamos o risco de adotar o mesmo pensamento elitista dos séculos passados, pois, em verdade, a todos deve ser dada a mesma oportunidade de acesso ao nível superior.

O que se critica é a expansão com a lógica de mercado, de natureza bancária, como já ensinou Paulo Freire, em que o professor é mero instrumento da atividade do negócio e os alunos, os consumidores. O problema jamais deveria ser o ingresso, mas a saída dos muros da academia. Aí sim teria-se verdadeira prova de que a proposta pedagógica foi cumprida com zelo.

Para Bellintani (2010, p.56-57), ao considerar a amplitude geográfica do país é possível verificar uma espécie de pulverizações em relação às instituições particulares, com presença em cidades pequenas e médias essas IES conseguem alcançar determinado público que antes tinham que migrar para as grandes cidades afim de conseguir ter acesso ao nível superior, Bellintani afirma ainda não se tratar de prática de concentração do ensino em pequenos grupos, contribuindo tal pulverização para a intensificação da livre concorrência.

Para que se possa ter uma ideia, trazemos números do Censo da Educação Superior do ano de 2017 (INEP, 2017), que revelam que a participação da Rede Privada na matrícula da educação superior foi de 75,3% — que em número equivale a 6.241.304 (seis milhões, duzentos e quarenta e um mil, trezentos e quatro) alunos matriculados.

Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação
Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 1980-2017



Com mais de 6 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2017, a matrícula na rede pública cresceu 2,8% e a matrícula na rede privada volta a crescer (3,0%) após a queda registrada em 2016.

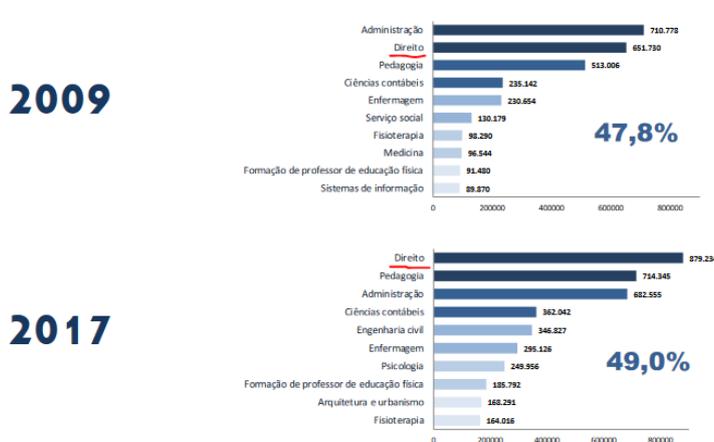


Fonte: INEP (2017).

O curso de direito, no ano de 2009, ocupava o segundo lugar no ranking de maior número de matrículas, com o total de 651.730 (seiscentos e cinquenta e um mil e setecentos e trinta) alunos. Surpreendentemente, no ano de 2017, já ocupava o primeiro lugar na lista, com 879.234 (oitocentos e setenta e nove mil, duzentos e trinta e quatro) alunos, seguido pelos cursos de pedagogia e administração.

Gráfico 5 - Maiores cursos de graduação em número de matrículas

10 Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas – 2009/2017



Fonte: INEP (2017).

A visão de Andrioli (2005, p. 7), para quem o modelo neoliberal da atual conjuntura educacional tem por finalidade a qualificação de mão de obra para o mercado, com viés mais tecnicista do que verdadeiramente humano e emancipador, também se aplica aos cursos de direito, com as ideias quase sempre as mesmas: formar bacharéis em direito para atuar nas mais diversificadas carreiras jurídicas, com a promessa de uma carreira de sucesso e altos salários, seja na iniciativa pública ou privada, sem deixar de lado o status e prestígio social.

A busca pelo prestígio e respeitabilidade social traz nas campanhas publicitárias a ideia, mesmo que inconsciente, de vencedores e fracassados, como explica Andrioli:

Trata-se de convencer uma significativa parcela dos jovens de que eles são incapazes de ser algo mais do que um trabalhador desqualificado. Seu fracasso passa a ser assimilado não como o resultado de um sistema de ensino, mas de sua própria incapacidade pessoal e social. Por outro lado, trata-se de convencer os “vencedores” de que constituem uma elite, cujo sucesso seria fruto de muito esforço, dedicação e vontade de “vencer”. A elite passa a se justificar a si mesma como camada privilegiada e superior à classe trabalhadora. “As escolas são obrigadas a produzir um percentual de fracassados, para fornecer trabalhadores desqualificados dos quais a economia necessita. (GORZ, 1973, p. 113 *apud* ANDRIOLI, 2005, p. 8).

Por óbvio, a “iniciativa privada busca o lucro e, em tese, não está interessada na promoção do ser humano enquanto cidadão consciente, crítico e participante do próprio processo de construção da vida política e social do país” (ANDRIOLI; DOS SANTOS, 2021, p. 9). Em grande parte das instituições, as leituras de códigos e manuais de Direito substituem o debate em sala de aula, e os mapas e esquemas mentais têm peso muito mais significativo para os exames do que a compreensão humana.

4.3 OS EGRESSOS NOS CURSOS DE DIREITO E AS SUAS DEFICIÊNCIAS BÁSICAS: IDENTIFICANDO ESSAS DEFICIÊNCIAS

Começaremos contando a história do pedreiro Severino da Silva, de 27 anos, que em dezembro de 2001 chocou o país com a sua aprovação no curso de Direito em uma Universidade particular do Rio de Janeiro, em uma reportagem investigativa produzida pelo programa “Fantástico” da Rede Globo.

Pobre e natural da Paraíba, Severino não teve oportunidade de aprender a ler e escrever, a sombra fantasmagórica do analfabetismo desde sempre o acompanhou, foi quando recebeu um convite para frequentar as aulas em uma pequena igreja, perto da sua residência no município de Nova Iguaçu.

O pedreiro com ajuda da produção do programa foi matriculado para prestar o exame vestibular. Acontece que a mera “junção” de palavras e sua vocalização não o tornaria alfabetizado, é preciso compreender o sentido, saber interpretar, condição faltosa que o levou na prova de múltipla escolha a marcar de forma alternada apenas as alternativas “a” e “b”.

Na prova de redação, obrigatória para os postulantes ao ingresso no curso de Direito, Severino mal conseguiu escrever o seu próprio nome, ficando a prova dissertativa completamente em branco.

Após cinco dias de espera, o resultado surpreendente: Severino havia sido aprovado no vestibular para o curso de Direito com 2.562 pontos, o que equivale ao nono lugar na lista de aprovados.

A história de Severino revela parte do perfil dos atuais estudantes do curso de Direito. Antevendo os argumentos em contrário, a pesquisa elaborada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011) apenas confirma o drama vivenciado pelo jovem pedreiro.

A pesquisa considera os alunos matriculados no nível superior, destarte, dos números indicados é possível concluir que tais indicadores afetam sobremaneira os cursos de Direito.

De acordo com a pesquisa (INAF, 2011, p. 7), dentre os discentes do nível superior, 4% estão no nível rudimentar que corresponde à:

Capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica (INAF, 2011, p. 4).

O nível básico é ocupado por 34% dos estudantes, aqui os estudantes:

Podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações (INAF, 2011, p. 4).

Somente 62% dos alunos podem ser considerados alfabetizados por estarem no nível pleno; significa dizer que 38% dos estudantes do nível superior não dominam habilidades básicas de escrita e de leitura.

Os dados acima podem ser considerados como a ponta do Iceberg se considerar a crescente expansão universitária com viés puramente econômico. É o caso do Severino, como

o de muitos concluintes do ensino médio que sonham em ingressar no ensino superior com deficiências instrumentais graves, é o que demonstra a pesquisa do INAF.

Entre aquelas pessoas sem nenhuma escolaridade, quase a totalidade (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 41% foram consideradas de nível rudimentar.

Entre aquelas que completaram de uma a quatro séries de escolaridade, mais da metade (53%) permanece nos níveis do analfabetismo funcional, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno

A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar, no entanto, que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais.

Entre as pessoas com ensino médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, temos apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%) (INAF, 2011, p. 7-8).

Aqui se reafirma, mais uma vez, a má qualidade da educação jurídica, espécie do gênero má qualidade da educação, ou seja, a educação elementar precária atinge a todos os extratos institucionais e sociais, não sendo, obviamente, o ensino jurídico o único ou maior prejudicado, malgrado a máxima importância social dos pseudos juristas que estão sendo forçados nas faculdades e o risco que estes, despreparados, expõe a coletividade.

Por fim, o perfil dos alunos do ensino superior, em especial os discentes em Direito, são reflexos de uma cadeia de precarização histórica e política à qual a educação sempre esteve fadada. Aqui vale lembrar as palavras do professor Wanderlei Horário Rodrigues (1987, p. 102), “o que se pode dizer, segundo alguns autores, é que a crise do ensino jurídico não é meramente pedagógica. É antes de tudo um problema político”.

4.4 O PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES

O perfil do aluno de Direito encontra-se na Resolução CNE/CES nº 5/2018, determina a dita resolução em seu artigo 3º:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018, n.p.).

De forma contrária, o festejado escritor Ariano Suassuna apresentou em julho de 2013 na Sala Villa-Lobos do Teatro Nacional, em Brasília, mais uma edição da “aula espetáculo”. Em tom descontraído, o expositor explica as razões que o levaram a escolha do curso de direito:

Já fiz muita coisa nessa vida, até advogado eu já fui [...] no meu tempo não havia as opções que tem hoje, no eu tempo só havia três opções: Medicina, Direito e Engenharia. Quem era bom em conta de somar, seria engenheiro, quem gostava de abrir barriga de lagartixa de manhã ia ser médico, e quem não dava pra nada ia fazer direito. Daí, resultado, eu não dava pra anda e fui estudar direito com um monte de gente que também não dava pra nada igual a mim (SUASSUNA, 2013).

Notadamente, muito embora a exposição tenha se dado de forma descontraída, a fala de Suassuna ecoa de forma estupefacente. Primeiro, revela a visão de uma sociedade para com o bacharel em Direito, imagem esta de um profissional preguiçoso e sem aptidão para absolutamente nada de relevante. Segundo, indica o perfil dos estudantes, ou seja, o bacharel não se tornou preguiçoso, na verdade, ele sempre foi, e terceiro, sugere o perfil dos professores e a não seriedade das instituições de ensino superior.

Horário Wanderlei Rodrigues (1987, p. 101) é objetivo ao definir o perfil do aluno de direito nos exatos contornos de Suassuna, vejamos:

O perfil do aluno de Direito, para os que analisam este as - pacto é o de um aluno acomodado. Normalmente sua escolha pelo Direito não é consciente, mas sim por falta de outra opção. Regra geral trabalha o que faz com que não frequente bibliotecas e efetive trabalhos de pesquisa. Seu objetivo é o diploma e ele procura no curso uma formação geral que lhe permita o desempenho de funções sociais variadas - o mercado de trabalho parajurídico;

Das palavras de Rodrigues ao denunciar como principal objeto do estudante a corrida pelo diploma, recorda o movimento denominado bacharelismo, já estudado anteriormente. Entretanto, Rodrigues (1987, p. 101) também é duro ao definir o papel dos professores de Direito na formação dos bacharéis preguiçosos:

Também estes mesmos autores salientam que os professores, na sua maioria, são mal preparados, possuindo apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter o "status", que os auxiliará na sua real profissão de advogado, juiz ou promotor - ou como forma de complementar a renda. Como consequência disto não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições de seu tempo de estudantes somadas à sua prática na atividade profissional que desenvolvem;

Por último, o perfil das IES não restou limitado ao campo das insatisfações reiteradas pela OAB, o Pretório Excelsior no julgamento do recurso Extraordinário nº 603.583, onde, se

discutia a legalidade do Exame de Ordem, o Ministro Marco Aurélio ao criticar a abertura das Faculdades de Direito, tratou por também traçar o atual perfil dos atuais estabelecimentos de ensino superior:

A permissividade com que se consegue abrir os cursos de Direito de baixo custo, porquanto restritos ao "cuspe e giz", decorrente de uma ideologia fiada no adágio "quanto mais melhor", merece severas críticas. Vende -se o sonho e entrega-se o pesadelo: após cinco anos de faculdade, o bacharel se vê incapaz de ser aprovado no exame de conhecimentos mínimos da Ordem, condição imposta para que se possa exercer a advocacia, e com esta prover a sua própria subsistência. (STF, RE 603.583. 2011, p. 15)

Corroborando com o exposto, em agosto de 2008, foi noticiada no G1 a decisão do MEC de fechar 54% das vagas de direito em todo o país. De acordo com a reportagem, a diminuição do número de estudantes nas graduações seria resultado do processo de supervisão das faculdades, ainda de acordo com a publicação:

O processo de supervisão começou em outubro de 2007, quando 81 cursos de direito foram notificados pelo MEC por terem registrado conceitos inferiores a 3 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Os cursos também apresentaram baixos índices de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (G1, 2008, n.p.).

Por fim, é possível concluir que a perfil identificado e apresentado dos alunos, professores e IES é sistêmico, existindo uma relação simbiótica perfeita entre eles, não existindo vítima fruto do desconhecimento ou ingenuidade, aliás, o aluno almeja tão apenas o diploma, o professor o status que a sala de aula lhe proporciona, e a IES lucra com a sala cheia e com custos operacionais mínimos.

4.5 A CRISE METODOLÓGICA DO ENSINO JURÍDICO?

Inicialmente, convém trazer os ensinamentos do professor Moacir Gadotti (2011, p. 60) extraídos da sua obra *Boniteza de Um Sonho: Ensinar e aprender com sentido*. Para o autor, a necessidade da educação revela-se indispensável à sobrevivência do próprio ser humano. Esta necessidade se justifica pelo respeito da lei do progresso, significa dizer que para que o homem não tenha que reinventar tudo o que já fora produzido de útil, terá que apropriar-se da cultura. Neste sentido, é possível afirmar que a educação aproxima o ser humano de tudo aquilo que já foi produzido pela humanidade.

A figura do professor, neste contexto, revela-se indispensável, pois, não basta apenas ensinar, é necessário ensinar o que for útil, necessário e da maneira correta, sob o risco da humanidade estacionar em conceitos mortos e ultrapassados, neste sentido

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber a relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber essa relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido (GADOTTI, 2011, p. 59).

É necessário que o que é ensinado nas faculdades de Direito tenha algum significado para o discente, as leituras de códigos e acompanhamento da jurisprudência deve significar algo maior que a vaidade de saber o dispositivo legal correspondente a determinado estudo de caso. para Gadotti (2011, p. 60):

O que acontece conosco é que, se o que aprendemos não tem sentido, se não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem de “significar”. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice

O professor Horário Wanderley Rodrigues, referenciando Lyra Filho (1987, p. 115), expõe:

Para LYRA FILHO, o seu caminho "é o do ensino, modelado segundo os reclamos e expectativas dos estudantes, e não de acordo com tradições mortas e rotinas de robô. A cultura, a experiência, a maturidade do professor de nada valem, se não podem sintonizar, nas ansiosas interrogações do aluno, a fonte dum saber que vem (3) das lutas sociais e se organiza para servir ao progresso.

Percebe-se que a crítica revela a insatisfação do autor para com o ensino, que não se esbarra com o progresso nem tampouco com as historicidades que o justificaram, a manutenção das tradições retalia a possível maturidade do professor que sucumbe aos conceitos e ao estudo da letra da lei.

O professor Rodrigues (1987) ensina que a obra de Lyra Filho, intitulada O Direito que se ensina errado, pode ser entendida de dois sentidos, a saber, de um lado, o vício metodológico de se ensinar o Direito errado, e, doutro, a visão incorreta dos conteúdos ministrados. Entretanto, “as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia.” (RODRIGUES, 1987, p. 115).

Como estudado anteriormente, é irrelevante pensar no remédio se não é possível conhecer a causa; logo, impossível pensar na crise do ensino jurídico sem pensar na crise do ensino em sua forma ampla, como também é inútil pensar no ensino do direito sem saber o que é o Direito, para, em seguida, pensar na possibilidade de repensar o ensino jurídico. Logo:

Não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo.

Se principiarmos com a ideia redutora do Direito no chamado ordenamento jurídico - único, hermético e estatal — já teremos estabelecido, neste primeiro passo, o engano que vai gerar tudo mais. [...] Dizer [...] que do Estado organizado emana todo direito válido é [...] de um ilogismo flagrante. Não se pode admitir como fonte de todo direito o que se pretende juridicamente formado.

Tudo isso ressalta a questão fundamental: o que é Direito? É necessário refletir sobre o que ele é, sob pena de acabarmos preconizando um ensino jurídico tradicional, que só transmite o direito positivado pelo Estado, como se este fosse todo o direito (RODRIGUES, 1987, p. 116).

De acordo com Rodrigues (1987, p. 116-117), Lyra Filho não se encanta tampouco permite se satisfazer com as pseudos modernizações do ensino jurídico, que na sua visão:

cuja finalidade é agilizar o currículo, para servir à ideologia tecnocrática ou ao desenvolvimento capitalista. [...] Isto apenas reproduz 'mão de obra' especializada, para o staff do Estado ou do big business, na mesma estrutura [...] esse tipo de ensino aliena o estudante e paralisa o esforço de pensar o direito da independência econômica e da liberdade político-social.

[...]

A questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada a correta visão do Direito. A esterilidade das reformas do ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental."

[...]

O Direito "admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre uma delas, abrange o fenômeno em sua totalidade. [...] Assim, de nada serve acrescentar o estudo da Sociologia Jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas 'dogmáticas' permanecem dogmáticas [...]"

De forma repetida, o dogmatismo somado ao modelo tradicional pedagógico de ensino, que se mantém firme até os dias de hoje, impede o desenvolvimento dos estudantes, reduzindo-os a meros reprodutores de códigos e jurisprudências, com uma visão reduzida do Direito. Via de regra, são limitados aos conteúdos curriculares da academia, para Rocha (2012, p. 153):

Enquanto o docente de Direito estiver entrando em sala com uma postura dogmática, agindo como reprodutor das leis e códigos, funcionando como instrumento de memorização de artigos, de recordação de conteúdos, estará longe de ser um formador geral e profissional, portanto, distante do papel de educador, afastado da realidade e desconectado do mundo complexo.

Se assim perdurar a docência jurídica, os futuros profissionais e atuais alunos-cidadãos compreenderão teoricamente as leis, seu contexto internacional, sua eficácia transnacional, todavia, não serão capazes de assumir sua condição de sujeito, receptor e operador ético e responsável delas.

Nesta esteira, a compreensão das responsabilidades dos profissionais que obtiveram uma formação jurídica sólida se sobrepõe notadamente àqueles que a não tiveram, ocasionando uma espécie de elitismo jurídico, às vezes imperceptível pelos profissionais nos corredores do fórum ou nas mesas de audiência, destarte, o perfil dos clientes e Direitos tutelados indicam melhores condições de trabalho e que são associados ao tipo de formação daquele profissional.

O problema metodológico do ensino jurídico impede que discente seja reflexivo sobre si as mudanças sociais, através da ampliação das relações interpessoais e amadurecimento no desenvolvimento de atividades que visem a resolução de problemas jurídicos, diferentemente, a pura memorização da legislação para realização de provas e atividades acadêmicas em nada conseguirá contribuir para o aperfeiçoamento pessoal do aluno para enfrentar as demandas complexas da sociedade (LOIOLA; TASSIGNY, 2017, p. 4).

O despertar pela curiosidade é incompatível com o atual autoritarismo do ensino jurídico, sendo o professor mero expositor das divergências doutrinárias e jurisprudenciais, expondo não raramente um perfil egoico, com exibicionismo não raramente desnecessário das suas aventuras jurídicas, esquecendo-se da sua verdadeira missão:

A missão primária do professor é permitir que o estudante aprenda alimentar sua curiosidade. Absorver simplesmente fatos só tem um valor superficial no presente e, geralmente, é de ainda menos valor no futuro. Aprender a maneira de aprender constitui o elemento que sempre é de valor agora e no futuro. Assim, a missão do professor é delicada, exigente, representando uma verdadeira e exaltante vocação. No verdadeiro ensino, não existe lugar para o autoritário, nem para o que vê nele apenas a exaltação do próprio ego (ROGERS, 2010, p. 33).

Rogers (2010, p. 37) ensina que a educação tradicional sempre imaginou o processo de aprendizagem como uma atividade cognitiva e ordenada vinculada ao lado esquerdo do cérebro. Contudo, a mecanicidade da utilização deste lado do cérebro ocasionaria a hipertrofia de parte desse órgão, transformando este indivíduo em um ser limitado às provações do mundo. Destarte, quando se envolve o estudante como um todo no processo de aprendizagem, este será capaz de liberar e utilizar este hemisfério de maneira inteligente, com aprimoramento da intuição, que o permitia apreender a razão e essência para depois compreender os pormenores, esteticidade e a criatividade irá se sobrepôr ao sistema lógico, transformando aquele aluno até então subjugado em um cientista criativo e sem amarras.

Nesta toada, o estudante de Direito encontra-se preso num círculo vicioso de memorização e reprodução, forjado por professores que foram violentados pela mesma prática pedagógica bancária e autoritária, neste sentido:

O docente acaba por não potencializar nos alunos a formação necessária para o operador do Direito atuar da devida maneira e se tornar hábil para expandir as capacidades esperadas no mercado profissional. Ao fazer com que o estudante tenha uma atitude passiva em sala de aula, não há a formação interdisciplinar do discente de modo que ele não chega a desenvolver seu poder de retórica, crítica e raciocínio, que seriam fundamentais para a formação jurídica.

Diante do exposto, é necessário considerar a reformulação pedagógica do ensino jurídico, significa dizer que, como as faculdades americanas a serem estudadas a seguir, a preocupação dominante deveria ser o fornecimento de ferramentas básicas para o desenvolvimento de competências. A título de exemplo, o estudo bem arrojado da estrutura do crime e análise minuciosa do tipo penal são ferramentas básicas para compreensão de todos os tipos penais, sendo desnecessário estudar em quatro semestres todos os artigos do código penal, excesso que ocasionará na falta de atividades acadêmicas que possam formar profissionais com aptidão em negociações, em liderança.

4.6 E O ENSINO JURÍDICO AMERICANO? EXPERIÊNCIA JURÍDICO-PEDAGÓGICA

O professor Oscar Barreto Filho (1967), que foi Livre Docente na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, relata a viagem de nove professores paulistas de Direito aos Estados Unidos, a convite do governo norte americano, sendo o principal objetivo da viagem a visita a diversas Escolas de Direito, na busca da compreensão da funcionalidade do ensino jurídico nas diversas instituições que gozavam de alto nível de respeitabilidade, nacional e internacionalmente.

De acordo com Barreto Filho (1967, p. 361):

O objetivo principal dessas Escolas é o de treinar pessoas capacitadas para o exercício da profissão legal em todos os seus aspectos, oferecendo o preparo necessário para numerosas áreas de especialização na advocacia, e também para o serviço civil, a magistratura e o magistério. Na vida moderna, a prática da advocacia se desenvolve não apenas sob a forma clássica do patrocínio de causas perante os tribunais judiciais e administrativos, mas também sob a forma de consultoria a indivíduos, empresas, organizações privadas e do próprio Estado.

Em verdade, a maioria dos advogados nunca vai às cortes de justiça. Daí a necessidade de que um bom curso de direito espelhe os múltiplos aspectos da

profissão e inculque também o senso de integridade e responsabilidade profissionais. (grifo nosso).

Diferentemente do que ocorre no Brasil, prestigia-se a visão do advogado com visão global, que seja portador de habilidades que o permitam minimizar os danos que um processo judicial causaria às partes envolvidas, neste sentido:

As Escolas americanas colocam especial ênfase na consideração de que, hoje em dia, o advogado é não só o patrocinador de pleitos judiciais, mas principalmente o conselheiro e orientador, sob o aspecto legal, de variados empreendimentos, negócios e atividades, que exigem o conhecimento de dados políticos, econômicos e sociais. A tarefa específica do advogado se apoia em elementos fornecidos pelas outras ciências sociais, o que torna necessário, de um lado, o alargamento de sua formação profissional, e, de outro lado, sua maior integração no meio social.

De acordo com Barreto Filho, via de regra, a maioria das Escolas de Direito Americanas são locais, e por isso, tendem a prestigiar o estudo das leis locais, com intuito de preparar profissionais do Direito aptos a atuarem naquelas localidades, exceção à regra são as Universidades de Harvard, Yale e Columbia, que preparam seus estudantes para atuação em todos os Estados e também no Âmbito Internacional (1967, p. 362).

No primeiro ano, os alunos compreendem as matérias obrigatórias e básicas para o estudo jurídico, como processo civil e processo penal, contratos, direito penal, direito civil e responsabilidade civil, devendo o aluno indicar uma matéria opcional dentre cinco de estudo do direito público, nos outros dois anos restantes, a grade curricular é construída de acordo com o interesse do estudante, sendo, geralmente, escolhidas aquelas disciplinas que venham compor a especialização profissional do estudante.

Seminários e trabalhos escritos também são aplicados aos alunos e debatidos em sala de aula, sendo as turmas limitadas a doze alunos, quantidade considerada razoável e que viabiliza os debates e aprendizagem dos presentes. Barreto Filho (1967, p. 364) chama atenção ao fato de que algumas Escolas de Direito permitem a combinação de estudo com outros departamentos de ensino, como, por exemplo, o de administração de empresas e o de ciências políticas.

Do ponto de vista metodológico, as Universidades Americanas costumam aplicar o “método da jurisprudência”, introduzido em 1870 em Havard pelo professor Langdell.

Ele (Langdell) partia da concepção de que o modo mais fácil de dominar os princípios gerais nos quais se funda o direito era o de estudar as soluções dadas pelos tribunais aos casos correntes. Assim, o estudo devia basear-se na análise e crítica de julgados principais (leading cases), que tenham firmado o direito nos diferentes campos. Entendia também Langdell que o ensino devia revestir-se de uma forma que

possibilitasse ao estudante auferir maiores vantagens da frequência às aulas do que do estudo individual (BARRETO FILHO, 1967, p. 369).

A discussão leva ao amadurecimento das teses e argumentos a serem empregados na defesa de um ponto de vista, a interação entre os alunos e professores amplia a margem de pensamento para além dos livros, o estudo de casos revela a tecnicidade ou até mesmo a atecnicidade na utilização dos princípios e legislação pertinente. O raciocínio jurídico aos poucos vai sendo forjado, o aluno frequenta as aulas não apenas por obrigação – *haja vista a frequência seja obrigatória* - mas por predileção e prazer, uma vez que ele escolheu as disciplinas que servirão de base para seguir profissionalmente.

Com a adoção desse método, os professores americanos abandonaram o método tradicional de preleções e passaram a propor questões e discutir em classe com os alunos os casos previamente estudados. Com a participação ativa dos alunos, o professor parte da análise restrita de um caso e se estende amplamente para situações hipotéticas, procurando as soluções adequadas. Os casos jurisprudenciais não são empregues como ilustrações ou exemplos da aplicação de princípios gerais expostos nas preleções, mas como a matéria prima do estudo em classe.

Com essas características marcantes, denominou-se a tal sistema de método socrático (BARRETO FILHO, 1967, p. 369).

A rejeição ao modelo de aulas expositivas garante não ser o professor o único detentor de todo o conhecimento, o método socrático de ensino exige do aluno intensa preparação para a aula com uma grande carga de diária de leitura, logo, o professor, além de saber o que perguntar – diferentemente do Brasil, os professores não ensinam como alternativa de complementação de renda -, espera respostas com fundamentos jurídicos pertinentes, com indicação respectiva ao material de leitura previamente indicado.

Este modelo de ensino no qual o professor pergunta e espera a resposta de concordância ou discordância de determinado argumento jurídico, permite ao professor orientar de forma mais pessoal, sem, contudo, diminuir a condição do aluno, auxiliando-o a reorganizar ou corrigir determinadas falhas lógico-jurídica nos argumentos do aluno.

Ocorre que o modelo “Case System”, vem perdendo seu lugar nas academias americanas:

O método dos casos jurídicos aplica-se, de forma ideal, ao caráter profissional peculiar à educação jurídica nos Estados Unidos, mas é preciso admitir que estimulou o isolamento do Direito dos demais ramos de estudo. A crescente tomada de consciência desse inconveniente, das limitações inerentes às decisões dos tribunais superiores, bem como do relaxamento do interesse do estudante, fez com que se diminuísse a intensidade do estudo dos casos (BARRETO FILHO, 1967, p. 372 - 373).

Neste diapasão, surge como alternativa mitológica o “*problem method*”, que:

Consiste na pesquisa, análise e solução, pelos estudantes, de problemas adrede formulados, configurando situações complexas de fato, que devem ser resolvidos mediante a interpretação e a aplicação da legislação e da jurisprudência, ou o recurso a outras fontes de direito (BARRETO FILHO, 1967, p. 372 373).

Se no “*Case System*” o aluno estuda casos já resolvidos, identificando os princípios, a legislação pertinente e a fundamentação jurídica empregada, no “*problem method*”, é posto ao aluno um caso concreto, e, ao invés de identificar os elementos jurídicos, deverá aplicá-los.

Nesta esteira intelectual, logo, no “*Case System*”, o aluno identifica, UMA vez que os elementos já foram aplicados e no “*problem method*”, exige-se um esforço interpretativo do fato e das fontes jurídicas a serem aplicadas, pois não foram apresentadas ao caso concreto. Esse método realça a importância da função do advogado nos Estados Unidos:

A função do advogado na sociedade americana é a de resolver problemas alheios, não apenas a de representar alguém perante os Tribunais; é um conselheiro total, não apenas na técnica jurídica, mas em assuntos gerais, como sejam relações públicas, política de pessoal, campanhas promocionais (em que opina sobre a conveniência e não sobre a forma). Por isso muitas vezes o advogado se torna a principal figura de uma empresa, é o homem que mais sabe sobre a empresa e sobre os negócios, sendo naturalmente indicado para a presidência ou outra diretoria executiva (BARRETO FILHO, 1967, p. 373 - 374).

O método de problemas assemelha-se aos métodos já introduzidos na França e Alemanha, neste sentido:

Cabe ao estudante analisar esse material, utilizando as suas faculdades críticas, dar a sua opinião e, após ouvir as opiniões dos colegas, oferecer a solução conveniente. Ao passo que no sistema de “cases” o aluno às vezes é surpreendido com uma pergunta, seguindo-se o diálogo, no método do problema o material é entregue antecipadamente ao estudante, para que o analise e medite (BARRETO FILHO, 1967, p. 375).

Por fim, considerando os dois métodos adotados nos Estados Unidos, é possível concluir que, muito embora o método clássico de ensino que vem sendo adotado no Brasil permita uma visão ampla e ordenada do ordenamento jurídico, doutro lado, acaba por afastar a metodologia ativa de ensino, subjugando o aluno a limitações impostas pelo próprio processo metodológico.

Tais limitações ocasionaram disfuncionalidades no futuro profissional, já que, muito embora reconheça determinada legislação, terá dificuldade em justificar a sua aplicação; poderá conhecer a jurisprudência, mas encontrará obstáculos no desenvolvimento de um raciocínio lógico-jurídico que viabilize sua aplicação, conhecerá a doutrina majoritária, mas dificilmente

encontrará fundamentos razoáveis a contrapor entendimento diverso, pois se acomodou no que sua mente conseguiu decorar.

O ensino jurídico pátrio tem muito o que aprender com o americano, obviamente, considerando as singularidades de cada país, os dois convergem a determinado ponto em comum: o aluno necessita ocupar uma posição de altivez nas salas de aula.

5 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUA REABILITAÇÃO NA SOCIEDADE LÍQUIDA

5.1 A COLETIVIDADE COMO MAIOR INTERESSADO PELA NECESSIDADE DO EDUCAÇÃO JURÍDICA DE QUALIDADE

A Educação Superior consta do Capítulo IV (arts. 43 a 57) da Lei 9.394/1996. Diante das previsões lá constantes, é inimaginável pensar na concretização das finalidades propostas pelo dispositivo sem a existência da formação emancipadora dos alunos de nível superior, em especial dos alunos do curso de Direito.

Nesta senda, muito embora topograficamente a educação superior conste do art. 43, este deverá ser analisado em conformidade com o art. 2º da mesma lei que define princípios e fins da educação nacional nos seguintes termos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴

Neste diapasão, é possível concluir que a responsabilidade social dos diplomados na educação superior sobremaneira mais acentuada, o que é perceptível da leitura das finalidades desta modalidade de educação, não as sendo alcançáveis sem que haja verdadeiramente o espírito emancipador nas academias.

Noutro giro, a relevância do estudo da Educação Jurídica se justifica pela função social da Educação Jurídica. A graduação como condição que possibilita a atuação do operador do direito em solo brasileiro não pode ser compreendida tão apenas como meio que possibilita a colocação do estudante no mercado de trabalho. Mais do que isso, a formação acadêmica de qualidade é fundamental para os agentes que assumem o papel de conduzir o país, tanto na regulamentação das normas quanto nas atividades ligadas à formação jurídica. (DENARDI; CARVALHO, 2017, p. 457).

Muito embora sejam inúmeras as carreiras jurídicas, a advocacia merece especial atenção, primeiro, por ser, via de regra, a carreira inaugural do recém-diplomado logo após a

⁴ Nesta esteira, aliás, é mister reforçar que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, também estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

sua aprovação no exame de Ordem; segundo, pelo seu assento constitucional que o define no artigo 133 como “indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.”

A advocacia, diferentemente dos outros conselhos de classe, por não se limitar à atividade de fiscalização do exercício profissional, revela sua importância e relevância social, e no Estado Democrático de Direito, de acordo com Gilmar Mendes (2009, p. 1044):

A advocacia não pode ser compreendida na sua essência, sem que se aluda à entidade que se ocupa dessa atividade, a Ordem dos Advogados do Brasil. A Ordem dos Advogados é instituição com histórico de participação decisiva em movimentos cívicos e democráticos. A sua importância foi reconhecida pelo constituinte, que, por exemplo, a nomeou titular do poder de provocar a fiscalização abstrata de leis perante o STF.

No Supremo Tribunal, foi dito que "a OAB não é uma entidade da Administração Indireta da União. A Ordem é um serviço público independente, categoria ímpar no elenco das personalidades jurídicas existentes no direito brasileiro". Acrescentou-se que "a Ordem dos Advogados do Brasil, cujas características são autonomia e independência, não pode ser tida como congênere dos demais órgãos de fiscalização profissional. A OAB não está voltada exclusivamente a finalidades corporativas. Possui finalidade institucional".

Na seara infraconstitucional, o legislador na Lei 8.906/1994 reitera a função social do advogado, bem como a importância deste profissional ao dispor no artigo 2º § 1º que em “seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social.”.

Não se pode olvidar, portanto, que uma formação jurídica sólida e com qualidade mínima são requisitos essenciais à preservação dos direitos fundamentais, não se tratando de sugestão, mas sim de imposição constitucional quando o advogado é definido como “indispensável”.

A especial atenção à advocacia mostra-se ainda mais acentuada ao considerar que apenas uma pequena minoria dos recém-formados ocuparão outras carreiras jurídicas, como Ministério Público, Defensoria Pública, Procuradoria, Carreiras Policiais, etc., contexto de fato que revela a necessidade de mão de obra capacitada para garantia e preservação de direitos.

O Pretório Excelsior, no julgamento do recurso Extraordinário nº 603.583, julgou a legalidade do Exame de Ordem, o Ministro Luiz Fux explanou brilhantemente acerca da função social de uma formação jurídica de qualidade:

Destarte, o desempenho da advocacia por indivíduo de formação técnica deficiente poderá causar prejuízo irreparável ou, quando menos, de difícil reparação ao seu constituinte. A representação judicial despreparada pode custar a um indivíduo a sua liberdade, o imóvel em que reside, a guarda de seus filhos; a consultoria jurídica prestada por profissional desprovido da necessária habilitação técnica pode submeter o seu cliente a sanções gravosas, ocasionando prejuízos capazes de fechar empresas.

Por essas razões, existe justificativa plausível para a prévia verificação da qualificação profissional do bacharel em Direito para que possa exercer a advocacia. Sobreleva, in casu, interesse coletivo relevante na aferição da capacidade técnica do indivíduo que tenciona ingressar no exercício profissional das atividades privativas do advogado.

O excerto acima exemplifica algumas consequências que a má qualificação do advogado poderá acarretar aos seus constituídos, de acordo com o professor José Reinaldo de Lima Lopes (1981, p. 379). Considerando o ensino do direito como está, favorece ao imobilismo tanto dos professores quanto dos alunos, neste sentido, a vaidade que a formação desperta faz com que os novos juristas percam a consciência do papel social do direito. Essa consciência perdida insere o profissional em um processo de alienação que o limita apenas aos afazeres burocráticos, apagando da sua memória o idealismo que tinha antes de ser tomado pela cegueira, o professor Reinaldo de Lima Lopes explica ainda que a alienação a qual o jurista permite ser exposto acaba por colaborar com a supressão das garantias de direitos, assim:

A alienação do jurista deste modo colabora também na supressão das garantia de direitos. É que o centro de equilíbrio social é colocado na eficiência, não cno bem do homem. Começa-se a falar num bem comum que só existe nas estatísticas dos planejadores, mas que a pobreza dos centros, urbanos desmente. Em nome desse bem comum, alcançável pela eficiência sacrificam-se alguns valores que talvez não fosse inútil preservar.

O advogado é formado na escola como um mero profissional cuja função não é instrumentalizar o controle social, valorando ações, problematizando a justiça: sua função é produzir e fazer render seu trabalho; não é vinculada à política e a realidade social (LOPES, 1981, p. 379).

De acordo com Denardi e Carvalho (2017, p. 473):

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o conceito de desenvolvimento humano contemporâneo atravessa uma mudança de perspectiva: o foco é transferido do crescimento econômico (renda) para o ser humano. Um dos índices utilizados para declarar o desenvolvimento dos países é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida em longo prazo que se vale de três dimensões para sua avaliação: educação, saúde e renda. A educação, objeto deste estudo, é preliminarmente um dos fatores cujos desdobramentos incidem diretamente na qualidade de vida da população, revelando-se o reflexo das expectativas dos habitantes.

Do ponto de vista lógico, se a educação influencia diretamente na qualidade de vida da população, é possível deduzir que determinadas formações acadêmicas acabam por contribuir – ou não – de forma mais significativa para o desenvolvimento humano, neste sentido:

O ensino do direito pode, direta e indiretamente, melhorar as deficiências do Poder Judiciário. Isto porque, além da técnica, há a formação da mentalidade a ser

empregada na resolução dos conflitos e a aplicação dos instrumentos jurídicos. Eis o ponto principal para qualquer mudança (DENARDI; CARVALHO, 2017, p. 473).

O ensino do direito como ferramenta de transformação social deve ser precedida com a mudança de mentalidade jurídica. Noutros termos, uma nova cultura jurídica deve nascer, com olhares direcionados ao consenso invés do litígio, entretantes, tal mudança de raciocínio jurídico deve ser forjada ainda nas academias, significa dizer que, além de uma formação pautada no litígio, a precariedade pedagógica compromete o futuro profissional, inexistindo mecanismos que afirmam a sua qualidade constante para o exercício do ofício ao que se dedica. Logo:

Além de instituir uma forte mentalidade voltada à condução de conflitos, o ensino jurídico deixa de cumprir sua função ao não analisar a qualidade da atuação dos profissionais em momento posterior à conclusão dos cursos jurídicos. O déficit não se revela apenas no resultado das provas, mas até mesmo dentre aqueles que, mesmo aprovados para o exercício da função não se mostram qualificados ao exercício do cargo.

Exemplificando a citação alhures, o Juiz de Direito Thiago Zampieri, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, julgou extinto sem resolução de mérito determinado processo por considerá-la pobre e inteligível:

Em síntese, o causídico não sabe escrever, não conhece mínimas regras do idioma português. Sua petição é ruim e nada inteligível. Com relação à fundamentação, tem-se que não há fundamento jurídica do pedido, mas apenas a compilação de artigos de lei, sem a devida correlação com o caso. [...] Certamente não é o advogado subscritor da petição inicial aquele conclamado pelo art. 133 da Constituição (MIGALHAS, 2022, n.p.).

O processo de conscientização da função social da Educação Jurídica e da necessidade de uma coletividade exigente por profissionais com uma sólida formação e qualificação adequada, deve, desde o primeiro semestre, ser trabalhada com o alunato, incutindo-lhes de forma saudável os prejuízos que o pensamento egoísta daqueles que anseiam a pura contemplação dos seus interesses causa à coletividade. É preciso olhar para trás e revisitar a memória daqueles que dedicaram a vida em prol da justiça e da defesa dos Direitos Humanos, como os advogados Heleno Fragoso, Augusto Sussekind de Moraes Filho e George Tavares, que foram presos, encapuzados e conduzidos para a 4ª Subseção de Vigilância, no Alto da Boa Vista, no Rio de Janeiro, sendo a defesa de presos políticos seus únicos “crimes”; ou Sobral Pinto que, preso após a decretação do AI-5 em 13 de dezembro de 1968, respondeu de forma célebre à argumentação do oficial carcereiro de que o AI-5 visava o estabelecimento de uma

“democracia à brasileira”, afirmando: “Coronel, há peru à brasileira, mas não há soluções à brasileira. A democracia é universal, sem adjetivos.”, assumindo, em seguida, a defesa de centenas de presos políticos.

O Bacharel em Direito deve curvar-se ao Direito, mas jamais ser escravo dos arbítrios.

5.2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA PRECÁRIA COMO POSSÍVEL CAUSA PREJUDICIAL À CIDADANIA E EFETIVAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

A preocupação com a formação dos bacharéis em Direito por meio de um pensamento reflexivo e emancipador tem fundamento constitucional e social, não devendo ser analisado tão apenas sob o aspecto mercadológico, por ser a advocacia – como visto no tópico anterior – via de regra, porta de entrada dos recém-formados no mercado de trabalho, valendo-se inclusive da previsão constitucional ao que define como indispensável a figura do advogado à administração da justiça (art. 133, CF/88), o pensamento deve ser macro ao analisar o percurso do futuro bacharel em Direito, ao passo que este futuro profissional não estará limitado à carreira da advocacia privada, podendo atuar em outras carreiras de igual importância, estas também compreendidas como áreas sensíveis de atuação do Estado.

Petry (2019, p. 174) questiona a função social da educação jurídica contemporâneo, malgrado aponte para diversas respostas doutrinárias, todas convergem para a mudança social por meio de uma formação humanística:

Deste modo, o ensino jurídico está ligado à ideia de mudança social, cidadania e democracia, sendo que o seu vetor são os direitos humanos, exigindo-se, para tanto, uma formação humanística.

A formação humanística é muito mais que uma missão, já que dever legal. Isso porque a Constituição Federal traz já no seu art. 205 que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, estabelecendo, em primeiro lugar o exercício da cidadania como foco e, após, a qualificação para o trabalho. Prosseguindo na análise da carta magna, o art. 214, no seu inciso V, estabelece que a educação deve promover a formação humanística

Para o autor, a Portaria nº 1.886/1994 que regulamentava os cursos de Direito, fixava apenas as diretrizes e conteúdos curriculares mínimos, inexistindo preocupação com a formação humanística do alunato. Destarte, após quase uma década, é editada a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a qual institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, revogando a anterior:

É evidente que este novo marco trouxe a preocupação com a formação humanística aliada a uma postura reflexiva e com capacidade para uma aprendizagem autônoma. Logo, indubitavelmente, foi um grande avanço, ainda que possa ser criticada pelo fato de novamente não ter estabelecido um foco específico nos direitos humanos, disciplina sequer citada nos eixos de formação previstos no art. 5º da referida norma, a qual teve uma preocupação de fato muito maior com a formação para as exigências do mercado (PETRY, 2019, p. 174).

Dentre os diversos direitos fundamentais que circundam o futuro bacharel, merece destaque o direito de acesso à justiça previsto no Art. 5º, XXXV da Constituição, em relação ao qual Cappelletti (1999, p. 12) apud Silva (2013, p. 2) ensina que: “O acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretende “garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos.”

Nesta esteira, pesquisas internacionais indicam que nas sociedades marcadas por altos índices de desigualdade econômica, a sua população tende a ter menos conhecimento dos seus direitos, resultando na inércia da procura dos seus direitos, não pela inexistência de desejo, mas pela ignorância de saber que, como cidadão, é possuidor de direitos e garantias fundamentais (SADEK, 2014, p. 58, 62):

Aspectos relacionados à formação dos operadores do direito também têm sido destacados como importantes componentes para a explicação da morosidade, contribuindo para alongar o tempo e o caminho percorrido por um processo no interior do Judiciário. Acentua-se que os currículos da extensa maioria das escolas de direito são estruturados tendo por base o individualismo no processo civil, o formalismo e preceitos adversariais, tal como acontecia quando foram criadas as primeiras faculdades no início do século XIX, por Dom Pedro Pedro I, logo após a Independência.

As escolas da magistratura, do Ministério Público, também se orientariam pela mesma filosofia individualista e adversarial. Dessa forma, a cultura do litígio, da sentença, do jogo de soma zero, seria estimulada em detrimento da consideração de proposições que valorizem a pacificação a partir do acordo, da conciliação e da mediação.

Depreende-se com o autor que o individualismo estruturou os currículos, assim como o formalismo. Em 2004, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 45 que inseriu como direito fundamental a garantia à razoável duração do processo, dando origem ao inciso LXXVII do art. 5º da Constituição. Destarte, muito embora a inovação constitucional, as grades curriculares mantiveram-se inertes ao privilegiar o litígio à solução consensual dos conflitos, levando o técnico do direito ao velho jogo do *tudo ou nada* nos balcões da justiça, ainda que conste a existência de autores que defendem as faculdades de direito como instituições que contribuem para ampliação do acesso à justiça (SILVA, 2013, p. 21).

Para Cardoso (2007, p. 37) apud Cappelletti e Garth (1988, p. 8-9),

Cappelletti e Garth partiram da premissa segundo a qual o efetivo acesso ao sistema jurídico do Estado é pressuposto da justiça social. O sistema jurídico deveria ser acessível a todos e deveria produzir resultados individual e socialmente justos, pois “o acesso formal, mas não efetivo à justiça, correspondia à igualdade, apenas formal, mas não efetiva”

[...]

O acesso à justiça, mesmo no seu conceito mais limitado, reclama medidas urgentes para sua eficácia, e estes reclamos passam, necessariamente, pela educação e pelo ensino jurídico de qualidade. A efetividade, para Cappelletti e Garth, significa igualdade de armas, mas esta igualdade tem sido mantida cada vez mais distante da função jurisdicional do Estado, haja vista, lamentavelmente, serem exitosos os que podem pagar os melhores advogados, os quais devem ser entendidos não necessariamente em razão da sua formação, mas principalmente em função da sua rede de relacionamentos.

Para Martini e Pompeo (2012, p. 120), ao considerar o atual panorama do judiciário brasileiro, constata-se a significativa importância dos agentes que integram e auxiliam o poder judiciário na concretização dos Direitos Fundamentais e do Estado Democrático de Direito, posto isto:

No Judiciário surge uma nova via de satisfação dos direitos previstos legal e constitucionalmente, seja pelo controle de constitucionalidade das leis, seja por demandas que envolvam matérias constitucionalizadas, pois no Estado Democrático de Direito há, ou deveria haver, por meio do poder Judiciário, uma possível via de resistência às investidas dos demais poderes quando representarem qualquer forma de retrocesso social ou ineficácia dos direitos individuais ou sociais (MARTINI; POMPEO, 2012, p. 121 apud STRECK, 2007).

Ocorre que muito dificilmente as concretizações dos Direitos Fundamentais se deem de forma ampla quando se verifica na Educação jurídica brasileira; prestigiou-se o tradicionalismo do Direito em detrimento da aproximação do direito às questões sociais e regionais (CARDOSO, 2007, p. 67). Sendo assim:

... não se aprende Direito para se formar cartorialmente como advogado, juiz, promotor ou defensor público, que se aprende Direito para realizar uma justiça comunitária e a cidadania. Pessoas que entendam que aprender Direito é aprender de gente, de vínculos, de afetos, de solidariedade. Aprender Direito é aprender a alteridade em sua radicalidade (WARAT, 2004, p. 434 apud CARDOSO, 2007, p. 67)

Sobre a relevância do tema, insta ressaltar que Immanuel Kant (1999, p. 7) traz consigo a força e o poder da educação para o progresso da humanidade, sendo a disciplina “o que impede ao homem de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”. É possível acreditar, portanto, que a educação andaria de mãos dadas com a disciplina, em uma verdadeira simbiose que limitaria a humanidade de regredir ao seu estado animalesco e bestial, sendo certo

que, caso o acadêmico em direito e futuro operador do Direito não adquira e forme um pensamento reflexivo que ultrapasse a barreira e os limites da lei posta, é possível que a sociedade regrida ao estágio de tudo ou nada, vale tudo.

6 AVALIAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE Nº 5 DE 2018 E DE PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

As políticas públicas voltadas para Educação básica forjaram, via de regra, não apenas o perfil acomodado dos discentes em Direito, mas também os docentes que apegados ao tradicionalismo da educação jurídica torna atual a metodologia empregada quando da criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil. Será abordada ainda a tentativa tímida da Resolução CNE nº 5 de 2018 de minimizar o tradicionalismo e dogmatismo metodológico no ensino do Direito, bem como, os avanços em comparação à Resolução CNE/CES nº 9 de 2004.

Após análise das Diretrizes Curriculares da Graduação em Direito o trabalho passará à avaliação de propostas de políticas públicas para a Educação Jurídica, inicialmente com a tentativa do Ministério da Educação e resistência da Ordem dos Advogados do Brasil contra o credenciamento e abertura de Graduação em Direito na modalidade de ensino à distância (EAD) e sua incompatibilidade com a função social das Faculdades de Direito.

Posteriormente será avaliada a proposta do Novo Marco do Ensino Jurídico Idealizada pela Ordem dos Advogados Seccional Santa Catarina sob a presidência do Augusto professor Horácio Wanderlei Rodrigues e ao final a tacanha tentativa de criação do “Paralegal à brasileira” constante do Projeto de Lei nº 5.749/2013.

6.1 AVALIAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE Nº 5 DE 2018

O Governo Federal, com objetivo de fazer com que a elaboração dos currículos das instituições de ensino fosse elaborada de forma igualitária pelas Instituições de Ensino Superior, orientam-nas através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior (DCNs), em cumprimento aos objetivos constantes do art. 2º da Lei nº 9.394/96:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesta esteira, as DCNs para o ensino superior servem como parâmetro de cada curso para construção dos seus currículos e programas acadêmicos. Aqui, será tratada a Resolução CNE/CES nº 5/2018 à luz das considerações do Professor Horácio Wanderley Rodrigues na

obra *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito* (2021), nos pontos de maior relevância.

As críticas apontadas pelo professor em seu trabalho de dissertação e analisadas no item 3.1 do presente capítulo faz alusão ao atual perfil de ensino nas academias, com destaque para a tecnicidade exacerbada, aulas puramente expositivas e o dogmatismo exagerado que afasta o estudante e futuro profissional das mudanças sociais. Neste sentido, o art. 3º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 propõe uma mudança ao atual perfil dos graduandos em Direito:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.
Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 32) a norma sugere a necessidade de direcionamento dos cursos não apenas para o desenvolvimento de competências, mas também para apreensão de conteúdos. Observação a ser feita é que o autor utiliza o verbo “apreender” e não “aprender”: o primeiro tem sentido de *compreender, assimilar mentalmente*, enquanto o segundo significa tão apenas adquirir conhecimento ou domínio em determinado assunto.

O artigo supramencionado trouxe consigo uma alteração quando comparado com a Resolução CNE/CES nº 9 de 2004. Aqui, a norma utilizava o termo “*adequada de argumentação*”, hoje se utiliza “*capacidade de argumentação*”, a substituição terminológica enaltece a necessidade de alunos que não beírem a condição mediana de raciocínio e aptidão para o estudo e prática do Direito. O aluno ou profissional com “adequada” capacidade argumentativa conseguirá levar os seus reclames e insatisfações por meio de uma narrativa de compreensão razoável. Destarte, não conseguirá ultrapassar os limites do que já é compreensível, significa dizer que muito provavelmente fracassará quando as circunstâncias ou condições ultrapassarem a praxe, o trivial, exigindo deste profissional elaboração de um raciocínio jurídico para o qual a simples “*adequada argumentação*” não será suficiente.

O artigo 3º inclui ainda como perfil do graduando em direito a necessidade de preparação para trabalho com os *Métodos consensuais de Resolução de Conflito*. Logo, estamos diante de uma flexibilização ao que se vinha sendo prestigiado: supervalorização das disciplinas processualistas. É possível dizer que o atual perfil do advogado volta-se para a judicialização. As disciplinas de Processo Penal e Processo Civil, que se estendem durante os cinco anos de

graduação, inspiram os alunos ao litígio, malgrado seja de suma importância a necessidade de domínio de tais disciplinas, a judicialização não pode ser compreendida como único instrumento na obtenção por justiça. É o que se verifica na Resolução de nº 125/2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário.

O artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 determina que os cursos de Direito possibilitem uma formação que desperte, ao menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando em Direito a:

- I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018).

Rodrigues (2021, p. 37-38) destaca a Resolução CNE/CES nº 2/2021, que alterou a redação do artigo 5º, introduzindo em seu inciso III dois novos elementos: letramento digital e práticas remotas medidas por tecnologia de informação e comunicação, impondo uma interpretação extensiva aos incisos XI e XII do artigo 4º.

Ocorre que, com o avanço da tecnologia, a prática forense muito se modificou, as plataformas de Processos Judiciais Eletrônicos, a criação de varas 100% digitais e realização de audiências por videoconferência, impõem, aos futuros operadores do direito, domínio das novas tecnologias.

O artigo 5º trata das perspectivas formativas da graduação em Direito, com a seguinte disposição:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC. (BRASIL, 2018).

De acordo com Rodrigues (2021, p. 47) a priorização da interdisciplinaridade e articulação dos saberes com a inclusão de atividades no PPC, pretende afastar de forma tímida aquele modelo de ensino tradicional, considerado inadequado, defendendo ainda que o melhor projeto pedagógico a atender tal disposição seria o híbrido.

O inciso I torna obrigatório o diálogo do Direito com as novas tecnologias de informação, inovação que guarda correspondência ao artigo 4º, inciso XI que trata da formação profissional do estudante, com o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, bem como a recente alteração introduzida nos incisos II e III do artigo 5º.

O inciso II, em sua primeira parte, indica como os conteúdos de formação obrigatória devem ser estudados, seguido das disciplinas obrigatórias de formação profissional e que foram ampliadas pelas novas DCNs, passando a incluir a Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Conflito, sendo essa gana por conteúdos um verdadeiro vício, que deturpa o verdadeiro sentido de qualidade, confundindo-o com quantidade, por força de lobbies da OAB (RODRIGUES, 2021, p. 51).

O inciso III, embora pareça reproduzir a redação constante da Resolução CNE/CES nº 9 de 2004, retira as atividades complementares da parte final do dispositivo, mantendo apenas a prática jurídica e o trabalho de curso, exclusão essa que fragiliza a própria finalidade do dispositivo, levando ao seu empobrecimento, ao passo que os trabalhos complementares

possibilitariam a vivência prática a partir de outras perspectivas, como, por exemplo, participação de audiências e sessões de julgamentos.

O Art. 7º possibilita a realização de atividades complementares junto à comunidade ou de caráter social através de Clínicas e Projetos:

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos. (BRASIL, 2018).

Embora positiva a proposta constante do Art. 7º, a mesma pecou quando oportunizou as ações junto às comunidades ou às de caráter social. É evidente que, dentro de um contexto de customização as IES, muito dificilmente colocarão em prática atividades que requeiram maior dispêndio financeiro. Além disso, tais atividades não deveriam ser postas como possibilidade, mas sim como obrigação, pois a aproximação dos cursos de Direito à realidade social é essencial para minimização dos efeitos deletérios desde a sua fundação em 1827, neste sentido, a possibilidade de tornar o dispositivo supra como obrigatório é consonante com as disposições do Art. 8º:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. (BRASIL, 2018).

A Clínica Jurídica constante do Art. 7º viabiliza sobremaneira essa aproximação, de acordo com Lapa (2014, p. 86) esses espaços universitários devem atender a cinco pressupostos mínimos da Educação Clínica:

- a) Compromisso com a Justiça Social – o surgimento das clínicas Jurídicas deu-se em outros países e em momentos históricos envoltos em grandes transformações sociais, neste aspecto, é necessário que os estudantes não se limitem aos muros da Universidade, é necessária uma aproximação das clínicas junto a ONGs e movimentos sociais.

Assim como ocorre com as Clínicas de Direitos Humanos, onde a sua operacionalização ocorre “através do diálogo com defensores de Direitos Humanos, que na maioria dos casos, estão mais próximos das e vítimas e de suas realidades (LAPA, 2014, p.87)”, o mesmo deve ocorrer com outras Clínicas de Direito que venham ser criadas.

A título de exemplo, os maus tratos aos animais só vem aumentando, o que justificou a criação de diversas leis de proteção animal. Por este motivo, a criação de Clínicas de Direito e Proteção Animal seria muito bem aceita e recebida por ONGs e grupos de proteção e resgate de animais em situação de vulnerabilidade e maus tratos. Outras clínicas como de Combate à Intolerância Religiosa e Diversidade Sexual aproximariam os estudantes da realidade social, muitas vezes só conhecida pelos livros de Direito.

- b) Metodologia Participativa – o modelo atual de se ensinar o Direito, já abordado no Capítulo 3, por ser deveras dogmático e tradicional, acaba por engessar diversas habilidades dos alunos, limitando-os à leitura de códigos, jurisprudências e entendimentos doutrinários.

Lapa (2014, p. 89) propõe as Clínicas Jurídicas a Metodologia de Abordagem em Espiral, neste tipo de metodologia o mais importante é ouvir a voz do estudante que será construída a partir das experiências vividas. As escolhas dos casos devem levar sempre em consideração a participação dos estudantes, que serão sempre orientados por seus professores:

Pautada em um modelo que busca superar a ênfase no conteúdo e centralizando suas preocupações no método no método de ensino, parte-se do princípio que na educação clínica em direitos humanos, se deve por em prática o que se ensina, pois uma mensagem de respeito aos outros geralmente pressupõem métodos educacionais e respeito dos estudantes como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (LAPA, 2014, p. 90).

A empatia e a aproximação pessoal facilitarão abordagens e estratégias jurídicas que contribuam para melhora da qualidade de vida daquele público assistido, o que dificilmente ocorreria com profissionais forjados em uma estrutura educacional distante da realidade social.

- c) Articulação da teoria com a prática – Para Lapa (2014, p. 95), a solução de casos concretos produz outra forma de estudar o Direito “porque traz a realidade o tempo todo para o momento de aprendizagem”.

Compondo as Clínicas Jurídicas uma grade curricular e alinhada com a possibilidade de escolha pelos alunos de casos emblemáticos e que despertem o interesse pela sensibilidade e empatia, e que, diante da sua relevância, contribuam para o processo de transformação social, será natural o debate e estudo do Direito naquele ambiente, cabendo aos professores conduzir o debate, fazendo intervenções que contribuam para o amadurecimento do raciocínio jurídico.

- d) Interação das atividades de ensino, pesquisa e extensão - Considerando como princípio da universidade brasileira a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, devem as Clínicas Jurídicas articular o referido princípio uma prática

constante nos seus espaços de trabalho (LAPA, 2014, p. 97) e comungando com a proposta da autora, é importante atividades de ensino.

- e) Institucionalidade Formal e Reconhecimento na Universidade – De acordo com Lapa (2014, p. 103) as Clínicas devem ser “um espaço de reconhecido institucionalmente pela Universidade. Por terem autonomia, cada Universidade encontrará a forma mais adequada para realizar essa institucionalização”. Significa dizer que Clínicas Jurídicas institucionalizadas garantem a segurança e continuidade dos trabalhos, não merecendo migalhas ou esmolas de quem não possui interesse em envolver-se com as suas propostas, o presente trabalho concorda com Lapa ao afirmar que a forma mais adequada de institucionalização é a inclusão das Clínicas nas grades curriculares do curso de Direito.

Lapa defende que as Clínicas Jurídicas não devem ter o papel de interpor ações judiciais, cabendo tal atividade aos NPJ. Com máximo respeito, discordamos de tal posicionamento. Primeiro, por serem as Clínicas Jurídicas de maior amplitude e justamente por visar a aproximação dos alunos às ONGs e movimentos sociais. A orientação jurídica dos alunos das Clínicas, com eventual judicialização por alunos do NPJ, acabaria justamente por afastar aquilo que as Clínicas pretendem aproximar: realidade social da prática. Defendemos que as Clínicas devem absorver as atividades dos Núcleos de Prática.

Outra novidade importante foram as inclusões dos *Conteúdos e Atividades Didáticos – Formativas*:

9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didáticos-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias á formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º. (BRASIL, 2018).

De acordo com Rodrigues (2021, p. 74) o objetivo seria dar flexibilidade às IES na forma de trabalhar os componentes curriculares, especialmente em termos pedagógicos. Ocorre que o dispositivo não é claro quanto ao seu alcance e a sua finalidade. O entendimento dominante permite que, havendo autorização do PPC, os docentes, em determinados componentes curriculares, possam trabalhar de forma contrária à tradicional, inclusive extraclasse, desde que estes componentes estejam de forma expressa incluídas no currículo com planejamento prévio definido no plano de ensino.

Crítica merecida é a nova redação do artigo 11 que dispõe do Trabalho de Curso (TC) como “componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC”, a Resolução CNE/CES de 2009 exigia que o Trabalho de Curso fosse individual, agora o TC poderá ser realizado em dupla ou até mesmo em grupo, conforme definição das IES em regulamento. Outro ponto é acerca da necessidade de orientação, muito embora inexista exigência no dispositivo, a orientação por professor nos trabalhos de conclusão de curso é exigência que independe de previsão formal (RODRIGUES, 2021, p. 76).

Crítica a ser feita é que o Trabalho de Curso (TC) poderá ser realizado da forma como as IES acharem mais convenientes, possibilitando a “customização” dos cursos de Direito, e possibilitando, assim, a redução dos custos operacionais das instituições, contribuindo cada vez mais para a fragilidade do processo de formação dos bacharéis em Direito.

O presente trabalho converge para conclusões do professor Rodrigues (2021, p. 86): que as novas DCNs, embora avançadas, quando comparadas à Resolução CNE/CES 9/2004, não conseguiram enfrentar verdadeiramente o problema da Educação jurídica, em especial o metodológico e de cunho exacerbadamente conteudista, como também foi discreto com relação aos programas e atividades que aproximem as faculdades de direito à mudança social, colocando-os, inclusive, como facultativos, permanecendo as atualizações como simples conjunto de atualização das DCNs dos cursos de graduação em Direito.

6.2 ENSINO JURÍDICO NA MODALIDADE EAD

Embora crescentes as instituições de Ensino Superior que ofereçam cursos de graduação na modalidade EAD, não se trata de uma novidade, na verdade, a notícia remonta o final do século XIX, quando as jovens mulheres realizavam o curso de datilografia por correspondência. Posteriormente com o avançar da tecnologia migrou para o rádio, em seguida, o ensino a distância foi direcionado aos adultos através dos cursos supletivo, também chamados “telecurso” (SALLUM, 2012, p. 52).

Os cursos na modalidade a distância passaram a ser legalmente reconhecidos no Brasil com o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância (BRASIL, 1996).

Inicialmente foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622 de 2005, com posterior revogação pelo Decreto nº 9.057 de 2017. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, em 2020 foi ofertado o total de 19.626.441 vagas, das quais 68,9% a distância e 31,1% presenciais, vide tabela:

Tabela 1 - Número de vagas em cursos de graduação por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino

NÚMERO DE VAGAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR TIPO DE VAGA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA E A MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2020

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MODALIDADE DE ENSINO	TOTAL	TIPO DE VAGA		
			VAGAS NOVAS	VAGAS REMANESCENTES	VAGAS PROGRAMAS ESPECIAIS
Total	Total geral	19.626.441	14.328.139	5.237.443	60.859
	Presencial	6.110.141	4.006.022	2.071.221	32.898
	A distância	13.516.300	10.322.117	3.166.222	27.961
Pública	Total pública	863.520	668.890	184.700	9.930
	Presencial	727.265	549.440	170.660	7.165
	A distância	136.255	119.450	14.040	2.765
Privada	Total privada	18.762.921	13.659.249	5.052.743	50.929
	Presencial	5.382.876	3.456.582	1.900.561	25.733
	A distância	13.380.045	10.202.667	3.152.182	25.196

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Deed/Inep (2020).

Da leitura da tabela acima se constata que 95,6% das vagas foram ofertadas na categoria privada, contra 4,4% ofertadas na categoria pública. Vale dizer que, do total de vagas presenciais, 11,9% são públicas e 88,1% são privadas; das vagas a distância, 1,0% são públicas e 99,0% são privadas.

Em se tratando dos cursos de graduação em Direito na modalidade EAD, a sua abertura vem encontrando dificuldade pela comunidade jurídica encabeçada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), o que justificou o ajuizamento da ação 1034657-04.2019.4.01.3400 com tramitação perante a 7ª Federal do DF. No pedido requer o CFOAB que seja determinado o sobrestamento dos processos de credenciamento de instituições e a

autorização de cursos de Direito na modalidade de ensino a distância, ante a ausência de previsão em lei de cursos de Direito em tal modalidade, neste diapasão decidiu o *Novel Juízo*:

Finalmente, não encontrei nos autos comprovação hábil e idônea acerca da alegada retração do ensino presencial simplesmente porque o setor privado ofereça mais vagas no EAD quando comparada ao setor público; que a ré enfraqueça propositadamente as regras para facilitar credenciamento e autorização de funcionamento dos cursos de EAD; ou de queda vertiginosa na qualidade de ensino da educação superior causada exclusivamente e diretamente pelos cursos à distância de má qualidade.

Em contrapartida, não diviso perigo de dano ou de difícil reparação no fato de ser autorizado/credenciado o funcionamento dos cursos em EAD, até porque há anos outros foram autorizados pelo MEC que, aliás, pode a qualquer tempo, após avaliação/reavaliação e o devido processo administrativo, desautorizar ou descredenciar a IES que infringir as normas do setor. Ante o exposto, INDEFIRO a tutela de urgência. (TJDFT– 7º Vara Federal. Juíza Solange Salgado da Silva Procedimento Cível Comum 1034657-04.2019.4.01.3400.)

Posteriormente o MEC, através da Portaria nº 668 de 2022, suspendeu o processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem na modalidade a distância.

Dentre as vantagens do modelo EAD destacasse a possibilidade pelo aluno de conciliação entre a sua rotina de trabalho e familiar às exigências pedagógicas através da criação de um cronograma que lhe permite participação nas aulas presenciais e dentro do ambiente virtual, flexibilidade que evita a evasão de alunos e amplia o processo de democratização do ensino, neste sentido, a democratização do ensino superior através do modelo EAD deve considerar não apenas a efetivação da matrícula pelo aluno em uma Instituição de Nível Superior, mas também condições que permitam a sua permanência e frequência significa dizer que a redução de custos como alimentação transporte e aquisição de materiais didáticos permite que alunos com poucas condições financeiras consigam manter-se e arcar com os custos da graduação.

Ocorre que considerando a função social do Direito e o risco que a precária formação jurídica ocasiona na efetivação de Justiça Social e dos Direitos Humanos – já estudado previamente – impede a sua oferta em tal modalidade. A própria Resolução CNES nº 5 de 2018 é incompatível com tal proposta. Ademais, o Art. 4º exige que os cursos de graduação em Direito possibilitem formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais do aluno e que, somada à prática jurídica constante do Art. 6º e alinhada à interdisciplinaridade e articulação dos saberes do Art. 5º, construirão o perfil desejado do aluno no Art. 3º, o que se revela incompatível com a modalidade a distância.

Noutro Sallum (2012, p. 64) o aluno que escolhe estudar Direito na modalidade EAD deve estar pronto para quebrar paradigmas, adotando uma nova postura que deve estar alinhada a algumas qualidades pessoais:

a) Metas bem definidas b) Muita disciplina, com adequação de horários e realização de tarefas c) Inarredável persistência d) Curiosidade e) Criatividade f) Domínio das ferramentas que fazem parte do oferecimento do curso g) Muita leitura e constante pesquisa

Com o devido respeito, tais qualidades inexistem no atual perfil do estudante de Direito. Cria-se um falso sentimento de democratização do ensino por meio de pseudos acessos ao conhecimento, mas que verdadeiramente não é mecanismo de justiça social e tampouco beneficiam aqueles que não possuem condições de se deslocar até uma instituição de ensino presencial. Tratando-se de “estelionato educacional”, o aluno finge que aprende e a IES finge que ensina tudo para atender a lógica de mercado, maximizando os lucros e reduzindo as despesas. O então Ministro da Educação Milton Ribeiro já afirmou que “Brasileiros não conseguem fazer prova EAD sem colar”:

Eu acho que esse é um assunto que a gente precisava debater [a questão da avaliação à distância]. Com todo o respeito que tenho aos brasileiros, eu sou brasileiro, mas eu não creio que todos tenham essa disciplina de fazer uma prova sozinho, em casa, com todas as condições pra poder, eventualmente, em um momento de necessidade, até burlar a questão do cuidado, colar, como diz a moçada. (METRÓPOLES, 2020)

A declaração do Ministro reflete o sentimento de que a cultura do EAD no Brasil é desejada não apenas pela sua flexibilidade, mas sim pelas expectativas de “facilidades” que o aluno poderá gozar em detrimento do ensino presencial, necessário esclarecer que a lógica de mercado não acompanha os princípios e as finalidades da educação, sendo a mercantilização do ensino fator principal que empobrece a cultura do EAD:

Lamentavelmente, muitos dos cursos ofertados na modalidade de EAD têm o que CHAUI chama de “supermercado”, que é a versão capitalista do paraíso terrestre, paraíso que só termina no momento em que se chega à caixa registradora, quando então se retorna à brutalidade do mercado. “Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. (HERMIDA; BONFIM, p. 14 apud CHAUI, 2001, p. 113).

Este paradigma capitalista criticado por Istvan Meszaros é definido por Noam Chomsky (1999, p. 3) como neoliberalismo, que além de econômico também é político. Definindo, pois, o nosso tempo, Chomsky define o neoliberalismo:

Ele consiste em um conjunto de políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais. Inicialmente associado a Reagan e Thatcher, o neoliberalismo é a principal tendência da política e da economia globais nas últimas duas décadas, seguida, além da direita, por partidos políticos de centro e por boa parte da esquerda tradicional. Esses partidos e suas políticas representam os interesses imediatos de investidores extremamente ricos e de menos de mil grandes empresas

No campo educacional, mais especificamente na iniciativa privada, grandes grupos educacionais dominam o mercado, estrangulando as pequenas universidades que não conseguem se manter no mercado altamente concorrido.

O processo bancário pela educação despeja todos os anos milhares e milhares de recém-formados, que não conseguem empregos nas suas áreas de formação, levando muitos a abandonarem suas carreiras. Noutro lado, o crescimento das desigualdades econômicas e sociais acarretam um aumento significativo da pobreza, não obstante, os defensores ferrenhos da política neoliberal prometam, em seus discursos, que a prosperidade chegará a todos, atingindo a todas as camadas da população. Conforme esclarece Chomsky em sua obra *O Lucro ou as Pessoas* ao dispor que: “Diante desses fatos, os defensores da ordem neoliberal nos garantem que a prosperidade chegará inevitavelmente até as camadas mais amplas da população – desde que ninguém se interponha à política neoliberal que exacerba todos esses problemas!” (CHOMSKY, 1999, p. 3).

Chomsky (1993, p. 3) alerta que o trunfo dos neoliberais é a inexistência de alternativas. Muito embora imperfeito, é o único sistema econômico possível. No campo da educação, a carta na manga funciona exatamente da mesma forma: a educação superior é exposta em “prateleiras”, e daí é vendida como única alternativa possível para o sucesso e realização pessoal.

O resultado do curso em Direito EAD não seria outro senão a constante desvalorização do professor, que, na maioria das vezes, assumem posições de meros monitores. A crise metodológica de como o Direito é ensinado entraria em colapso, pois se o modelo tradicional e bancário já enfraquece a formação jurídica, impensável é unificá-lo a aulas gravadas que seriam responsáveis pela demissão em massa de professores. Comprovação do alegado é a demissão de 120 professores pela Laureate após a substituição dos professores por um software de inteligência artificial na correção das provas subjetivas dos alunos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020) e de 220 (INFOMONEY, 2017) pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) após

migração de disciplinas presenciais para o EAD, sendo que as aulas presenciais do curso passaram a acontecer somente entre segundas e quintas-feiras.

Diante do exposto, evidencia-se que a modalidade a distância dos cursos em Direito contribuiria significativamente para o agravamento da crise da Educação Jurídica Brasileira. Resultando na vitória do empresariado em detrimento do ensino jurídico de qualidade e com a demissão de centenas de professores, o cidadão ficaria cada vez mais exposto à política predatória de captação de clientela pelos maus profissionais que serão responsáveis por intensificar a sua condição de vulnerabilidade perante as instituições ao qual será representado, noutro lado concursos públicos e o Exame de Ordem aumentariam o seu grau de dificuldade, o que criaria um verdadeiro limbo de diplomados que não poderão atuar.

6.3 NOVO MARCO DO ENSINO JURÍDICO: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA IDEALIZADA PELA ORDEM DOS ADVOGADOS SECCIONAL SANTA CATARINA

A OAB/SC (2018), através da Comissão de Educação Jurídica, presidida pelo Professor Horácio Wanderley Rodrigues, considerando o crescente número de IES em Direito e o exponencial número de matrículas, propõe política que visa a melhora na qualidade de formação do bacharel em Direito.

De acordo com Rodrigues (2021, p. 86), “os cursos de Direito devem servir, de forma principal, para preparar para o mercado de trabalho jurídico”, entendendo o professor “ser necessária uma revisão ampla da Educação jurídica, com a ação de uma nova estrutura”.

Com o devido respeito que merece o festejado professor a redução dos Cursos de Direito à mera preparação para o mercado de trabalho, esbarra no objeto ao qual se pretende uma “*revisão ampla*”. Durante todo o trabalho evitou-se utilizar o termo “Ensino jurídico” ante a conotação restritiva do seu significado:

Existe entre ensino e educação uma diferença basilar. Enquanto que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade. No sentido mais amplo, educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico (MARQUES; OLIVEIRA, 2016, p. 190).

Neste viés, no exato momento em que o professor limita a funcionalidade das Faculdades de Direito como mero preparador para o mercado de trabalho, acaba por ignorar a função social que este exerce, o que é incompatível com o real significado Educação Jurídica. é o que se depreende da do Art. 3º Resolução CNE/CES nº 5/2018:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

O perfil do aluno a ser assegurado na graduação em Direito revela a sua importância e contribuição para a justiça e cidadania, o que é difícil, para não dizer impossível, se o perfil das Faculdades de Direito for construído visando apenas o “ensino”. Contrariamente, deve a construção ser baseada em uma “Educação” de qualidade, este sim, termo mais amplo e que melhor se adequa a sua função social.

A CEJ/OAB/SC (2018, p. 49) propõe inicialmente que:

O Bacharelado em Direito (formação teórica de 3 a 4 anos) prepararia para atividades básicas, de cunho generalista; quem concluisse essa etapa poderia ocupar funções que demandam conhecimento jurídico, mas não exigem formação técnico-jurídica aprofundada (escrivães de cartórios, oficiais de justiça, etc.)

Muito embora não seja o objetivo, a proposta acima possibilita a criação de uma espécie de “*técnico jurídico*”, muito embora tenha a denominação de bacharelado, na prática cria-se a figura do paralegal, profissional comum nos países de Common Law. O grande problema é que poucos profissionais diplomados até este nível de formação conseguirão ingressar no serviço público, os demais ficarão em uma espécie de limbo, trabalhando em parcerias com advogados, já que não podem assinar peças e nem possuem poderes de representação, o que contribuiria significativamente para a prática do exercício ilegal da advocacia, o que já ocorre com muitos bacharéis em Direito que não obtiveram êxito no Exame da Ordem dos Advogados.

Desejando ser do interesse do aluno, este poderá dar seguimento aos estudos e, após a conclusão dos créditos nos Estágios Profissionais ou Escolas Profissionais, poderá atuar profissionalmente em demandas mais complexas:

Os Estágios Profissionais ou Escolas Profissionais (formação prática de 1 a 2 anos) preparariam para o exercício de atividades profissionais de natureza técnico-jurídica,

mais especificamente a advocacia, mas apenas no plano geral (Justiça Comum de Primeiro Grau ou em atividades extrajudiciais não complexas)

A significativa diferença entre o proposto e o já existente é que os NPJ's são componentes curriculares que funcionam paralelamente às disciplinas cursadas pelos alunos em determinado semestre, geralmente entre o 7º e o 10º. Noutro lado, a proposta do professor, ao que indica, propõe um isolamento aos estágios profissionais, privilegiando o viés tecnicista de preparo do aluno para o mercado de trabalho.

Poderia ter sido a Comissão mais técnica e reflexiva à formação humanística dos bacharéis em Direito se fosse posta em debate a obrigatoriedade das Clínicas Jurídicas que possuem previsão na *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018*:

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos. (RESOLUÇÃO nº 5, 2018)

Lapa (2014, p. 86) define Clínica Jurídica como “o espaço universitário que promova a educação clínica em direitos humanos adequada à sociedade brasileira do início do século XXI”. Neste ínterim, adequando o conceito exposto de forma ampla, as Clínicas Jurídicas são ambientes que compõem o espaço universitário e que promovem a educação clínica nas mais variadas áreas do Direito, atendendo sempre as atuais necessidades da sociedade brasileira.

Para Lapa, esses espaços universitários devem atender a cinco pressupostos mínimos da Educação Clínica:

- f) Compromisso com a Justiça Social – O surgimento das Clínicas Jurídicas deu-se em outros países e em momentos históricos envoltos em grandes transformações sociais, neste aspecto, é necessário que os estudantes não se limitem aos muros da Universidade, é necessária uma aproximação das clínicas junto a ONGs e movimentos sociais.

Assim como ocorre com as Clínicas de Direitos Humanos, onde a sua operacionalização ocorre “através do diálogo com defensores de Direitos Humanos, que na maioria dos casos, estão mais próximos das e vítimas e de suas realidades (LAPA, 2014, p.87)”, o mesmo deve ocorrer com outras Clínicas de Direito que venham ser criadas.

Metodologia Participativa – O modelo atual de se ensinar o Direito, já abordado no Capítulo 3, por ser deveras dogmático tradicional acaba por engessar diversas habilidades dos alunos, limitando-os à leitura de códigos, jurisprudências e entendimentos doutrinários.

A CEJ/CFOAB prevê ainda as Residências Jurídicas:

as Residências Jurídicas (formação prática especializada – pós-graduação lato sensu profissional – de no mínimo 2 anos) preparariam para as carreiras de Estado (Ministério Público, Advocacia Pública e Magistratura) e para a advocacia junto aos Tribunais e em atividades extrajudiciais mais complexas; apenas quem tivesse realizado Estágio Profissional ou cursado Escola Profissional poderia ingressar nas Residências Jurídicas. (OAB/SC, 2018, p. 49)

A Residência Jurídica hoje é disciplinada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através da Resolução 439 de 2012 Autoriza os Tribunais a instituírem programas de Residência Jurídica, o qual considerou:

- a) O art. 205 da CRFB/1988 consagra um conceito amplo de direito à educação, gizando suas potencialidades no campo do desenvolvimento existencial do indivíduo e sua especial relevância para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- b) O que a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal já assentou a possibilidade de instituição de programas de residência jurídica, nos termos dos seguintes precedentes: ADI 5752, julgado em 18.10.2019, Rel. Min. Luiz Fux, Tribunal Pleno; ADI 6693, julgado em 27.09.2021; ADI 5477, Rel. Min. Cármen Lúcia, Tribunal Pleno, julgado em 29.03.2021; ADI 5803, Rel. Min. Marco Aurélio, Tribunal Pleno, julgado em 18.12.2019; e, ADI 6520, Rel. Min. Roberto Barroso, decisão monocrática, julgado em 17.8.2020;
- c) Que a Administração Pública deve se pautar pelo princípio da eficiência, nos termos do art. 37 da Constituição da República;
- d) Que o Poder Judiciário deve trabalhar pelo aprimoramento contínuo da qualidade dos serviços jurisdicionais;
- e) A necessidade de motivar e comprometer os recursos humanos, propiciando-lhes condições para o desenvolvimento de suas potencialidades pessoais e profissionais.; (BRASIL, 2012).

De acordo com a resolução, a Residência Jurídica constitui modalidade de ensino destinado a bacharéis em Direito que estejam cursando especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ou, ainda, que tenham concluído o curso de Direito há no máximo cinco anos.

A proposta acima é pobre por não apresentar contornos bem definidos de como a Residência Jurídica poderia ser trabalhada bem como os critérios para que uma IES pudesse oferecê-la, noutro lado, a Residência incute na mente do aluno a necessidade da busca de instituições bem avaliadas, a iniciativa privada tenderá a melhorar os seus indicadores nas avaliações do MEC e o cidadão ganhará ao final, ao ser representado por um profissional bem qualificado.

Para a Comissão, no que se refere a Pós-Graduação:

A Pós-Graduação (lato e stricto sensu, profissional e acadêmica) prepararia para as especialidades no âmbito das carreiras e para o exercício do magistério jurídico

[...]

O ideal seria que o exercício especializado exigisse também formação própria, não bastando a formação genérica, com a necessária adequação nos meios de habilitação para o exercício profissional (OAB/SC, 2018, p. 49).

A ideia acima propõe uma organização e regulamentação do exercício profissional que se vincula à formação continuada do profissional, significaria dizer que um advogado consumerista não poderia atuar em uma causa crime, por exemplo, ao passo que faltaria a este profissional habilitação necessária para tanto, o curso de Pós-Graduação habilitaria o profissional a atuar na área escolhida. Entretanto, não definiu de qual forma seria feito tal controle, uma vez que, se para o CFOAB o número de matrículas em graduação é um problema e, por isso, merece ser resolvido, parece ignorar o fato da baixa qualidade dos cursos de Pós-Graduação.

O exercício especializado que dá ao profissional credenciamento para atuar em determinada especialidade daria mais segurança ao cidadão acerca do profissional que estará contratando, ao passo que será permitido ao consulente verificar se a formação profissional é adequada à complexidade da questão da qual pretende resolver.

Para a CEJ/CFOAB tornou-se necessário o privilégio do desenvolvimento de competências e habilidades através de novas propostas pedagógicas:

É imprescindível, na era do conhecimento, que a Educação Jurídica passe a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades, trabalhando com metodologias ativas e resolução de problemas, além de colocar o aluno em contato com o mundo profissional real desde o início do curso. Pensando em termos de formação integral será necessário que os Cursos de Direito produzam uma séria reflexão sobre cultura da paz, ecologia e inteligência artificial, bem como preparem adequadamente para trabalhar com instrumentos extrajudiciais de solução de conflitos, com preservação ambiental e com novas tecnologias.

Impossível a realização de propostas viáveis a aperfeiçoar a Educação Jurídica, sem, antes, revisar o atual modelo didático e a sua relação com a docência. Para tanto, é necessário trazer os ensinamentos da Professora Giseli Barreto da Cruz da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio De Janeiro. De acordo com a professora (2017, p. 674), a didática:

Compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana. Dito de outro modo, são responsabilidades exclusivas da didática as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Assim, a didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como

disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar.

Nesta esteira, a didática manifesta o ato de ensinar, não sendo possível, portanto, a revisão de como o Direito é ensinado senão com a mudança do processo metodológico do ensino daquele que detém o conhecimento: o professor.

O professor em Direito, ao exercer a docência, deve, ter antes de tudo, consciência do papel que assume, não aceitando a limitação de ser mero reproduzidor de códigos e jurisprudências, contrario sensu, deve ter pleno conhecimento científico daquilo que ensina, pois:

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido. Nesse sentido, considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática. Porém, ainda assim, a síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz (CRUZ, 2017, p. 674).

O professor de Direito deve ficar atento às constantes mudanças sociais. O isolamento em salas de aula e a constante repetição dos seus casos jurídicos acaba por solidificar ainda mais uma estrutura de ensino já engessada. É necessário, portanto, atrever-se, mesmo que correndo o risco de ser mal interpretado pelos colegas e alunos, que de tanto usar o dito cachimbo, acabaram por entortar a boca.

Edgar Morin (2000, p. 92) no livro *Os sete Saberes necessários à Educação do futuro*, explica que obstáculos exteriores à compreensão intelectual são muitas, mais do que isso, a possibilidade de compreensão das palavras do outro, das nossas próprias ideias, bem como a visão de compreensão de mundo, está sempre ameaçada, existindo um “ruído”, que ele considera como parasita, criando o mal entendido ou o não compreendido.

Nas academias de Direito, o “ruído” é a incompreensão do professor da sua própria missão e importância em sala de aula, limitando-se ao enfadonho e caricato professor de óculos grandes de grau que segura uma régua nas mãos.

Morin (2000, p. 96) ainda define o egocentrismo como obstáculo intrínseco à problemática da incompreensão:

O egocentrismo cultiva a self-deception, tapeação de si próprio, provocada pela auto justificação tudo pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males. A self-deception é um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que nos leva a perceber de modo pejorativo as palavras ou os atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso.

Ao professor que tapeia a si próprio pela auto justificação ou autoglorificação, tem-se aquele professores que, de forma tacanha, limita sua aula a expor os casos mais significativos em que já atuou, doutro lado, quando trata das derrotas mais bem combatidas, transfere ao judiciário ou ao “sistema” a causa dos males suportados.

A esse perfil de professor que urge a necessidade de ressignificação, é compreensível as razões de comportamento tão pobre nas salas de aula, pois, como Morin (2000, p. 97) ensina:

A incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros.

Hoje a incompreensão deteriora as relações pais-filhos, marido-esposas. Expande-se como um câncer na vida cotidiana, provocando calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte). O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e de glória.

Um ambiente de ensino no qual a glorificação do professor é reduzida pelo brilho do potencial dos seus alunos, permite o desenvolvimento sadio de habilidades que o ensino do Direito tradicional é incapaz de administrar.

O atrevimento citado anteriormente deve pairar sobre a pesquisa, diálogo e curiosidade, despertando no graduando o interesse na busca pelo conhecimento, para posterior discussão com os seus pares. Fala-se aqui sobre novas concepções didáticas através de Metodologias para aprendizagem ativa. De acordo com Pablo Bes (2019, p. 19):

As metodologias ativas, além de representarem uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de forma mais autônoma dentro do seu próprio percurso de aprendizagem, pode ser um caminho que ele desenvolva habilidades úteis para seu futuro, sabendo gerar respostas para problema e conflitos dos campos profissional e social.

Ocorre que o desenvolvimento de metodologias ativas requer a realização de estratégias pedagógicas que considerem a constante reinterpretção de concepções e princípios já adotados, mas comumente abordados de forma estática, significa dizer que ao professor cabe o esforço criativo através de reconstrução de atividades com métodos bem fundamentados capazes de instigar a curiosidade e atenção do aluno (BES, 2019, p. 19).

Dentre as diversas alternativas metodológicas ativas, aquele apresentado pelo Professor Marcelo Ganzela, que eleva o leitor ao nível de protagonista, se adequa às necessidades da Educação jurídica.

De acordo com Ganzela (2017, p. 111), é possível identificar duas propostas metodológicas que predominam o estudo da literatura, as aulas predominantemente expositivas e as aulas predominantemente dialogadas.

Como sabido, nas academias de Direito prestigia-se o ensino tradicional, com aulas expositivas, leitura de códigos, memorização de súmulas e jurisprudência, e conhecimento de correntes doutrinárias, logo, nas aulas expositivas:

Encontramos uma prática que se assemelha à “aula-conferência”: o professor transmite, por meio de exposição, os conhecimentos que julga serem importantes para os alunos. Cabe aqui ressaltar que tal prática encontra-se tanto nas aulas cujo foco são os aspectos externos às obras (historiografia literária, aspectos teóricos) quanto nas aulas com foco na interpretação de texto (professores que apresentam uma única interpretação canônica da obra). O uso de tecnologias, nessas práticas, normalmente resume-se à apresentação de slides (GANZELA, 2017, p. 111).

Noutro lado, as aulas dialogadas:

Sugerem para a prática docente na aula de literatura: uma aula pautada na construção coletiva de interpretações dos textos literários. Nessa prática, o docente, de maneira socrática, exerce a função de “perguntador”, instigando os leitores a descobrirem camadas no texto literário (GANZELA, 2017, p. 111).

Ganzela (2017, p. 117) traz reflexões do ensino como despertar de consciência e alargamento da perspectiva do horizonte:

A consciência da importância do horizonte de expectativas na formação de leitores literários inviabiliza um ensino massificado de literatura: a crença de que todos os estudantes serão formados leitores literários com as mesmas habilidades torna-se uma falácia, pois seria impossível ter um controle rígido do repertório de leituras de cada um e da qualidade de interação com o texto que cada estudante teve, no seu momento mais íntimo de leitura com esse texto

Assim como na literatura, é possível extrair do texto acima que também é uma crença de que todos os estudantes em direito serão formados técnicos com as mesmas habilidades, pois é difícil compreender a qualidade de interação que os alunos obtiveram com o estudo do Direito, sendo a massificação do ensino do Direito incompatível com as perspectivas pessoais de mundo de cada estudante:

Tais reflexões explicitam a ineficácia de um ensino massificado e padronizado em termos de conteúdo ou listas de leituras – é impossível estabelecer uma única sequência de experiências estéticas para todos os alunos, já que cada indivíduo tem seu histórico particular de leituras! Assim, modelos de ensino pautados em plataformas adaptativas que constroem uma trilha de aprendizagem predeterminada a partir de resultados de testes não parecem ser um caminho que atenda às singularidades de um ensino realmente personalizado de literatura (GANZELA, 2017, p. 117).

Nesta esteira, os diálogos em sala de aula devem circundar acerca da compreensão das razões da criação de determinada lei, entendimento jurisprudencial e doutrinário, questionando sempre a sua adequação ou inadequação com a atual realidade social, a partir de casos concretos, sendo o aluno protagonista do saber, cabendo ao professor mediar os trabalhos e orientá-lo na construção de um raciocínio jurídico-lógico.

6.4 EDUCAÇÃO JURÍDICA E A FIGURA DO “PARALEGAL”: PROJETO DE LEI Nº 5.749/2013

O então Deputado Sérgio Zveiter (PSD-RJ) apresentou Projeto de Lei (5749/2013) que tem por finalidade a criação do profissional “paralegal” no mundo jurídico. Para Bertollo (2017, p. 20), trata-se de “espécie de intermediário entre o Estagiário de Direito e o Advogado, constitui uma clara afirmação da crise no ensino jurídico contemporâneo no Brasil.” De análise do projeto que altera a Lei 8.906/94, o “paralegal” encontra-se topograficamente no mesmo dispositivo que regulamenta os atos praticados pelo estagiário em Direito:

Art. 2º. O Art. 3º, §2º, da Lei 8.906/94, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 3º
 §1º..... § 2º O estagiário de advocacia e o paralegal, regularmente inscritos, podem praticar os atos previstos no art. 1º, na forma do regimento geral, em conjunto com advogado e sob responsabilidade deste.” (NR)

O posicionamento topográfico alinhado à identidade de atos praticados pelos estagiários sugere o real personagem que se pretende criar: um estagiário de nível superior, vide a justifica:

Assim, com a inscrição de estagiário já expirada (o prazo é de 2 (dois) anos a partir do terceiro ano do curso de Direito), e sem a inscrição como advogado, esse bacharel se vê em um verdadeiro limbo profissional, sem poder exercer legitimamente a atividade para a qual buscou se preparar (BRASIL, 2013).

De acordo com a justificativa do Projeto de Lei, o Exame de Ordem seria responsável pelo represamento de mais de 5 milhões de bacharéis que não obtiveram êxito no Exame de Ordem:

As estatísticas apontam a existência de cerca de 5 (cinco) milhões de bacharéis em Direito no Brasil, potenciais candidatos à inscrição dos quadros da OAB. Os atuais 750 (setecentos e cinquenta) mil advogados já colocam o Brasil no ranking dos três países com maior número desses profissionais, tanto em números absolutos quanto per capita, ao lado de Estados Unidos e Índia.

Esse verdadeiro exército de bacharéis que, sobretudo por não lograrem êxito no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam fora do mercado de trabalho, vive um legítimo drama social. **Após dedicarem cinco anos de suas vidas, com grande investimento pessoal e financeiro, descobrem-se vítimas de verdadeiro estelionato educacional. A reprovação do Exame de Ordem mostra que, mesmo após tanto esforço, a faculdade não lhes forneceu o necessário conhecimento para o exercício da advocacia.**

[...]

Ainda que sejam vítimas do sistema educacional, a reprovação no exame de ordem mostra que o candidato ainda não está preparado para assumir a responsabilidade perante a sociedade exigida do advogado. O Advogado lida com vidas, patrimônio, saúde, e deve estar bem preparado para não acabar prejudicando a tutela dos direitos daqueles que representa (BRASIL, 2013).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) criticou duramente a proposição legislativa. Para a Ordem, o projeto cria uma subclasse profissional de operadores do Direito e que será fadada à má remuneração:

O vice-presidente nacional da OAB, Cláudio Lamachia, considerou a matéria inconstitucional, lembrando que em outubro do ano passado, a Câmara dos Deputados rejeitou, de forma definitiva, a proposta de fim do Exame de Ordem. “É um absurdo legislativo, um passo atrás para a qualificação da carreira jurídica no Brasil.

O Conselho Federal da OAB, com apoio das seccionais, mobilizará os deputados e senadores pela rejeição do projeto”, afirmou Lamachia. O presidente da Ordem gaúcha, Marcelo Bertoluci, destacou que o projeto poderá criar uma subclasse de profissionais do Direito, que será mal remunerada. “Isso desestimula muitos bacharéis a buscarem a aprovação no Exame de Ordem, que é um instrumento de qualificação. O Direito não necessita de subprofissionais, mas de profissionais completos e tecnicamente preparados para a responsabilidade de orientar e atuar em benefício dos direitos dos cidadãos”, frisou Bertoluci (OAB, 2014).

A justificativa apresentada pelo autor do projeto reconhece a condição precária da Educação Jurídica Brasileira, definindo-a, inclusive, como “estelionatária” ante o investimento pessoal e financeiro dos alunos, afirmativa que condiz com o atual modelo de ensino neoliberal descompromissado com a qualidade do ensino. Porém, a proposta legislativa transfere para a sociedade a responsabilidade de tal formação precária. Ademais, se existe o represamento de milhares de bacharéis que não lograram êxito no Exame de Ordem, é justamente por que não possuem a capacidade mínima de atuação na advocacia. Por outro lado, como já ocorre

atualmente, o referido projeto estimularia sobremaneira o exercício ilegal da advocacia, servindo a habilitação de “paralegal” junto à Ordem como artilheiro apto a ludibriar o cidadão.

De acordo com a justificativa, o “Paralegal” poderia exercer tal atividade por um período ilimitado de tempo, mais uma vez a interpretação que se faz da justificativa é que tal figura, repita-se, equipara-se a de “estagiário de nível superior”, não apenas por ter as mesmas prerrogativas a de um estagiário, mas por se tratar de inscrição contínua a do estagiário, fato que motivou a OAB a propor alternativamente a extensão da inscrição de estagiário:

Conforme o presidente nacional da OAB, Marcus Vinicius Furtado Coêlho, o ideal seria a ampliação do período de estágio durante o curso de Direito, podendo ter uma prorrogação de um ano após o término da graduação. “Mais do que isso, cria-se um desestímulo ao estudo e a capacitação. Não pode haver advogado de primeira e segunda linha, pois não há cidadão ou causa mais ou menos importantes. Todos são igualmente relevantes e necessitam do atendimento por um profissional aprovado no Exame de Ordem”, assegurou (OAB, 2014).

Nesta esteira intelectual, questão temporal de inscrição foi amplamente debatida pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), que resultou na limitação de 3 anos:

Embora houvesse posicionamentos de Parlamentares contrários ao estabelecimento de quaisquer prazos e até à realização do próprio Exame de Ordem, o entendimento convergiu para a fixação de um prazo de até três anos para o exercício da função de paralegal, contados a partir da conclusão do curso de Direito (CCJC,2013).

Por fim, conclui-se que a proposta legislativa em apreço contribuirá severamente com a precarização da advocacia, além dos baixos salários que estes profissionais receberão no exercício do seu *mister*, além do potencial risco ao cidadão ao serem auxiliados por profissionais que carecem de conhecimento mínimo. Ao que parece o dilúvio de bacharéis em Direito não aprovados no Exame de Ordem representaria parcela significativa de possíveis eleitores, sendo no mínimo incongruente reconhecer na justificativa a crise da Educação Jurídica Brasileira, bem como a falta de conhecimento mínimo e depois e depois despejar essa massa “incapacitada” para o mercado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa foram implantadas estratégias de investigação, como: levantamento e análise de material bibliográfico com o propósito de se investigar as experiências sobre a metodologia de pedagogia de projeto.

O escopo deste trabalho buscou demonstrar como a falta de políticas públicas em educação ao decorrer da história do Brasil sempre afetou a Educação Jurídica. Neste sentido, diferentemente de outros trabalhos, defende-se no primeiro momento que a crise da Educação Jurídica é espécie do gênero “crise educacional”, sendo muito difícil a criação de políticas públicas que minimizem os efeitos deletérios que o sucateamento na educação criou no perfil dos alunos e professores.

A pesquisa tem cunho explicativo e, para alcançar os objetivos da pesquisa, fez-se a relação entre o perfil do aluno concluinte do ensino médio e o dos de nível de superior, demonstrando que, via de regra, os egressos da academia de Direito iniciam o curso com as mesmas deficiências da educação básica, deficiências essas de cunho instrumental.

Não se pode olvidar que desde a criação dos primeiros cursos de direito em 1827 em Olinda e São Paulo até os dias atuais pouco mudou, o aluno de 1827 que sonhava um espaço junto à administração pública por conta da vacância dos cargos resultante da volta dos burocratas a Portugal ante a Independência do Brasil, o aluno de hoje persiste neste sonho, o frenesi pela estabilidade nos concursos públicos movimentam as Instituições de Ensino Superior, podendo-se falar inclusive sobre o Bacharelismo moderno. Noutro lado, o currículo extremamente conteudista e dogmático torna o vivência do Direito cansativa e monótona, afasta o aluno e futuros operadores das transformações sociais, transformando-os em burocratas insensíveis adeptos da obediência cega a rotinas e formalismos.

A Educação Jurídica sempre esteve em crise, o aluno de Direito aliena-se com a alienação dos seus professores que por sua vez são alienados por uma estrutura de ensino já alienada. O modelo pedagógico reforça essa alienação rebuscada que atrofia habilidades não descobertas pelos discentes, o modelo conferencista de ensinar o Direito destrói competências ainda não trabalhadas, envaidece o professor que acredita falsamente dominar todo conteúdo, tudo através da lógica de mercado que é incapaz de respeitar o professor como sujeito de transformação social. Neste jogo, o docente não passa mais do que o instrumento que viabiliza o exercício da atividade comercial. Os riscos são incalculáveis ao considerar ser a formação jurídica responsável por permitir o exercício de atividades ímpares em todo ordenamento jurídico; a formação jurídica precária atinge a sociedade, em especial Direitos Fundamentais

sensíveis e postos nas mãos de profissionais e servidores do Estado despreparados, o que dificulta sobremaneira a realização de justiça social.

O presente trabalho analisou a Resolução CNE nº 5 de 2018 que regulamenta a Educação Jurídica Brasileira, muito embora a resolução em comento quando comparada à Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, tenha evoluído em certos pontos, muito pouco avançou em contribuições para o seu aperfeiçoamento. O perfil conteudista ficou-se inerte, possibilitando que as IES possam introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares obrigatórios como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

A Resolução CNE nº 5 de 2018 perdeu a oportunidade de tornar obrigatória a prática de ações que minimizem o distanciamento histórico entre a formação jurídica e as necessidades sociais, exemplo é a facultatividade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos

O trabalho também avaliou propostas de Políticas Públicas para a Educação Jurídica, o primeiro foi o Ensino Jurídico na Modalidade EAD e sua incompatibilidade com a função social das Faculdades de Direito. A Educação Jurídica pouco avançou desde a sua criação, sendo o seu processo de desmonte agravado pela mercantilização do ensino. A insistência pela autorização de aberturas de cursos jurídicos na modalidade EAD busca atender tão apenas o interesse do empresariado educacional. O processo de “customização” sairá caro para todos os agentes envolvidos, a começar pela demissão em massa de professores; a justificativa tacanha de acesso ao ensino é vazia e desconexa com a realidade, aliás, são mais de 1.755 Faculdades de Direito espalhadas por todo território nacional, o que prova já ser a Educação Jurídica acessível.

A segunda proposta de Política Pública analisada foi idealizada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil através da Comissão Nacional de Educação Jurídica.

A principal crítica ao projeto é a tentativa de estruturar a Educação Jurídica para servir, principalmente, o mercado de trabalho jurídico. Pode-se dizer que, muito embora a Ordem alinhe o discurso da má qualidade da Educação Jurídica ao processo expansionista das Faculdades de Direito, definindo-o como “estelionato estudantil”, peca ao propor uma reformulação de ensino que alimenta tão somente o mercado que tanto critica. Se o MEC, nas palavras da OAB, funciona como “balcão de negócios”, age de forma igual ao mercantilizar de forma vil o trabalho jurídico, com esse discurso, a advocacia mercadológica sobrepõe ao juramento do advogado, em especial a defesa da Constituição, a Ordem Jurídica do Estado

Democrático, os Direitos Humanos, a Justiça social e a boa aplicação das Leis. Deveria o CFOAB repensar medidas que aproximem as Faculdades de Direito da sociedade, dos movimentos sociais, das minorias, sem precisar despor da preparação para o mercado, mas jamais ser o mercado a prioridade em política pública que vise a melhora da qualidade da Educação Jurídica.

A última proposta de política pública avaliada foi o Projeto de Lei 5.749/2013, de autoria do então Deputado Sérgio Zveiter (PSD-RJ),³ que tem por finalidade a criação do profissional “paralegal” no mundo jurídico, a revisão bibliográfica acerca da pretensão legislativa indica o “abrasileiramento” do Paralegal Americano, constatou-se que o projeto cria, na verdade, uma espécie de estágio superior em Direito de bacharéis não aprovados no Exame de Ordem, ou ainda uma subespécie de atividade jurídica pertencente a uma zona cinzenta entre a figura do estagiário e do advogado. A justificativa do projeto é no mínimo confusa, malgrado reconheça a péssima qualidade das Faculdades de Direito existentes no Brasil, não poupa esforços em despejar na sociedade mais de cinco milhões de bacharéis que não possuem qualificação mínima para atuarem cenário jurídico. Conclui-se que o Projeto de Lei 5749/2013 contribuirá severamente com a precarização da advocacia, além dos baixos salários que esses profissionais receberão no exercício da sua atividade, também estimulando o avanço da prática ilegal da advocacia, uma vez que inscritos nos quadros da Ordem, terão condições de se passarem por profissionais da advocacia, aproveitando a ignorância de parte significativa da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA.

Indicador de analfabetismo funcional. São Paulo, 2011. Disponível em:

https://acaoeducativa.org.br/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/informe-de-resultados_inaf2011.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

ARIAS, J. O. C.; YERA, A. P. O que é a Pedagogia Construtivista?. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 11-22, 2012.

ARENDT, H. **A crise na educação: entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. reimpr. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Recife: Editora Massangana, MEC: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ARIAS, J. O. C.; YERA, A. P. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 11-22, 2012.

BARRETO FILHO, O. Novos métodos no ensino do direito: a experiência americana. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 63, p. 355-378, 1967. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66567>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BARROS, F.; CARVALHO, C. H. DE. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 99-111, 2017.

BASTIEN, C. **A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais.** [s.l.]: Editorial Caminho, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BELLINTANI, Guilherme Cortizo. **A fase de consolidação do ensino superior privado em Salvador.** 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) -

Universidade Salvador, Salvador, 2010. Disponível em:

<https://tede.unifacs.br/handle/tede/161> Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 603.583 do Rio Grande do Sul. **Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros da Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal em negar provimento ao recurso extraordinário, nos termos do voto do relator e por unanimidade, em sessão presidida pelo Ministro Cezar Peluso, na conformidade da ata do julgamento e das respectivas notas taquigráficas.** Recorrente: João Antônio Volante. Recorrido: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Rel.

Min. Marco Aurélio. 29 de Outubro de 2011. Disponível em:
<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=2056975>

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.749/2013**. Altera a Lei 8.906, de 04 de julho de 1994, dispondo sobre a criação da figura do paralegal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=580518>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 603583**. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - EXAME DE ORDEM - LEI Nº 8.906/94 - CONSTITUCIONALIDADE ASSENTADA NA ORIGEM - Possui repercussão geral a controvérsia sobre a constitucionalidade do artigo 8º, § 1º, da Lei nº 8.906/94 e dos Provimentos nº 81/96 e 109/05 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no que condicionam o exercício da advocacia a prévia aprovação no Exame de Ordem. Recorrente: João Antônio Volante; Recorrido: União e Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; Relator: Ministro Marco Aurélio, 16 de abril de 2010. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3773044>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BES, P.; PEREIRA, A. de S. F.; PESSI, I. G.; CERIGATTO, M. P.; MACHADO, L. R. **Metodologias para Aprendizagem Ativa**. Porto Alegre: Editora Sagah Educação, 2019.

BERTOLLO, A. B. Reflexão sobre a qualidade do ensino jurídico no Brasil a partir da justificativa ao projeto de lei nº 5.749/2013, que cria a figura profissional do “paralegal” e a

possibilidade de afronta ao Direito como integridade na visão de ronald dworkin. *In*: PETRY, A. T.; MIGLIAVACCA, C.; OSÓRIO, F.; DANILEVICZ, I.; FUHRMANN, I. R. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em: https://admsite.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 9 dez. 2022.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Chomsky,%20Noam/O%20lucro%20ou%20as%20pessoas.pdf> Acesso em: 9 jan. 2022.

CABRAL, D.; GABLER, L.; PONTES, S. **Cursos Jurídicos. MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira**, [online], fev. 2017. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/422-cursos-juridicos#:~:text=O%20primeiro%20curso%20jur%C3%ADdico%20a,a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20futuros%20magistrados>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CARDOSO, R. T. **O Direito à educação, a qualidade do ensino jurídico e o acesso à justiça**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da Ordem: Teatro das Sombras**. 4. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de educação superior. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 9 dez. 2022.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 12 set. 2022.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação&Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32–41, 2018.

DENARDI, E. G. A função social do ensino jurídico. *In*: PETRY, A. T.; MIGLIAVACCA, C.; OSÓRIO, F.; DANILEVICZ, I.; FUHRMANN, I. R. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em: https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

DIÁRIO DO PODER. Advogado engravatado puxa carroça de catador, em SP, para sobreviver. **Diário do Poder**, [s.l.], abril de 2022. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/brasil-e-regioes/advogado-engravatado-puxa-carroca-em-sao-paulo-para-sobreviver>. Acesso em: 13 ago. 2022.

DURHAM, E. R. A qualidade do ensino superior. **Revista @mbienteducacão**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 09 - 14, mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/475>. Acesso em: 10 maio 2022.

EDUCA IBGE. Conheça o Brasil – População Educação. **IBGE Educa**, [online], [20--]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 29, n. 2, 2004.

FESSP-ESP. CONHEÇA AS PROFISSÕES DOS DEPUTADOS FEDERAIS ELEITOS. **Federação dos Sindicatos dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo**, [online], nov. 2018. Disponível em: <https://fessp-esp.org.br/conheca-as-profissoes-dos-deputados-federais-eleitoeleitos/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FONSECA, R. M. A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija**, Universidad Carlos III de Madrid, v. 8, p. 97-116, 2005. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1060>. Acesso em: 9 dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANZELA, M. **O leitor como protagonista**: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. Série Desafios da Educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

GLOBOPLAY. **Fantástico mostra a história de um analfabeto que foi aprovado em vestibular**. GloboPlay, [online], 2001. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2764068/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

GRESPLAN, J. L. da S. HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DAS CRISES. **Revista de História** (São Paulo) [online], n. 179, 2020.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A Educação no Brasil após a Redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas**. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf Acesso em: 9 jan. 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História Geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006. v. 8.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Divulgação de Resultados**. Brasília, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**. Notas Estatísticas. Brasília, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998**. Brasília, 2000, Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil**. 2007. 309 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos – Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 602-615, set. 2012.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de direitos humanos: uma alternativa de formação em direitos humanos para cursos jurídicos no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado)- PUC/SP, São Paulo, 2014.

LOBATO, Anderson Orestes C. A crise do Ensino Jurídico: mitos e perspectivas. **Educ**, Porto Alegre, v.1 n.2, p. 28-33, ago. 2003. Disponível em:

<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2438/A%20crise%20do%20Ensino%20Jur%20c3%20addico%20mitos%20e%20perspectivas.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 dez. 2022.

LOIOLA, J. N.; Tassigny, M. M. Crise no ensino jurídico no Brasil e a perspectiva das Clínicas: estudo de caso no Escritório de Prática Jurídica da Universidade de

Fortaleza. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 194, p. 60-71, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34874>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MACHADO, Leandro. '**Fico pensando em leis enquanto limpo privadas**': a advogada que virou faxineira em São Paulo'. BBC NEWS – Brasil, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42574032>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MAFRA, J.F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. São Paulo: FEUSP, 2007.

MARTINS, Daniele Comin. A criação dos cursos jurídicos e a elaboração legislativa do império. **Sequência**, v. 23, n. 44, p. 55-75, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15332>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. (2016). Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Reflexão e Ação**, v.24, n.3, 2016, p.189-211. Disponível em:

<https://doi.org/10.17058/rea.v24i3.7346>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Ditadura militar brasileira: a educação como instrumento de poder. **Revista de psicologia**, v. 13, n. 48, p. 208-229, dez. 2019.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MIGALHAS. **Juiz diz que advogado não sabe escrever e oficia OAB**. Migalhas: 01 dez 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/362731/juiz-diz-que-advogado-nao-sabe-escrever-e-oficia-oab--peticao-ruim>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, 2018, p. 593-601. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604>. Acesso em: 6 jun. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/ RIO GRANDE DO SUL. Lamachia e Bertoluci Repudiam Projeto de Paralegal para Não Aprovados no Exame da OAB. **OAB/RS**, 2014. Disponível em: <https://www2.oabrs.org.br/noticia/lamachia-e-bertoluci-repudiam-projeto-paralegal-para-nao-aprovados-no-exame-oab/15828>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/SANTA CATARINA. Perspectivas e desafios para o futuro da advocacia. **Revista das Comissões**, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/117038321-Revista-comissoes-oab-sc-revista-das-comissoes-perspectivas-e-desafios-para-o-futuro-da-advocacia-2018.html> Acesso em: 08 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) Resultado do PISA 2018**. v. 1, 2 e 3. OCDE, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

PALHARES, I. Após uso de robôs, Laureate demite 120 professores de EAD. **Folha de São Paulo**, [online], 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha. Acesso em: 9 dez. 2022.

PALMA FILHO, J.C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP; Santa Clara Editora, 2005.

PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca. **Agência Brasil**, Brasília, maio 2020.

PETRY, Alexandre Torres. Repensando o ensino jurídico brasileiro a partir do seu berço: a faculdade de direito de Coimbra. In: PETRY, Alexandre Torres (org.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. Disponível em: https://admsite.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

PETRY, Alexandre Torres. O ensino jurídico como importante ferramenta de efetivação dos Direitos Fundamentais. **Revista Justiça e Sociedade**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Josiel/Downloads/352-1725-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2022.

PIERI, Renan. **Retratos da Educação no Brasil**. São Paulo: Instituto de Ensino e Pesquisa, 2008;

POMPÉO, W. A. H., & Martini, A. J. Ensino jurídico como condição de possibilidade a compreensão (constitucional) do direito. **Revista Direito em Debate**, v. 21, n. 37, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2012.37.%p>. Acesso em: 08 dez. 2022.

RIO DE JANEIRO. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Caderno de Exposições: Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Agosto de 2011. Disponível em: <http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 219-239, 2012.

ROGERS, Carl. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**. 1. ed. Florianópolis: Editora Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **O Ensino Jurídico de Graduação no Brasil Contemporâneo: análise e Perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho**. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional no regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SALLUM, Yádia Machado. Curso de Direito na modalidade EAD. **Revista JurisFIB**, Bauru, v. 3, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Josiel/Downloads/141-Texto%20do%20artigo-214-243-10-20180902.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808–1990**. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Escopo seletividade ao ensino Superior. **Educação e Seleção**. São Paulo, n. 13, 2013, p. 19-30. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/edusel/article/view/2597>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar. **Revista Ibero-Americana de Educación**, v. 1, n. 35, p. 5-19, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Josiel/Downloads/admin,+14035-55683-1-CE.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SCHUQUEL, Thayná. Ministro da Educação: “Brasileiros não conseguem fazer prova EaD sem colar”. **Metropóles**, 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/ministro-da-educacao-brasileiros-nao-conseguem-fazer-prova-ead-sem-colar>. Acesso em: 08 dez. 2022.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica em Crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999. Disponível em: <https://direitofma2010.files.wordpress.com/2010/05/3995245-lenio-l-streck-hermeneutica-juridica-em-crise.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; SILVA, Nice. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.8, n.1, p.171-194, mar. 2008.

URICOECHEA, Fernando. **O Minotauro Imperial**: a Burocratização do Estado Patrimonial Brasileiro no Século XIX. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Os antecedentes da reforma pombalina**. Universidade de Coimbra. Disponível em: https://www.uc.pt/org/historia_ciencia_na_uc/textos/facfilonatural/anteref. Acesso em: 15 ago. 2022.