

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NURIA MICHELINE MENESES CABRAL

**O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS:
ADEUS À FORMAÇÃO DE BACHARÉIS?**

GOIÂNIA
2007

NURIA MICHELINE MENESES CABRAL

**O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS:
ADEUS À FORMAÇÃO DE BACHARÉIS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Católica de Goiás para
obtenção do grau de Mestre.

Prof. Orientador: Dr. José Maria Baldino

GOIÂNIA
200

C117e Cabral, Nuria Micheline Meneses

O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus a formação de bachareis/ Nuria Micheline Meneses Cabral. – Goiânia, 2007.

117 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Orientador: José Maria Baldino.

1. Ensino jurídico – neoliberalismo. 2. Ensino jurídico – Brasil – história. 3. Educação superior e neoliberalismo. I. Título.

CDU. 34:378.046 (81)

34:378.096 (81)

FOLHA DE APROVAÇÃO

NURIA MICHELINE MENESES CABRAL

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS: ADEUS À FORMAÇÃO DE BACHARÉIS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Católica de Goiás para
obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em _____ de _____ de 2007. Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

.....
Presidente Prof. Dr. José Maria Baldino - UCG

.....
Prof. Dr. Sebastião Batista - PUCMG

.....
Profa. Dra. Antônia Ferreira Nonato - UCG

.....
Suplente Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Rincón Afonso - UCG

DEDICATÓRIA

Ao Deus Eterno e Imortal, Autor e Consumador da minha fé.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe.

Às amigas e aos amigos, aos colegas e professores do mestrado.

Às minhas alunas e aos meus alunos do Direito.

A todos que, nesta jornada, dialogaram comigo sobre meu trabalho, trazendo contribuições, críticas, sugestões e incentivos.

Em especial, à querida Eliane Nunes, que me incentivou a iniciar essa caminhada e me disponibilizou, sempre, sua biblioteca e seu afeto.

Ao Betto, por ser um leitor e ouvinte tão paciente e presente, e um incentivador entusiasta incansável.

Ao meu orientador, professor, e agora amigo, José Maria, que entre risos e longas conversas me manteve no caminho da pesquisa.

[...] onde estão os pensadores que deixam de ser espectadores passivos e se tornam agentes modificadores da sua história existencial e social? Onde estão os engenheiros de idéias criativas, capazes de superar as ditaduras do preconceito e dos focos de tensão? Onde estão os poetas da inteligência que desenvolveram a arte de pensar? Onde estão os humanistas que não almejam que o mundo gravite em torno deles, que superam a paranóia do individualismo, que transcendem a paranóia da competição predatória e sabem se doar socialmente? (Augusto Cury).

RESUMO

Esta pesquisa intitulada O Ensino Jurídico no Brasil em Tempos Neoliberais: adeus à formação de bacharéis? – tem um delineamento metodológico dialético de cunho qualitativo, assentado no ponto de vista teórico e nas reflexões de Lyra Filho (1980a-1995), Bourdieu (1982), Gentili (1995-2003), Macedo de Oliveira (2004), Fagúndez (2004; 2006), Alegretti de Oliveira (2003), Sant’Anna (2004) entre outros. Para a definição da problemática desta investigação, recorreu-se à fecundidade explicativa das categorias conceituais de reprodução cultural e social, do neoliberalismo e da educação, do ensino jurídico e da dialética do Direito. Assim, torna-se importante ressaltar que, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP) de 2005, o curso de Direito é o segundo maior curso no quadro geral das graduações presenciais no Brasil. Isso expressa uma realidade considerável de sua expansão nas duas últimas décadas. Paradoxalmente, parece que esta tão cobiçada ‘carreira’ jurídica já não é mais para o clássico ‘bacharel’. Os processos formativos desta têm se tornado um mero e longo preparatório geral para concursos no atual momento neoliberal, estimulado pela desregulamentação das profissões. Diante disso, espera-se com este estudo contribuir para o resgate e a problematização das relações que envolvem a sociedade, cultura e formação universitária jurídica, alimentadas por um mercado de trabalho volátil e de desfiguração dos cursos superiores de graduação. A perspectiva teórica estimulada pelas reflexões de Bourdieu e Lyra Filho enuncia a possibilidade de construção de um ensino jurídico crítico-emancipador, o que supõe romper os paradigmas de imposição dogmática e a construção de um ‘outro’ que compreenda o Direito tecido nas complexas mediações sociopolítico-culturais.

Palavras-chave: educação superior, neoliberalismo, ensino jurídico.

ABSTRACT

This research, entitled *Legal Education in Brazil in Neoliberal Times: is it a good bye to the formation of university diplomas?* – has a dialectic methodological delineation of qualitative matrix, based on the theoretical point of view and the thoughts of Lyra Filho (1980a-1995), Bourdieu (1982), Gentili (1995-2003), Macedo de Oliveira (2004), Fagúndez (2004; 2006), Alegretti de Oliveira (2003), Sant’Anna (2004) among others. For the definition of the problematic of this inquiry, we appealed to the explicative fecundity of the conceptual categories of cultural and social reproduction, of the neoliberalism and the education, legal education and the dialectic of the Law. So, it is important to stand out that, in accordance with the data of the Census of Superior Education (INEP) of 2005, the course of Law is a the bigger course in the general picture of the actual graduations in Brazil. This expresses a considerable reality of its expansion in the two last decades. Paradoxically, it seems that this so coveted ‘legal career’ already is not more for the classic lawyer. The formative processes of this have become a long preparatory generality for competitions at the current neoliberal moment, stimulated for the deregulation of the professions. Ahead of this, one expects with this study to contribute for the rescue and the problematic of the relations that involve the society, culture and legal university formation, fed for a market of volatile work and disfigurement of the superior courses of graduation. The theoretical perspective stimulated by the reflections of Bourdieu and Lyra Filho enunciates the possibility of construction of a critical-independent legal education, what it assumes to break the paradigms of dogmatic imposition and the construction of ‘another one’ that understands the Law weaved in the complex sociopolitical-cultural mediations.

Key-words: superior education, neoliberalism, legal education.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABELAS E QUADROS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
LISTA DE LEGISLAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	14
1 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DIREITO	18
1.1 A Educação Escolar e o Neoliberalismo	22
1.2 O Curso de Direito neste Cenário Neoliberal Nacional	31
2 HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL: UM TRIBUTO À FORMAÇÃO DE BACHARÉIS	44
2.1 Brasil Imperial	46
2.2 República Brasileira: A República Velha (1889 – 1930).....	53
2.3 A República de 1930 até a Reforma nos Cursos de Direito de 1972	57
2.4 A Reforma de 1972 até os Dias de Hoje	63
3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, EM TEMPOS NEOLIBERAIS: NOVO BACHAREL EM FORMAÇÃO?	75
3.1 Tradição e Formalismo Reproduzidos no Ensino Jurídico.....	77
3.2 O Ensino Jurídico na Perspectiva Lyriana.....	80
3.3 Quem É o Futuro Bacharel?	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Evolução do Ensino Superior, segundo a natureza, de 1980 a 2005.....	32
Tabela 2: Evolução das IES no Brasil segundo sua natureza e formatos organizativos, de 1980 a 2005.....	32
Tabela 3: Evolução do Ensino Superior nos CET/FaT segundo sua natureza, nos anos de 2002 a 2005.....	33
Tabela 4: Ilustração dos dez Cursos Superiores no Brasil com maior número de matrículas, no ano de 1998	33
Tabela 5: Ilustração dos dez Cursos Superiores no Brasil com o maior número de matrículas, Por região administrativa, no ano de 1998	34
Tabela 6: Demonstrativo do crescimento acumulado das IES no Brasil, segundo sua natureza nos Períodos compreendidos entre 1996-1999 e 2000-2003.....	35
Tabela 7: Demonstrativo do número de matrículas por turno e natureza institucional.....	35
Tabela 8: Processos Seletivos: número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular e outros processos, em Direito e Gerenciamento e Administração.....	36
Tabela 9: Demonstrativo de matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, em 30/06/05, Segundo sua natureza institucional.....	36
Tabela 10: Demonstrativo do número de cursos de Direito no Brasil, por Estado da Federação	40
Tabela 11: Avaliação dos Cursos Jurídicos no Brasil, com vistas à recomendação pela OAB, Em 2001, 2003 e 2007.....	41
Tabela 12: Opção dos universitários acerca da forma de ingresso no curso de Direito da UCG.....	88
Tabela 13: Opção dos universitários acerca da decisão por cursar Direito.....	89
Tabela 14: Expectativa dos universitários acerca do curso de Direito nas categorias conhecimento, Mercado de trabalho/profissão, ideologia.....	89
Tabela 15: Opção dos Universitários quanto à carreira jurídica pretendida a partir de Determinadas categorias construídas	90
Tabela 16: Expectativas dos universitários quanto ao foco de formação esperada	91
Tabela 17: Expectativa dos universitários frente ao curso a partir de determinadas Categorias construídas	92
Tabela 18: Expectativas dos universitários quanto às falhas e necessidades do curso de Direito A partir de determinadas categorias construídas	93
Tabela 19: Avaliações dos universitários concluintes acerca do curso de Direito Segundo categorias orientadoras	94
Tabela 20: Avaliações dos universitários concluintes acerca do curso de Direito	96
Tabela 21: Construção das categorias explicativas extraídas das narrativas discentes.....	98
Quadro 1: Comparação de currículos do curso de Direito no Brasil, segundo cada Reforma, de 1895 a 1915.....	56
Quadro 2: Histórico da duração dos Cursos de Direito e de seus conteúdos mínimos.....	67
Quadro 3: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito no Brasil, no ano de 2004	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi	Associação Brasileira do Ensino do Direito
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Nacional
IES	Instituição (ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE LEGISLAÇÃO

Constituição Política do Império do Brasil de 1824
Decreto de 9 de janeiro de 1825: previa a criação provisória de um curso jurídico na Corte
Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, de 11 de agosto de 1827
Decreto n. 7.247 de 1879 – Reforma do Ensino Livre
Decreto n. 1.030-A de 1890 – Reforma Benjamim Constant
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891
Decreto n. 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891: previa a criação de cursos e faculdades livres
Decreto n. 3.800, de 1º de janeiro de 1901 – Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário
Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 – Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República: Reforma Rivadária
Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915 – Reforma Carlos Maximiliano
Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatuto das Universidades Brasileiras: Reforma Francisco Campos
Código Eleitoral de 1932
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937
Decreto-lei n. 2.639, de 27 de setembro de 1940
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946
Lei n. 3.998/61 – Concepção da Universidade Brasileira
Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Parecer n. 215 de 1961 do Conselho Federal de Educação
Lei n. 4.215/63 – Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil
Constituição do Brasil de 1967
Parecer n. 365 de 1967 do Conselho Federal de Educação
Lei n. 5.540/68 – Reforma Universitária
Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 1/1969
Resolução n. 03 de 1972 do Ministério da Educação e Cultura – novo currículo para os cursos de Direito
Lei n. 5.824/72: normatização para ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Lei n. 8.906, de 04 de julho de 1994: Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil
Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e Cultura e Conselho Federal de Educação
Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI – Unesco/1998
Portaria n. 316/2002, do Ministério da Educação e Cultura
Parecer n. 146/202, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior
Parecer n. 67/2003, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior
Parecer n. 55/2004, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior
Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004, do Ministério da Educação e Cultura: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de investigar as influências teórico-práticas das políticas neoliberais sobre a educação superior, especialmente sobre o ensino jurídico, procurando demonstrar como as mudanças ocorridas com o passar dos anos alteraram os processos de formação do profissional do Direito. Como hipótese básica orientadora da pesquisa, observa-se que as influências neoliberais no campo jurídico, expressas fundamentalmente nos atuais parâmetros curriculares nacionais, ensejam um ‘novo’ profissional polivalente e uma potencial demanda por concursos públicos, provocando, por assim dizer, um distanciamento dos princípios e das práticas históricas na formação do bacharel clássico, cuja tradição está aportada no positivismo, integrante filosófico da modernidade.

O interesse pela pesquisa surgiu na atividade docente reflexiva da pesquisadora junto à Universidade Católica de Goiás e à Universidade Salgado de Oliveira (até 2004) – ambas privadas. Embora institucionalmente organizadas de formas diferentes (confessional e não-confessional), essas universidades apresentavam as mesmas ambigüidades e contradições entre a formação do profissional pretendido e a daquele conseguido. Apesar da culpabilização dos discursos docentes corriqueiros recair nos problemas educacionais da má qualidade do ensino médio, na realidade, oculta uma política não-emancipatória vivenciada e construída historicamente no lócus universitário.

O distanciamento entre a teoria e a prática expresso nos discursos oficiais, institucionais, dos docentes e discentes foi o quadro identificado pela pesquisadora, o que suscitou a necessidade de investigar outros significados dessas falas e, assim, desvelar suas implicações políticas, educacionais e culturais. O neoliberalismo e as novas relações que ele provoca na sociedade, na cultura e na educação, como também no Direito, um dos cursos precursores da educação superior no Brasil, provocaram mudanças na formação da identidade do bacharel, ou seja, em como este é formado e em como ele lidará com a solução dos conflitos sociais presentes no trabalho e na vida cotidiana.

A pesquisa teórica desta dissertação orientou-se metodologicamente pelo método dialético tal como concebido por Marx (1946, p. 219-31) no posfácio da *Contribuição à crítica da economia política*, onde ele afirma que

o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, o ponto de partida também da percepção e da representação.

Essa opção metodológica está baseada na contradição, uma das leis fundamentais da dialética, e em duas de suas categorias básicas: ‘aparência’ e ‘essência’. A primeira, ‘aparência’, está expressa na pergunta: o que o curso de Direito ensina?, e a segunda, ‘essência’, está expressa nas contradições e nos dilemas existentes no curso.

A literatura analítica envolve as contradições entre o ensino jurídico essencialmente ancorado no positivismo dogmático e aquele que se constrói numa perspectiva dialética, denominado Direito Crítico. É sobre esta perspectiva crítica que se situam basicamente, as obras de autores que vêm se dedicando ao estudo crítico do neoliberalismo e da educação superior, autores que se filiam ao Direito Crítico proposto por Lyra Filho, assim como à enunciação de paradigmas emancipatórios para o ensino jurídico; autores que propõem formulações conceituais de Bourdieu e com elas trabalham, especificamente, com a reprodução cultural e social num determinado campo científico, aqui entendido como o sub-campo universitário-relações do ensino jurídico. Destacam-se, também, autores que analisam a história da educação no geral e do ensino jurídico no Brasil, sendo relevantes, portanto, Pablo Gentili (1995; 1999; 2002; 2003), Christian Laval (2004), Roberto Lyra Filho (1980; 1984; 1996), Pierre Bourdieu (1982), Edmundo Lima de Arruda Jr. (1989), José Eduardo Faria (1987), Horácio Wanderlei Rodrigues (1988; 1993; 2000), Aurélio Wander Bastos (1998), José Reinaldo de Lima Lopes (2000), entre outros.

A base empírica da investigação, de natureza qualitativa, foi construída com as informações advindas da aplicação de um questionário (modelo anexo) com perguntas abertas e fechadas. Os informantes são universitários do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás (UCG), sendo 115 o número de alunos ingressantes e o 115 de alunos concluintes (1º e 10º períodos), e a pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2007.

Dois outros trabalhos de pesquisa foram observados nas análises: uma dissertação de mestrado em educação (NUNES, 2002) e uma pesquisa feita por ocasião da reformulação curricular do curso de Direito da UCG (NONATO, 1995).

Para a organização das informações colhidas dos depoimentos dos universitários ingressantes e concluintes, com base em uma análise de conteúdo, foram construídas categorias que pudessem explicitar as diferenciações de opiniões e expectativas manifestas nos depoimentos pessoais acerca do que eles entendiam ser o bacharel em Direito. As categorias construídas foram as seguintes: 1º) poder/dinheiro/sucesso; 2º) realização pessoal; 3º) conhecimento/prática profissional/técnico; 4º) promover justiça, liberdade, melhoria social/conhecer; 5º) conhecimento superficial/parcelado; 6º) absolutamente nada; 7º) apenas formado; 8º) inserção profissional/leque de profissões; 9º) conclusão de uma etapa; 10º) depoimento emocional; 11º) não respondeu.

Sob o título *O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus à formação de bacharéis?*, o trabalho divide-se em três capítulos, que foram desenvolvidos obedecendo à criticidade dialética que permeia o texto.

No primeiro capítulo, *Neoliberalismo, Educação Superior e Direito*, o objetivo é analisar o neoliberalismo e o direcionamento que este dá à educação, especialmente à educação superior; as orientações do Banco Mundial (BM); as políticas públicas para a educação superior no Brasil e a adoção das orientações do BM; e as conseqüências do neoliberalismo no ensino jurídico. Articularam-se, metodologicamente, esses conceitos com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), prioritariamente com os dos Censos da Educação Superior, organizados em duas séries históricas: de 1980 a 1998 e de 2003 a 2005, a fim de evidenciar o processo expansionista do curso de Direito no Brasil. Como preocupação inicial do trabalho, houve a intenção de demarcar o espaço neoliberal e de mostrar a forma com que as políticas neoliberais para a educação superior estão sendo aplicadas ao curso de Direito, que foi construído no Brasil baseado na doutrina liberal, conforme será apresentado no segundo capítulo.

No segundo capítulo, *Histórico do Curso de Direito no Brasil: um tributo à formação de bacharéis*, objetivou-se apresentar a evolução dos cursos de Direito no Brasil, seus currículos e os cenários políticos que ensejaram as reformas curriculares, o profissional que se pretendia formar a cada reforma e os desafios propostos pelo currículo vigente. Este capítulo não fica restrito ao passado histórico do curso de Direito, mas o passado é retomado para que se possa chegar aos atuais parâmetros curriculares e, assim, discutir, com profundidade, o bacharel que se pretende formar em tempos neoliberais, conforme discutir-se-á no terceiro capítulo.

No terceiro capítulo, *O Ensino Jurídico no Brasil, em Tempos Neoliberais: novo bacharel em formação?*, propôs-se apresentar os conceitos de ‘reprodução cultural e social’, de Bourdieu, e de ‘Direito’, de Lyra Filho, assim como a crítica que este tece ao ensino

tradicional e à dogmática jurídica. Há uma demonstração das evidências suscitadas na base empírica da pesquisa e das interlocuções possíveis entre as formulações teórico-conceituais e a realidade vivida pelos universitários do primeiro e do décimo períodos curriculares.

Uma vez feito o percurso pelo cenário neoliberal, da evolução dos cursos jurídicos até sua chegada neste cenário e pela maneira como se dá o ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais, procurou-se, nas Considerações Finais, apontar perspectivas críticas e possibilidades de uma reflexão propositiva sobre o ensino jurídico de caráter emancipador, tal como enuncia Lyra Filho.

CAPÍTULO 1 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DIREITO

*A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro, e não pela metade.*
(Titãs)

Após a Segunda Guerra Mundial, em âmbito do capitalismo mundial, a Europa assumiu um modelo de governo e política econômica voltado para os direitos sociais, adotando o chamado ‘Estado do bem-estar social’, que é responsável pelas políticas de geração de emprego, saúde, educação, previdência e acesso à inclusão social. Concomitante a isso, uma elite de economistas liberais se reuniu na Suíça, na cidade de Mont Pèlerin, e fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, que idealizou uma doutrina econômica de combate ao keynesianismo¹ e ao Estado do bem-estar social², nascendo, assim, o embrião do neoliberalismo.

Com as crises econômicas mundiais cíclicas, permanentes na reorganização do capital e de suas conseqüências, nos anos 1970 em especial, o Estado do bem-estar social foi acusado de não mais suportar os encargos gerados por suas políticas e demonstrou sua incapacidade de promover os direitos sociais como prometido, pelo fato de sua máquina administrativa ser cara e burocrática e de não ter dinheiro para cobrir seu orçamento. A solução de caráter mais conjuntural do que estrutural foi a assunção da nova teoria econômica proposta pela Sociedade de Mont Pèlerin: o neoliberalismo, entendido como “[...] um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da

¹ John Maynard Keynes foi o mais célebre economista da primeira metade do século XX e pioneiro da macroeconomia. O keynesianismo é a modalidade de intervenção do Estado na vida econômica. O pleno emprego tornou-se um motivo explícito para que o consumo e os investimentos cresçam (SANDRONI, 1996).

² “A economia política que sustentava o Estado de Bem-Estar Social tinha, *grosso modo*, três características principais: 1) fordismo na produção, isto é, grandes plantas industriais realizavam a atividade econômica, desde a produção de matérias-primas até sua distribuição no mercado de meios de consumo, controlando por meio do planejamento e da chamada ‘gerência científica’ a organização do trabalho, a produção de grandes estoques e a formação de preços; 2) inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se pela idéia de pleno emprego; 3) monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado nacional” (CHAUI, 2006, p. 311).

sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p.36).

Os primeiros países que adotaram a nova política econômica foram a Inglaterra, de Margaret Thatcher em 1979, os Estados Unidos, de Ronald Reagan em 1980, e a Alemanha, de Helmut Kohl, em 1982. Logo depois, as propostas neoliberais foram aceitas e incorporadas pelos demais países europeus. Na América Latina, a ideologia neoliberal foi adotada no final da década de 1980 e início da década de 1990: o México em 1988, pelo presidente Salinas; a Argentina, em 1989, pelo presidente Carlos Menem; assim como a Venezuela, pelo presidente Carlos Andrés Perez, e o Brasil, em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004).

O neoliberalismo propõe uma rigidez fiscal, a não-intervenção estatal no mercado aberto e livre comércio, a privatização, a redução do setor público, a flexibilização das relações de trabalho, a desregulamentação da estrutura estatal vigente, e a diminuição orçamentária do Estado na prestação de serviços sociais, na perspectiva de os direitos sociais serem substituídos por serviços (oposição entre o público gratuito e o privado pago). Ao serem os direitos sociais transferidos para o setor privado – que é visto como desburocratizado e eficiente, o Estado estaria desresponsabilizando-se pelos encargos correspondentes a esses serviços. Essas ações políticas são orientadas e recomendadas pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Segundo Torres (*apud* GENTILI, 1995, p. 115),

Em termos de racionalidade política, os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta (*supply side economics*) e monetaristas, setores culturais neo-conservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem-estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política econômica. [...] Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, intervencionismo estatal e empresas paraestatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado por inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo.

O neoliberalismo gerou um retrocesso social agravando as desigualdades sociais, pois as políticas públicas sociais, fruto de um pacto social, são abandonadas e o que se mantém são as políticas assistencialistas que não resolvem os problemas, apenas amenizam algumas situações em que a miserabilidade não pode ser ignorada, tanto é que, para designá-las, foi criado o conceito de ‘abaixo da linha da pobreza’. Essas políticas assistencialistas, ou até as chamadas ‘ações afirmativas’, entendidas como medidas emergenciais desiguais para tentar suprir exclusões históricas, visam pacificar conflitos em áreas às quais o Estado não pode negar bem-estar social.

Essas áreas são escolhidas pelo Estado seletivamente, como mecanismo de manutenção do *status quo* de governabilidade. Assim como o Estado mantém-se reduzido no que se refere às garantias constitucionais sociais, o Estado mínimo continua forte no que diz respeito aos mecanismos coercitivos para manutenção da disciplina, da ordem e do progresso.

A ironia do Estado neoliberal é que os altos gastos proclamados como conseqüência do Estado do bem-estar social não foram diminuídos. Gentili e Sader (2003) denunciam que os gastos públicos não foram reduzidos e que o Estado do bem-estar social não foi de todo abandonado. Os países ricos europeus e os Estados Unidos, que já haviam atingido um estágio de segurança social, não abandonaram totalmente suas conquistas nem a sua manutenção, mas incorporaram às suas políticas os ditames neoliberais como forma de potencializar o capitalismo existente. Conforme Torres (1995, p. 116), “um elemento central para entender o desenvolvimento do neoliberalismo é a globalização do capitalismo”. Ocorre que o capitalismo neoliberal supera os princípios burgueses de pequenos proprietários para a maximização do capitalismo imperialista. O mercado é global em escala planetária, no entanto as necessidades são regidas pelo consumo e individualismo. A globalização econômica não responde apenas pela economia, mas também pela ciência e tecnologia, educação e cultura, informática e comunicação etc. Assim, o mercado deixa de ser o ponto de correlações entre oferta e procura e passa a ter um caráter determinante das diferentes estratégias de socialização e representações sociais decorrentes.

Fiori (2001, p. 28-9) tece considerações acerca da globalização, levantando algumas observações pertinentes, como a declaração de John Kenneth Galbraith, um economista liberal estadunidense, que, numa entrevista em 1997, disse³: “A globalização não é um conceito sério e que nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, e para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que são causa de graves problemas”.

Várias concepções envolvem o termo globalização, que sofre uma generalização maciça e é usado para referir-se tanto a um produto de mercado, a uma nova configuração da economia mundial, como a um desenvolvimento revolucionário da tecnologia. Também é entendido como o acesso dos antigos países subdesenvolvidos, e agora em desenvolvimento ou emergentes (?), à riqueza mundial, assim como o fim – ou a redução – da soberania dos Estados nacionais. Fiori (2001, p. 30) conclui que pelo contrário, “tudo indica, até aqui, que a

³ A fonte da entrevista e a data exata não foram citadas por Fiori (2001).

globalização tem sido um fenômeno extremamente restrito, excludente e polarizante da riqueza entre as classes e as nações”.

A ordem econômica global se sustenta e se mantém na flexibilização das relações de trabalho, na desregulamentação e segmentação do mercado de trabalho, no capitalismo transnacionalizado e altamente competitivo internacionalmente. Esses princípios são estruturadores da ‘globalização produtiva’, que é “a produção e distribuição de bens e serviços dentro de redes em escala mundial” (VASCONCELLOS; GARCIA, 2004, p. 217).

Uma das conseqüências mais gravosas da globalização é o desemprego estrutural, que já não é mais um fenômeno isolado, mas uma realidade nos países globalizados. Os trabalhadores são selecionados considerando-se o nível cada vez maior de capacitação e qualificação, o que gera uma marginalização daqueles julgados não-aptos como mão-de-obra qualificada, provocando, assim, o estabelecimento de um mercado de trabalhadores informais e/ou autônomos, que não possuem direitos trabalhistas e previdenciários.

Os governos neoliberais, caracterizados como Estados que, cada vez mais, se afastam da produção de bens ou serviços ou que diminuem sua atuação como produtores desses, propiciando, assim, maior liberdade de mercado (VASCONCELLOS; GARCIA, 2004) provocaram, a partir da década de 1990, uma intensa desregulação desse mercado, reduzindo direitos trabalhistas e congelando salários (FIORI, 2001).

Todas essas medidas geraram nessas sociedades uma fragilização da cidadania, que foi substituída pela idéia de consumismo, haja vista o Estado estar voltado para as relações de consumo – sua proteção e regulamentação – e não mais para a promoção das garantias sociais, em que os ‘cidadãos-consumidores’ têm sua estima reduzida pela idéia de ‘sucesso’ e ‘mérito’, o que é algo de responsabilidade exclusivamente individual. O significado disso é que, cada vez mais, há uma perda de direitos, na prática, e um anestesiamiento dessa ‘sociedade meritória’, onde as oportunidades formais são iguais – e globais – e estão disponíveis para todos os indivíduos. Cada um deve lutar para melhorar a sua vida, e não mais o Estado sendo responsável pela promoção de serviços e efetivação de direitos individuais, coletivos e sociais. Esta nova retórica política está assentada no suposto que

O processo de construção da hegemonia neoliberal ou liberal dá-se por intermédio de inúmeros instrumentos ou artifícios que visam iludir e convencer a população de que todos os males e problemas sociais e econômicos são derivados da atuação do Estado e de sua intervenção. Tentam assim conquistar a crença da grande massa de trabalhadores de que o Estado deve se afastar e deixar a livre concorrência e o mercado ditarem o destino da economia brasileira (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 46).

1.1 A Educação Escolar e o Neoliberalismo

Outra consequência da globalização manifesta-se na educação escolar. O neoliberalismo entende que a intervenção estatal na construção e manutenção dos sistemas públicos de ensino é sinônimo de perda de qualidade, apoiando seu discurso na duvidosa qualidade das escolas públicas, legitimando, assim, a privatização do ensino e o expansionismo mercadológico deste. A avaliação de resultados, panacéia das políticas internacionais neoliberais, tem na mídia seu grande centro legitimador. A ‘onda’ contra o que é ‘público’ manifesta-se por meio de inúmeros fatos que extrapolam o ambiente escolar, oscila entre os campos social, econômico, político e cultural.

O Estado se justifica como promotor do ensino público e ‘regulador’ do ensino privado. Ele oferece, obrigatoriamente, o Ensino Fundamental, amplia seu papel no Ensino Médio, para grandes parcelas populacionais. No entanto, há que se registrar um ensino deslocado da vida, do trabalho, portanto desprovido de qualquer perspectiva de profissionalização. O fetiche é cursar o Ensino Superior, sonho e realidade para muitos, embora ilusão para as maiorias pobres, para as quais os desafios da sobrevivência são maiores do que a busca por novos conhecimentos.

A requalificação do trabalhador é uma preocupação econômica, tanto que o BM tem orientado que o Estado deve oportunizar o Ensino Fundamental ancorado no paradigma produtivo. Por isso, há uma ampliação da educação pública, sem que isso signifique uma ampliação de recursos e investimentos. Esse acréscimo é numérico: pessoas atendidas nesta parcela do serviço público, mediante programas assistencialistas, como bolsas de estudo vinculadas à permanência na escola, assim como programas de não-reprovação escolar. Segundo Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 51),

[...] os neoliberais afirmam que a crise da educação não é de democratização, mas de gerenciamento. Nesse sentido, se o problema é de ordem gerencial, vislumbra uma ampla reforma administrativa, que visa implementar instrumentos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia. Apregoa-se que não há falta de escolas e professores, mas sim falta de qualidade; portanto, relegam-se as questões centrais que deveriam ser priorizadas (questões didático-pedagógicas) para um segundo plano, enquanto as questões meramente burocráticas e administrativas vêm à tona.

Há uma tendência neoliberal de transformar o espaço escolar em espaço empresarial, sendo o seu produto final, o ensino, uma mercadoria e o aluno, um consumidor, um cliente. Quantidade substituindo qualidade. O mercado profissional é o grande regulador e avaliador

da qualidade do ensino, e a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, então, é do indivíduo, e não das políticas públicas.

As indicações neoliberais, decorrentes de diagnósticos internacionais, defendem o financiamento privado para a educação, com o gerenciamento empresarial, significando qualidade da educação. A escola tem sido mais uma empresa, e, com isso, é obediente às leis de mercado, ou seja, satisfaz à demanda dos alunos-consumidores. Segundo Laval (2004, p. 90), “No plano social, mais do que um consumo, a ‘boa educação’ aparece como um investimento: ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator essencial do sucesso escolar e da ascensão social”.

Um dos reflexos do neoliberalismo na educação é a ocorrência de um mercado educacional competitivo, gerenciado pelas leis de procura e oferta, pela melhor proposta, pelo melhor investimento – e nem sempre pautado pela qualidade do quadro docente, pelas pesquisas em andamento, pelo currículo e pelas propostas pedagógicas. A educação é reconvertida em treinamento, com aprendizagens e habilitações específicas, a fim de formar mão-de-obra qualificada às exigências do mercado de trabalho. Para Laval (2004, p. 108), a visão empresarial da educação já está incorporada por muitos governos e também organizações financeiras:

Essa representação da educação como relação de mercado tornou-se uma vulgata das organizações financeiras internacionais e de muitos governos. A educação e o comércio já estão associados em numerosos países: as funções essenciais à vida dos estabelecimentos já são delegadas ao setor privado (as refeições, as ajudas escolares, as creches, os transportes etc.) e a tendência é para a privatização, muito mais completa, das atividades em si.

A privatização proposta pelo neoliberalismo como uma reforma educacional tem várias acepções. Contudo, todas elas significam e derivam da mesma lógica: o Estado transferindo suas responsabilidades a outra esfera, às entidades privadas e, de alguma forma, à sociedade. Há um relativismo da necessidade do Estado como prestador de serviços, o que deixa a mensagem ideológica para a sociedade de que a prestação de serviços – outrora eminentemente pública – pode ser barganhada, simultaneamente a uma relação de compra e venda, ou seja, deverá o cidadão-consumidor procurar quem melhor oferece aquele serviço, e, dessa escolha pessoal e individual, virá a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar. Gentili (2002) apresenta as vertentes possíveis de privatização, sendo que tanto na privatização parcial (os dois primeiros modelos a seguir descritos) como na total, há uma

delegação das responsabilidades estatais, no que se refere às atividades de ‘fornecimento’ e ‘financiamento’, para quem oferece e quem financia esses serviços.

Em suma, a privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) (GENTILI, 2002, p. 75).

A redução das responsabilidades do Estado também se configura no espaço da educação superior. Há uma orientação maciça do Banco Mundial para que os investimentos sejam feitos na educação básica – formadora da massa trabalhadora – em vez de serem direcionados para a educação superior – formadora da intelectual e crítica.

A centralização de recursos estatais no Ensino Fundamental atende duplamente às exigências e necessidades do mercado: os mais pobres recebem um mínimo de informações para serem inseridos no mercado de trabalho. Conforme dados do Ministério do Trabalho (1999), 60% das vagas oferecidas no mundo do trabalho requerem no máximo o ensino fundamental; de outro lado, deixa um largo espaço de exploração privada para a educação superior.

No espaço universitário foi aplicada a ‘teoria do capital humano’, segundo a qual a escola, no caso a Instituição de Ensino Superior (IES), incorpora seus fundamentos à luz do mercado e à lógica empresarial, em que a formação por ela propiciada é constitutiva dos ‘recursos humanos’ para o mercado de trabalho. Assim, a produção de conhecimento proporcionada pela IES é necessária ao mercado, e toda produção científica deve atender às exigências e necessidades empresariais. No dizer de Chauí (2006), a sociedade do conhecimento é um ocultamento da ciência como força produtiva, pois ciência e tecnologia tornaram-se forças produtivas.

Percebe-se, entretanto, que há uma reformulação dessa teoria, pois, se nos anos 1960 e 1970 a educação era para o mundo do trabalho, para a ascensão social e melhoria da mão-de-obra, no cenário neoliberal a exigência é outra. Já não existe um mundo do trabalho fechado, nem a necessidade de aumento de mão-de-obra para o aumento de produção. O crescimento econômico não gera mais empregos para absorver a mão-de-obra. O papel da IES na aplicação da teoria do capital humano ‘neoliberal’ é formar habilidades e competências práticas tais que o indivíduo seja capaz de se inserir no mercado de trabalho pelo mérito individual, mediante conhecimento competente para se garantir ante a enorme concorrência e a escassa oferta.

Silva Jr. (2002) identifica os anos 1960 como um marco modificador do papel da ciência, do conhecimento e da tecnologia, em que as mudanças no mundo do trabalho também alcançam as instituições superiores. As universidades (e especialmente essa forma de IES) passam a serem produtoras não só do conhecimento, mas da ciência e tecnologia usadas nos espaços públicos e privados. Os intelectuais universitários e cientistas sofrem uma mudança identitária, assim como a universidade – instituição que produz a ciência cada vez mais relacionada às questões da economia. Ciência profissionalizada, instituição universitária profissionalizada, como se comprova pela afirmação de Silva Jr. (2002, p. 57):

[...] a aproximação da universidade com a política torna-se extremamente forte. Sua aproximação com a economia por meio da profissionalização também a profissionaliza, de modo que a instituição universitária, além de engajar-se na economia, também o faz na política, e perde sensivelmente seu traço mais marcante: a capacidade crítica, capaz de distanciar-se e reorganizar a sociedade e ampliar a condição humana.

A Unesco (1999), na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, Paris, deixa claro que a missão da educação superior que é formar profissionais para o mundo do trabalho – mundo esse que não mais se apresenta como antes – e para o mercado de trabalho, que já denota a visão empresarial e mercantil. A Declaração diz claramente que o estudante deve ser ‘treinado, reciclado’ em seus conhecimentos, semelhantemente às matérias-primas em indústrias e empresas, e que deve se preparar, no curso superior, para gerar trabalho, para, por intermédio de seus méritos criativos, criar o trabalho, pois este não mais existe no mercado.

Artigo 7º – Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.

[...]

c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico.

[...]

d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior; a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente são chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. [...] (UNESCO, 1999, p. 26).

A educação superior encampou o conceito de ensino consumista, em que os alunos-clientes escolherão onde terão sua formação, reproduzindo as leis de mercado: melhor produto, melhor preço, melhor prazo, melhores condições de pagamento. As regras de competição existentes entre as instituições de ensino são as mesmas de qualquer comércio:

anúncios, *outdoors*, panfletos e descontos para atrair os clientes - no caso, os alunos -, com propagandas que indicam que o seu produto, a educação, é o que melhor têm colocado seus egressos no mercado de trabalho.

Ressalta-se que a educação deixou de ser um direito social para se tornar um produto de consumo. A educação superior foi esvaziada de significados acadêmicos, culturais e críticos, para se ocupar de formação de profissionais para o mercado de trabalho, sendo que, para essa inserção, não pode ela, a IES, propugnar leis e valores diferentes daqueles encontrados no lócus empresarial ou mercantil. O estudante é um comprador que, de posse desse produto, se torna proprietário de saberes e competências necessárias para sua profissionalização, mas não se torna consciente do peso das relações neoliberais, daquilo que é esperado dele como profissional e daquilo que ele deve saber e esperar. “O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor” (GENTILI, 2002, p. 20).

Um dos argumentos neoliberais para a privatização da educação superior é que essa política não significa um ferimento no modelo republicano, no qual ‘a educação é um direito de todos e dever do Estado’. Ora, essa máxima republicana pode ser entendida como se fosse o Estado um financiador da educação ou um oportunizador da educação, sendo que os meios são facilitados pelo Estado, mas a responsabilidade é do cidadão. O texto constitucional brasileiro permite essa interpretação dúbia, pois coloca a responsabilidade no Estado e ‘na família’, com a colaboração da sociedade, conforme se vê na redação do Art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988: “Art. 205 – 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” (BRASIL, 2006, p. 148).

Se a responsabilidade é conjunta com a família, devendo a sociedade colaborar, e se a idéia de sociedade se estender a uma sociedade com valores mercantis, é perfeitamente possível e aceitável a massificação e proliferação da educação superior, com o argumento falseado da democratização do acesso. Há uma mercantilização da educação superior, com o aumento de Instituições de Ensino Superior que oferecem os mesmos cursos de graduação, e fica claro que não há a inclusão social pregada pela formação superior, pois os estudantes estão se habilitando para as mesmas profissões/carreiras, em áreas que não têm toda essa demanda no mundo do trabalho. Ou seja, não há melhoria na qualidade de vida individual nem melhoria no desenvolvimento nacional, o que há é um aumento significativo no desemprego estrutural em determinadas áreas de formação.

O Banco Mundial tem exercido um papel importantíssimo nas redes de poder e tomadas de decisões no cenário internacional. Na medida em que o BM é um financiador dos países em desenvolvimento e incentivador desses empréstimos e que produz pesquisas em diversas áreas, os discursos daqueles países financiados por ele ficam condicionados àquelas proposições entendidas pelo financiador, como necessárias e imprescindíveis a esses países na definição de suas políticas públicas.

Em 1994 foi produzido pelo Banco Mundial um documento sobre educação superior, orientando a Reforma do Ensino Superior, em que se lê, com a tradução de Silva Jr. (2002, p. 57-8):

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- Redefinir a função do governo na educação superior;
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade .

Pode-se verificar que o governo brasileiro adotou a primeira orientação ao sistematizar diversas formas de IES, algumas sem nenhuma obrigação de realizar pesquisas e de ter um corpo docente mais bem capacitado, como é o caso dos Centros Universitários, assim como os cursos tecnológicos, cursos de curta duração e cursos à distância.

A segunda orientação propõe o pagamento do ensino pelos alunos – ou seja, o fim da gratuidade do ensino nas IES públicas –, de forma que as atividades como pesquisas patrocinadas pela iniciativa privada, venda dos produtos de pesquisa e educação, cobrança de matrículas, contribuições e financiamentos de ex-alunos, criação e incentivo aos cursos mais baratos, como os de curta duração, gerem recursos e receitas.

A terceira orientação redireciona o Estado em relação às IES, afastando a participação governamental nessas, pois suas políticas são ineficientes e incapazes de promover o desenvolvimento necessário à educação superior. Esse desenvolvimento será atingido pela implementação de políticas favoráveis tanto às IES públicas como também às privadas, como, por exemplo, incentivos aos fundos vindos de fontes externas ao próprio governo. O papel do Estado deve ficar voltado para a fiscalização e avaliação, não para a promoção do ensino, mais bem desenvolvido pela iniciativa privada.

E, por fim, a última orientação sedimenta o papel ‘importantíssimo’ do setor privado, pois, nas orientações anteriores, o BM já deixou claro que o Estado não consegue promover

uma educação de ‘qualidade’, nem tem suporte financeiro pelo orçamento público para gerar a ‘equidade’, pois não dispõe de um número de matrículas que suporte toda a demanda social.

Ainda no mesmo documento, sobre a oferta de educação superior privada, destaca-se que

As instituições privadas constituem um elemento importante de alguns dos sistemas de educação pós-secundária [sic] mais eficazes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível diante das transformações da demanda, e ‘ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado’. Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação superior privada a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento da matrícula na educação superior, incrementar a diversidade dos programas e ‘ampliar a participação social na [sic] nível superior’ (SILVA JR., 2002, p. 58, grifos nossos).

Os argumentos do BM favoráveis ao expansionismo privado se justificam ideologicamente pelas metas da ‘qualidade, equidade e baixo custo público’. Por qualidade entende-se a prestação privada de serviços educacionais, haja vista que o Estado não pode oferecer uma educação de qualidade acessível a todos sem que isso comprometa o seu orçamento. Portanto, a iniciativa privada fará essa prestação de serviço com a qualidade garantida por meio das leis de mercado, como, por exemplo, qualidade garantida mediante a competição que as IES privadas travaram entre si. Com isso, a grande demanda de jovens e/ou trabalhadores será atendida, promovendo a equidade desejada, que não pode ser suprida pelas Universidades públicas, pois essas não possuem um número de matrículas disponíveis a todos aqueles que pretendem ter uma formação superior.

Observa-se que a preocupação do BM com a educação superior é que esta se afaste efetivamente do Estado, caracterizando a educação não mais como um direito, mas como um serviço que precisa ter o máximo de disponibilidade possível para atender à demanda dos consumidores. Não há a preocupação em melhoria dos serviços públicos de ensino nem com o direcionamento dos investimentos nas universidades públicas. O que há é a perversa adequação entre qualidade e equidade. Diante disso, a educação torna-se um mero serviço, livremente oferecido na ‘praça’, e o que se visa é prestá-lo da melhor forma ao cliente, oferecendo-lhe o máximo de possibilidades de escolha, em troca de uma mensalidade que caiba em seu orçamento. A posição de que o ‘Estado deve concentrar esforços na educação básica e afastar-se da educação superior’ foi defendida pelo economista brasileiro do BM, Cláudio de Moura Castro, em entrevista dada à revista *Veja* (1993, p. 7-9):

Em termos sociológicos e políticos, a educação no Brasil não está em crise. [...] Não estamos em crise, estamos em equilíbrio. A educação dá aquilo que a sociedade pede.
[...]

O problema é que o Brasil gasta mal. Gasta-se demais no ensino superior, cuja qualidade não justifica investimentos tão elevados. Se é para formar a porcaria que estamos formando, não vale a pena.

A universidade não é pensada, idealizada e politicamente construída, de acordo com a ótica neoliberal pregada pelo BM, como um lócus de reflexão e crítica que emite, para a sociedade, conhecimento formulado por meio de estudos e pesquisas. Ela é na verdade um local de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades relacionadas à qualificação profissional. Por isso, em razão do estabelecimento da competição entre as IES privadas e do conseqüente crescimento da oferta de vagas oferecidas por elas, todos aqueles alunos/trabalhadores e consumidores/clientes que historicamente estavam fora do espaço universitário terão a oportunidade de serem nele incluídos. Contudo, como é possível falar que os ‘historicamente excluídos’ estão tendo acesso igualitário a uma educação superior, se esta é paga com seus parques salários ou rendimentos – haja vista não haver emprego e salário para todos – e o Estado não está no controle da qualidade e nem mesmo do custo das mensalidades?

Se a educação superior é um serviço disponibilizado mediante o pagamento de mensalidades, ela pode ser vista como um produto que pode ser pago em parcelas definidas pelo fornecedor e aceitas pelo consumidor, e, portanto, deve ser regulada pelas leis do comércio. E o Estado não interfere no comércio, uma vez que este tem seu exercício regulado pelas leis nacionais, de acordo com os princípios competitivos globais, não existindo nenhum óbice constitucional, como, por exemplo, a presença de um monopólio educativo. A livre iniciativa e a livre concorrência têm sido preservadas e implementadas pelas IES privadas, que, muitas vezes – para não dizer na maioria das vezes – gastam mais com publicidade do que com pesquisa. Aliás, para o BM a pesquisa é um item supérfluo no pacote educativo. As pesquisas, quando realizadas, devem ser para atender às necessidades do mercado, voltando os seus resultados para ele e não para benefício social.

O governo brasileiro adotou essas ‘orientações’ do BM e as reproduziu em suas políticas públicas desde a década de 1990 e tem se justificado com porcentagens de gastos e pouco retorno: 70% do gasto direto do governo federal com educação foi direcionado para a educação superior no período de 2001 a 2002, contra 13% com ensino fundamental, 8% com o ensino médio e 4,5% na educação de jovens e adultos. Diante dessas estatísticas é que o Ministério da Fazenda (2007b)⁴ tece as seguintes críticas:

⁴ Não há número de página, pois a consulta desta fonte foi feita pela internet. Data referente ao acesso à fonte.

A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponíveis para os demais estágios da educação. Considerando a questão da equidade, essa política produz distorções relevantes, constituindo-se no componente do gasto em educação de maior regressividade. Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas os indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população.

Ainda sobre esse investimento social, o Ministério da Fazenda (2007a)⁵ se pronunciou no Estudo Econômico sobre o Brasil:

As políticas sociais deverão, portanto, ser fortalecidas de modo a contribuir para o cumprimento da agenda social do governo, ‘priorizando os programas sociais considerados mais eficientes e voltados para a acumulação de capital humano’, ao mesmo tempo em que se mantém a disciplina fiscal e se consolida o apoio da sociedade às reformas estruturais.

[...]

Parece haver um amplo consenso dentro e fora do governo quanto à idéia de que as disparidades sociais não permitem que os benefícios do crescimento sustentado sejam repartidos igualmente entre os diferentes grupos sociais. A exclusão social impede os grupos vulneráveis de adquirirem qualificações adequadas às demandas do mercado de trabalho, o que contribui para o alto nível de desemprego e informalidade entre esses grupos, além de perpetuar a desigualdade na distribuição de renda. O principal desafio a esse respeito é fortalecer as políticas sociais que irão permitir o cumprimento da agenda social do governo e ao mesmo tempo manter a disciplina fiscal e consolidar o apoio da sociedade à continuidade das reformas estruturais.

[...]

As despesas do governo geral com programas sociais – incluindo educação, saúde, habitação e urbanização, seguridade e assistência sociais, e seguro-desemprego – representam cerca de 25% do PIB, bem acima do padrão de despesas observado em países com um nível de renda comparável ao do Brasil. ‘Devido a esse alto nível de despesa, a ênfase das políticas públicas deve ser redirecionada paulatinamente para o aumento da eficiência dos programas sociais, calcada na continuidade por meio do fortalecimento gradual dos programas já existentes e na melhoria dos serviços prestados’.

[...]

‘Em reconhecimento ao fato de que a pobreza pode ser aliviada e que a distribuição de renda pode ser melhorada a longo prazo através do acúmulo de capital humano, o uso contínuo da frequência escolar como condição para a inscrição em programas de transferência de renda é altamente aconselhável, bem como o monitoramento adequado do cumprimento das condicionalidades desses programas’ (grifos nossos).

Ninguém nega que são impossíveis a um Estado em desenvolvimento como o Brasil o desenvolvimento social, a promoção da inclusão social, a efetiva garantia dos direitos sociais, individuais e coletivos, sem que haja, por parte da Administração Pública, o respeito ao orçamento público e uma política financeira e fiscal séria. Também, não se pode negar a dificuldade de se promover uma educação de qualidade diante de números tão massacrantes de analfabetismo, desemprego, miséria, fome, falta de moradia, entre tantas outras ‘faltas’.

⁵ Idem.

Entretanto, tal constatação não pode servir de apoio ao abandono sofrido pelo Ensino Superior, porque os investimentos feitos foram altos e o retorno não corresponde ao resultado que se teria caso os mesmos gastos tivessem sido feitos com a educação básica.

Ora, a responsabilidade do administrador público é enorme, e é por ele assumida voluntariamente, haja vista ninguém ser obrigado a se candidatar, concorrer e se disponibilizar para a atividade pública. O que se espera é que este aja com eficiência (conforme disposto no Art. 37, *caput*, da CF/88) e que combata os desvios de dinheiro, a corrupção que mata quaisquer possibilidades de desenvolvimento, o corte das verbas agregadas aos salários dos membros dos Poderes Constitucionais, a perseguição diuturna dos ‘sanguessugas’ ao dinheiro público.

Sustentar as orientações do BM acostadas às dificuldades históricas nacionais e anunciar cortes das verbas públicas para os direitos fundamentais do homem, sem atacar a ‘desonestidade, corrupção e imoralidade pública’, é no mínimo, uma cruel e criminosa ironia política.

1.2 O Curso de Direito neste Cenário Neoliberal Nacional

Com a crescente proliferação das IES privadas e o aumento estrutural do desemprego, resta ao Estado difundir que o ensino superior é meio de combater o desemprego e para que os postos de trabalho sejam ocupados, este deve ‘facilitar o acesso’ de todas as camadas e todos os grupos sociais à formação universitária e não criar regras e normas obstaculizantes.

Isso se traduz na privatização do ensino, com o crescimento vertiginoso do setor privado, que não é acompanhado pelo Estado no que se refere ao oferecimento de mais vagas no ensino superior público. Em mapeamento feito pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), observou-se que a evolução do ensino superior, no quesito graduação, deu-se da seguinte forma entre 1980 e 1998 – indicados pelos períodos de tempo compreendidos nos dois primeiros quadriênios e nos três quinquênios seguintes a esta pesquisa, e pelos documentos produzidos pelos censos de 2002 e 2005⁶ (Tabelas 1 e 2):

⁶ O Censo Universitário do ano de 2005 é o último disponibilizado no *site* do INEP, até abril de 2007.

TABELA 1
Evolução do ensino superior no Brasil, segundo a natureza, de 1980 a 2005

ANO	Total Geral	IES PÚBLICA	IES PRIVADA
1980	882	200	682
1984	847	238	609
1989	902	220	682
1994	851	218	633
1998	973	209	764
2002	1.637	195	1.442
2005	2.165	231	1.934

Fonte: INEP/MEC (1998; 2002; 2005).

TABELA 2
Evolução das IES no Brasil segundo sua natureza e formatos organizativos de 1980 a 2005

ANO	Total Geral	Universidade			Fac. Int. e Centro Univs			Est. Iso*/Fac. Esc. Inst.		
		Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.	Total	Públ.	Priv.
1980	882	65	45	20	20	01	19	797	154	643
1984	847	67	47	20	59	01	58	721	190	531
1989	902	93	54	39	64	00	64	745	166	579
1994	851	127	68	59	87	03	84	637	147	490
1998	973	153	77	76	93	00	93	727	132	595
2002	1637	162	78	84	182	06	176	1240	80	1160
2005	2165	176	90	86	231	07	224	1574	81	1493

Fonte: INEP/MEC (1998; 2002; 2005).

Legenda: Públ. – Públicas

Priv. – Privadas

Fac. Int. e Centro Univ. – Faculdades Integradas e Centros Universitários

Est. Isol. – Estabelecimentos Isolados

Fac., Esc. Inst. – Faculdades, Escolas e Institutos.

Nos documentos de 2002 e 2005, são apresentados, também, os Centros de Educação Tecnológica e Faculdades Tecnológicas (CET/FaT):

TABELA 3
Evolução do Ensino Superior nos CET/FaT segundo sua natureza, nos anos de 2002 e 2005

ANO	TOTAL GERAL	PÚBLICA	PRIVADA
2002	53	31	22
2005	184	53	131

Fonte: INEP/MEC (2002; 2005).

* Nos documentos de 2002 e 2005, a classificação de Estabelecimentos Isolados mudou para Faculdades, Escolas e Institutos.

Pela leitura dessa Tabela, pode-se perceber claramente que o crescimento do ensino superior no Brasil, durante as décadas de 1980 e 2005, ocorreu por influência da iniciativa privada, sendo que em 1998 havia apenas uma universidade pública a mais no Brasil do que as universidades privadas. As Faculdades Integradas e os Centros Universitários, como os Estabelecimentos Isolados, têm forte – e, às vezes, exclusiva – presença privada, demarcando o acesso de mais cidadãos ao ensino superior ‘pago’.

Os cursos de Direito estão aí localizados, conforme demonstrado pelo mesmo estudo (Tabelas 4 e 5), que apresenta participação dos cursos e matrículas por regiões.

TABELA 4
Ilustração dos dez Cursos Superiores no Brasil com maior número de matrículas, no ano de 1998

CURSOS	MATRÍCULA	PORCENTAGEM DA PARTICIPAÇÃO
Direito	292.728	13,8%
Administração	257.408	12,1%
Engenharia	150.217	7,1%
Pedagogia	139.893	6,6%
Ciênc. Contábeis	122.427	5,8%
Letras	108.746	5,1%
Comunic. Social	74.567	3,5%
Ciênc. Econôm.	66.992	3,2%
Psicologia	61.103	2,9%
Medicina	50.879	2,4%

Fonte: INEP/MEC (1998)⁷.

TABELA 5
Ilustração dos dez Cursos Superiores no Brasil com o maior número de matrículas, por região administrativa, no ano de 1998

NORTE		NORDESTE		SUDESTE	
Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula
Pedagogia	9.572	Administração	25.773	Direito	186.591
Direito	9.257	Direito	25.688	Administração	146.073
Administração	7.744	Pedagogia	25.607	Engenharia	93.5681
Letras	6.250	Letras	23.295	Pedagogia	62.640
Ciênc.Contábeis	6.172	Ciênc.Contábeis	18.946	Ciênc.Contábeis	53.919
Engenharia	4.481	Engenharia	18.787	Letras	49.547
Ciênc.Econôm.	3.210	História	13.416	Comunic.Social	48.196
Matemática	2.892	Ciênc.Econôm.	13.21	Psicologia	36.186
Geografia	2.278	Ciências	10.539	Medicina	30.634
Psicologia	2.263	Geografia	10.440	Ciênc.Econôm.	30.081

⁷ Último documento do INEP apresentando os curso categorizados desta forma, sendo que o documento não só apresenta dados, como também informações complementares.

TABELA 5

Ilustração dos dez Cursos Superiores no Brasil com o maior número de matrículas, por região administrativa, no ano de 1998

SUL		CENTRO-OESTE	
Cursos	Matrícula	Cursos	Matrícula
Administração	56.173	Administração	21.645
Direito	50.366	Direito	20.826
Ciênc.Contábeis	31.526	Pedagogia	15.329
Engenharia	28.368	Ciênc.Contábeis	11.864
Pedagogia	26.745	Letras	10.209
Letras	19.445	Ciênc.Econôm.	6.427
Ciênc.Econôm.	14.058	Engenharia	4.900
Comunic.Social	12.813	Proc. de Dados	4.595
Educ. Física	12.102	Ciênc.Computação	4.502
Psicologia	11.583	Ciênc.Biológicas	4.427

Fonte: INEP/MEC (1998).

Diante dos dados acima demonstrados, verifica-se que o curso de Direito ocupa o primeiro e segundo lugar na procura dos ingressantes no ensino superior. Por mais que esse dado não seja trazido especificamente pelo INEP, esses cursos estão localizados nas Faculdades Integradas, nos Centros Universitários e Estabelecimentos Isolados, pois, como já apresentado acima, é um investimento reduzido para o setor privado a oferta dessa formação.

Esses cursos focados na aula expositiva, em que os recursos necessários são professor (que usa a voz, cuja manutenção não está incluída no salário), sala de aula (quanto maior, melhor), quadro de apontamentos, carteiras e só. Observa-se, também, que algumas IES sequer ainda se adequaram às exigências do MEC para os laboratórios de prática jurídica. A biblioteca é outro ponto falho na maioria desses cursos de Direito, que, para a iniciativa empresarial educacional, é um curso de alta procura, com custos baixos e lucro garantido.

Há, indiscutivelmente, um crescimento desigual das IES no Brasil, conforme fica comprovado no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2003)⁸ – último resumo técnico do INEP produzido para os Censos Universitários, que traz a porcentagem de que 88,9% das IES no Brasil são privadas e, destas, 78,8% são do tipo ‘privadas com fins lucrativos’. Pode-se visualizar melhor essa informação nos dados trazidos na Tabela 6.

⁸ Último Censo Universitário INEP/MEC produzido sob forma de resumo técnico, e não sob forma de planilhas.

TABELA 6

Demonstrativo do crescimento acumulado das IES no Brasil, segundo sua natureza nos períodos compreendidos entre 1996-1999 e 2000-2003

PRIVADAS	1996 – 1999: 45,2%
	2000 – 2003: 78,9%
PÚBLICAS	1996 – 1999: 18,8%
	2000 – 2003: 36,9%

Fonte: INEP/MEC (2003).

Ainda no mesmo documento, pode-se localizar o curso de Direito na categoria de análise ‘Número de Matrículas por turno e Categoria Administrativa no Brasil (2003)’, em que comprova que a educação é majoritariamente noturna e essencialmente privada e paga.

TABELA 7

Demonstrativo do número de matrículas por turno e natureza institucional

TURNO	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
DIURNO	729.113	887.443	1.616.556
NOTURNO	407.257	1.863.209	2.270.466
TOTAL	1.136.370	2.750.652	3.887.022

Fonte: INEP/MEC (2003).

Os mesmos dados são apresentados de outra maneira pelo Poder Executivo federal, por meio do INEP/MEC (2003, p. 30);

Dito de outra forma: a principal oportunidade de acesso à educação superior para o aluno trabalhador, isto é, para o aluno de baixa renda, encontra-se no ensino pago. Emerge, pois, com grande alternativa, a adoção de políticas de expansão do ensino superior noturno nas universidades federais e estaduais, conforme já ficou demonstrado em estudos anteriores do INEP.

Sobre os alunos matriculados em cursos presenciais, ficou identificado que dos 3.887.022 discentes, 27,6% estão matriculados em apenas dois cursos: Administração, com 564.681 matrículas, representando 14,5%; e Direito, com 508.424 matrículas, representando 13,1%⁹.

O curso de Direito continua sendo uma formação de enorme aceitação e procura, e esse segundo lugar tem uma representação muito forte, haja vista ser uma formação única, com o mesmo direcionamento, diferentemente da Administração, que tem enfoques múltiplos, como, por exemplo, Administração de Empresas (mais tradicional), Administração e

⁹ Esta estatística foi retirada do INEP/MEC (2003, p. 13).

Comércio Exterior, Administração e Agronegócios, Administração e Turismo, Administração e *Marketing*, entre outros.

No último censo da educação superior, realizado no ano de 2005, o INEP/MEC continua com o apontamento desses números grandiosos, mantendo o Direito em segundo lugar, seguido da Administração, categorizada na pesquisa como área geral ‘Gerenciamento e Administração’, como pode ser observado nas Tabelas 8 e 9.

TABELA 8
Processos seletivos: número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular e outros processos, em Direito e Gerenciamento e Administração

Áreas Gerais	Total		
	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Direito	212.739	554.169	144.845
Gerenciamento e Administração	478.143	702.389	262.975

Fonte: INEP/MEC (2005).

TABELA 9
Demonstrativo das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, em 30.06.2005, segundo sua natureza institucional

ÁREAS GERAIS	TOTAL					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municip.	Particular	Comum./ Confes./ Filant.
Direito	565.705	28.896	16.028	17.133	256.042	247.606
Gerenciam. e administração	704.822	26.066	22.370	18.387	417.781	220.218

Fonte: INEP/MEC (2005).

Conforme pôde ser verificado nas Tabelas 8 e 9, o Curso de Direito tem uma intensa procura e maciça oferta pelas IES Privadas, que representam 89% das matrículas oferecidas, contra apenas 10,9% das ofertadas pelas IES públicas.

Não há como negar a mercantilização, o expansionismo dessa formação universitária, falseada pelo discurso da inclusão feito pelo governo brasileiro, pois, como já demonstrado pelo Censo Universitário de 2003, o ensino privado ocupa 82% das matrículas noturnas contra 17,9% das oferecidas pelo ensino público. Ora, é sabido que o aluno trabalhador só pode ter a sua ‘inclusão no saber acadêmico’ no horário em que não esteja laborando, ou seja, à noite.

Que ‘formação inclusiva’ é essa, em que o aluno escolhe qual a IES que oportunizará sua formação pelas leis de mercado? Não há como falar em inclusão, quando o aluno estudará na sua terceira jornada de trabalho, não esquecendo que Estudar é trabalhoso, ainda mais para um aluno exaurido, que irá buscar a melhor formação considerando a instituição que lhe oferecerá a mensalidade cabível em seu orçamento, a qual, muitas vezes, não se preocupa com o rigor da qualidade acadêmica, mas sim com a melhor venda de seu produto.

O Estado brasileiro aponta quais são as IES de qualidade valendo-se do sistema de avaliação nacional dos cursos, por meio do Exame Nacional de Cursos, desde 1996, o ‘provão’, substituído em 2006 pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esse tipo de exame, seja o antigo provão seja o atual Enade, serve ao governo como um instrumento neoliberal para controlar a educação, centrada na qualidade e limitada a indicadores quantitativos. Se a avaliação da IES não for satisfatória (conceitos *A*, *B*) ou razoável (conceito *C*), essa IES fica classificada como não-adequada ao mercado de trabalho, haja vista formar um profissional não-possuidor dos saberes acadêmicos básicos. Esse *ranking*, na análise de Maciel (2003, p. 47), não descreve com justiça a realidade, apenas contribui para moldá-la, dando a ela contornos cada vez mais excludente:

Os exames nacionais têm um efeito excludente sem analisar as desigualdades em que se dão as formações individuais e regionais. Pedagogicamente, os resultados desses exames são nulos pois são somativos; nada resta a fazer pelo examinado. Entretanto, ele fica marcado profissionalmente pela nota recebida. As letras que servem de base para o *ranking* não representam bem a realidade educacional [...].

É nesse contexto que o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por intermédio de uma Comissão Nacional permanente, a Comissão Nacional de Ensino Jurídico, entrou no debate sobre a qualidade do ensino jurídico oferecido por esses numerosos Cursos de Direito, com base em sua função institucional e legal, manifesta nos processos de abertura de novos cursos, ainda que a palavra final seja a do MEC. O Estatuto da Advocacia (1994, p. 38) prevê a função legal e institucional do Conselho Federal da OAB na criação dos cursos jurídicos:

Art. 54 – Compete ao Conselho Federal:

[...]

XV – colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento destes cursos.

O Conselho Federal acentuou sua preocupação com a avaliação dos cursos criando o programa OAB Recomenda, que nasceu em 07 de dezembro de 1999, no momento em que o Conselho Federal da OAB estabeleceu a meta de, a cada três anos, atribuir um selo de qualidade aos Cursos de Direito que se destacassem em cada unidade da federação, conforme o desempenho obtido pelos resultados no Exame Nacional de Cursos¹⁰, o ‘provão’, e no Exame de Ordem.

O programa se justifica, mediante fala institucional criadora (OAB RECOMENDA, 2001), como estabelecimento simbólico, ético e valorativo de salvaguarda da cidadania, e não como reserva corporativa de mercado profissional. Busca ser um sistema avaliativo equivalente às diretrizes nacionais que organizam os cursos jurídicos e a dimensão local/estadual em que são realizados. Essa recomendação da OAB se sustenta no tripé:

a verificação das condições de oferta dos cursos (implementada por comissões de especialistas coordenadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, vinculada ao MEC-SESu), o Exame Nacional de Cursos (Provão), aplicado pelo MEC-INEP, com apoio da Comissão de Juristas e o Exame de Ordem, ‘um dos modelos mais antigos de avaliação de desempenho acadêmico-profissional institucionalizado no País’, como lembra o Presidente Reginaldo Oscar de Castro¹¹ (OAB RECOMENDA, 2001, p. 17 – grifo do autor).

Ainda explicando os critérios de avaliação e o processo de seleção dos cursos jurídicos, a Comissão explica a escolha dos dois Exames como indicadores para a recomendação:

O Exame Nacional de Cursos que só obriga o comparecimento do examinando, mas não assegura o seu desempenho participativo, tem um acentuado grau de inflexão legitimadora, tendo passado por etapas problemáticas de aceitação e legitimação e sua coordenação chegou a sugerir quinquênio como um tempo razoável de seriação apaziguadora de sua própria validade. Não obstante, sendo um exame nacional, oferece dados homogêneos e ordenados, respeitada a série. O Exame de Ordem, por sua vez, de aplicação regional, oferece maior dificuldade para o recolhimento e a ordenação de dados mas, sendo como é, obrigatório, valida-se a partir dos resultados, atribuídos em notas precisas e não em conceitos, o que dá consistência ao desempenho (OAB RECOMENDA, 2001, p. 19-20).

Diante do expansionismo dessa formação universitária, a OAB afirma que o que busca com o ‘selo de qualidade e recomendação’ não é um *ranking* dos cursos jurídicos brasileiros, mas sim um programa de qualidade desse ensino.

¹⁰ Essa avaliação governamental foi substituída pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e sua primeira aplicação ao Curso de Direito se deu no segundo semestre de 2006, portanto ainda não houve tempo de usá-la como critério na avaliação da OAB.

¹¹ Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em 2001.

É importante notar que o OAB RECOMENDA não tem nem aspira a ter o sentido de um *ranking* de escolas ou cursos de direito. O objetivo é, apenas, o de indicar, no âmbito de cada unidade da federação, os cursos que, na quadra atual, estão a merecer o ‘selo de qualidade’. Entre esses, haverá, provavelmente, tal ou qual diferença de nível. Não foi nosso propósito, entretanto, medir ou dimensionar essas diferenças. Isso porque o programa não se preocupa com a excelência do ensino, mas, apenas, com a regularidade de desempenho, observada ao longo de certo período (OAB RECOMENDA, 2003, p. 12-3).

Por mais cartorial que pareça ser – ou mesmo seja –, a indicação e recomendação de determinados cursos em detrimento de outros, a postura do MEC, é, no mínimo, alarmante no que tange à criação de Cursos de Direito. Ilustrando essa informação, tem-se o dado de que dos 222 novos cursos autorizados no país, no período de 2001 a 2003, apenas 18 receberam parecer favorável da OAB, ou seja, somente 8%. Situação semelhante ocorreu no período de 2004 a 2007, em que, dos 180 novos cursos jurídicos, apenas 13 deles (7,2%) receberam parecer favorável da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB.

Percebe-se que, com o falseamento da inclusão social através da educação superior, se tem na realidade a desconsideração da ‘necessidade social’, pois a autorização maciça do mesmo curso e com maior incidência na mesma região tem aumentado o quadro dos ‘portadores de diploma excluídos do mercado de trabalho’, uma vez que não há absorção de tantos bacharéis pelo mercado de trabalho e nem esses bacharéis estão qualificados para a competição que ele fomenta, considerando que a maioria esmagadora desses bacharéis não consegue sequer a aprovação no Exame de Ordem e inclusão nos quadros advocatícios – o índice de reprovação nacional é de 80%, como também a aprovação nos concursos públicos para as carreiras jurídicas.

Os números são assustadores, ao passo que nos Estados Unidos da América do Norte existem não mais que 210 Cursos de Direito, só no estado de São Paulo existiam 225 cursos contra três cursos no Acre e Roraima, respectivamente. “A Califórnia, o estado mais rico e populoso dos Estados Unidos, tem apenas 23 cursos jurídicos, 10% do que tem o estado mais rico e populoso no Brasil”¹². Não é possível aceitar a democratização do saber formal universitário, da formação jurídica com números tão discrepantes. A hiperinflação de bacharelados se dá nos mesmos lugares, uma vez que não há correspondência ao mercado de trabalho. De cada cinco Cursos de Direito criados no Brasil, um é em São Paulo. Quase a metade dos cursos jurídicos no Brasil está localizada na mesma região, a sudeste, sendo que as regiões norte e nordeste, marcadamente as mais pobres, contam com um número ainda deficitário, conforme se observa na Tabela 10.

¹² Informações recebidas por *e-mail* enviado pelo Conselho Federal da OAB, em agosto de 2006, apresentando a matéria: “PAÍS DOS BACHARÉIS - O Brasil já tem mais de mil faculdades de Direito” – Elaborado por Maurício Cardoso e Priscyla Costa.

TABELA 10
Demonstrativo do número de cursos de Direito no Brasil, por Estado da Federação

Estados	Número de cursos	N. aproximado de vagas
Acre	3	340
Alagoas	10	1.730
Amapá	6	845
Amazonas	11	1.674
Bahia	48	7.740
Ceará	17	2.755
Distrito Federal	22	6.900
Espírito Santo	35	5.640
Goiás	32	7.852
Maranhão	16	2.635
Mato Grosso	28	4.412
Mato Grosso do Sul	20	3.230
Minas Gerais	130	20.117
Pará	14	1.450
Paraíba	15	2.610
Paraná	82	13.884
Pernambuco	24	5.380
Piauí	25	2.270
Rio de Janeiro	101	30.366
Rio Grande do Norte	13	2.789
Rio Grande do Sul	74	9.557
Rondônia	10	1.650
Roraima	03	270
Santa Catarina	61	6.918
São Paulo	225	48.745
Sergipe	10	1.120
Tocantins	11	1.770
Total:	1.046	194.689

Fonte: Site Oficial do Conselho Federal da OAB (7.7.2007)

A preocupação que envolve o expansionismo neoliberal dos Cursos de Direito está na formação: um dos três poderes do Estado, o Judiciário, tem todo o seu quadro constituído pelos bacharéis, assim como as demais funções constitucionais essenciais à Justiça, como o Ministério Público, a Advocacia, a Advocacia Pública e a Defensoria Pública. Diante disso, não pode o Estado se afastar de regular e controlar a qualidade dessa formação acadêmica, haja vista o próprio constituinte ter ressaltado seu papel, quando trouxe um capítulo específico do Poder Judiciário e das Funções Essenciais à Justiça.

O Estado tem papéis múltiplos no que se refere ao desempenho da área de ensino: prestador de serviços e instituidor de políticas educacionais; ou seja, no dizer de Scaff (2001,

p. 68), “é como se o Estado agisse na área educacional como ‘participante do sistema’, e sobre a área educacional, enquanto ‘agente regulador do sistema’” (grifos do autor).

Se são as Escolas de Direito que formam os profissionais que irão atuar com a Justiça, com o Direito e com a Cidadania, esses bancos escolares devem oferecer um ensino de qualidade e relevância social, pois uma formação deficitária reverterá, de maneira desastrosa para a sociedade, em uma administração incompetente da Justiça. A formação de melhores juízes, promotores de justiça, advogados, advogados públicos, defensores públicos e delegados de polícia só será possível com melhores cursos jurídicos.

Nas três versões do programa OAB Recomenda, o resultado da avaliação dos cursos jurídicos pode ser traduzido da seguinte forma (Tabela 11):

TABELA 11
Avaliação dos Cursos Jurídicos no Brasil, com vistas à recomendação pela OAB, em 2001, 2003 e 2007

ANO	Nº de cursos existentes no Brasil	Nº de cursos avaliados pela OAB	Nº de cursos Recomendados pela OAB
2001	380	176	52
2003	733	215	60
2007	1.046	322	87

Fonte: OAB Recomenda (2001; 2003; 2007).

Verifica-se que, do ano de 2001 para 2003, houve um aumento significativo no número de cursos jurídicos em funcionamento no país, tendo sido criados 352 novos cursos, e, destes, somente 60 tiveram a indicação de qualidade conferida pela OAB. No período de 2003 a 2007, o acréscimo foi também expressivo: 284 novos cursos, com apenas 87 certificados com o selo de qualidade. Os dados do Censo Universitário de 2005 indicam que 89% das matrículas nos Cursos de Direito estão em IES privadas, portanto comprovam da privatização desse ensino, que carece de qualidade. “Portanto, é fundamental que o Estado e a sociedade tenham redobrado cuidado com o produto das Escolas de Direito, pois é delas que sairão os profissionais que nos permitirão ter menor grau de desigualdade social no futuro” (SCAFF, 2001, p. 65).

Pensar o ensino jurídico numa ótica apenas empresarial, mercadológica, é uma violência social, não podendo a Administração Pública permitir ou autorizar que a iniciativa privada ofereça vagas sem o menor rigor acadêmico, apenas na perspectiva do lucro. A formação jurídica é vital para o desenvolvimento nacional da cidadania, a conscientização

política e social, a efetivação dos direitos e das garantias bravamente conquistadas ao longo da história pátria.

Essa privatização tem gerado um fenômeno identificado pela Unesco como a migração de cérebros ou talentos: professores altamente competentes e habilitados, com longa e vasta experiência acadêmica e científica, realizadores de pesquisas de relevância universitária e social, que não são mantidos nas IES públicas e migram para as IES privadas. Essa migração, ao invés de promover uma elevação na qualidade do ensino privado, tem acarretado um desprestígio para esses profissionais, pois pesquisa exige investimentos financeiros, o que atrapalha o lucro das empresas educacionais, que, por isso, não a realizam.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, promovida pela Unesco (1999, p. 32) tratou da questão do ‘êxodo de cérebros e talentos’ da seguinte maneira:

Art. 16 – Da ‘perda de quadros’ ao ‘ganho de talentos’ científicos.
É preciso por fim à ‘perda’ de talentos científicos, já que ela vem privando os países em desenvolvimento e os países em transição de profissionais de alto nível, necessários para acelerar seu progresso socioeconômico. [...].

Por mais que a preocupação da Unesco seja com aqueles intelectuais que vão se aperfeiçoar no exterior e não voltam para os países de origem, é possível contextualizar tal situação no cenário brasileiro: as IES públicas – essencialmente as federais – mantêm a remuneração dos professores em níveis inconcebíveis para a atividade docente, incentivam as aposentadorias voluntárias e não contratam novos professores, a não ser com contratos temporários. Esses professores vêm, cada vez mais, inserindo-se nas IES privadas, que não se preocupam com o incentivo e a realização de pesquisas – salvo raríssimas exceções – ou mesmo desistido da carreira universitária. Muitos intelectuais das IES privadas têm sofrido os mesmos cortes de verbas e a redução das garantias trabalhistas no seu local de trabalho, não contando mais com algum subsídio para realização de pesquisas.

Tratar o ensino do Direito como um produto lucrativo, de venda garantida a um consumidor desinformado do mercado em que irá se inserir futuramente, é a tradução do momento neoliberal em que o país vive. O poder público se afastou da responsabilidade de verificação da qualidade e, mesmo por intermédio de seus Exames de Curso, o que se tem é, no máximo, a penalização com um baixo conceito, mas não com a exigência de uma política educacional voltada para melhoria daquela escola jurídica. Os conceitos avaliativos são muito mais uma propaganda das IES do que uma radiografia da qualidade de sua prestação de serviços – serviços esses regulados pelas leis capitalistas, e não por políticas públicas

reguladoras de qualidade, situação identificada por Scaff (2001, p. 74), que denuncia o afastamento do Poder Público sendo um impedimento ao desenvolvimento nacional.

O Poder Público, em sua função regulamentar, de coordenar políticas públicas para o setor educacional, esquece que o ensino não é uma singela questão de mercado econômico, de intuito lucrativo, mais uma função estratégica para o futuro de um país. Não há como subsistir um país sem uma estratégia educacional arrojada, que dirija ações públicas e privadas para o desenvolvimento nacional e o ultrapassamento dos problemas internos emergentes e urgentes, principalmente no que tange à erradicação das desigualdades sociais e econômicas e ao direcionamento do desenvolvimento nacional, ultrapassando o singelo intuito lucrativo próprio de uma visão privatística da realidade.

O *ranking* promovido tanto pela OAB quanto pelo MEC, no que se refere à recomendação de cursos, mediante conceitos indicativos de quais sejam de nível *A, B, C, D* e *E*, não modificam essa realidade. Essa realidade, por sua vez, caracteriza a carência de qualidade, a falta de investimentos nos quadros docentes, os espaços físicos deficitários e a deficiente formação recebida pelos alunos. O que se tem é um expansionismo desenfreado dos Cursos de Direito, sem ações governamentais sérias que o controlem e busquem a qualidade desse ensino, que é marcado pelo abandono do ‘público’ e pela assunção do ‘privado’.

CAPÍTULO 2 HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL: UM TRIBUTO À FORMAÇÃO DE BACHARÉIS

*Toda essa gente se engana
Então finge que não vê que
Eu nasci pra ser o superbacana
Eu nasci pra ser o
Superbacana, superbacana.
(Caetano Veloso)*

A constituição dos cursos jurídicos no Brasil é marcada pelo envolvimento do Estado que tem interesses políticos, sociais e culturais específicos, caracterizados pelas necessidades de cada época com o ensino superior jurídico. Faz-se necessário refletir sobre a estreita ligação do Brasil-Colônia-Império com as elites oligárquicas agrárias na formação desses cursos, para, então, compreender o significado da expressão ‘bacharel em Direito’.

Os cursos de Direito no Brasil nascem sob a doutrina do Positivismo Dogmático de Hans Kelsen, marcadamente depurados de valores axiológicos – sociologia e política –, pois, no dizer de Diniz (2004, p.120), “a grande aspiração kelseniana foi a de salvaguardar a autonomia, neutralidade e objetividade da ciência do direito”. Portanto, os valores do racionalismo dogmático¹³ de Kelsen foram os norteadores do pensamento jurídico brasileiro.

Antes, porém, é interessante realizar um breve retrospecto histórico aos primórdios das universidades¹⁴ na Europa, que, mesmo sem poder precisar a data exata, surgiram na civilização ocidental, no século XIII, na Bolonha (Itália), em Paris (França) e em Oxford (Inglaterra).

Contudo, o encaminhamento das escolas catedrais, criadas no século XII, por clérigos instruídos (CHARLE; VERGER, 1996), às universidades se deu em razão de a maioria das catedrais desenvolvidas possuírem uma escola permanente, com um bom nível de instrução nas Artes Liberais (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia e Geometria) e nas Sagradas Escrituras (Teologia). Em determinados centros, surgiram as

¹³ “O racionalismo dogmático, ou melhor, a teoria kelseniana, expressão máxima do estrito positivismo jurídico” (DINIZ, 2004, p. 116).

¹⁴ Universidade no sentido de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”(CHARLE; VERGER, 1996, p. 7).

escolas particulares, onde os mestres – na maioria, clérigos – instalavam-se por conta própria e, contando apenas com a sua reputação, ensinavam àqueles que podiam pagar por sua educação.

As escolas mais independentes e laicas foram as primeiras escolas de Medicina e Direito. Os primórdios do ensino jurídico datam do século XI, ainda no Medievo, na Itália, em Bolonha. Os estudos jurídicos se legitimavam diante da necessidade de se conhecer o Direito Romano e o Direito Canônico, a fim de se resolverem os conflitos reais existentes entre reis e imperadores, assim como os comerciais entre mercadores e banqueiros, em razão do desenvolvimento dos contratos comerciais, e, não menos importantes, os da Igreja Católica (OLIVO, 2000).

A primeira universidade é a de Bolonha, datada do século XIII, em 1252, que já apresentava as disciplinas de Direito Civil e Direito Canônico. O ensino do Direito passa a ter uma forte procura, proliferando-se pela Europa por meio da força estudantil e da expressiva representação dos mestres, em razão de seu alto grau de preparo, interesse e estudo. Nesse século, foi criada uma escola científica sobre o Direito, a Escola dos Glosadores (em Bolonha, na Itália), demonstrando a aceitação, a busca e o valor dado a esse tipo de conhecimento. Bittar (2001, p.55-6) apresenta os frutos da Escola dos Glosadores para a efervescência do Direito e sua solidificação como ciência assim:

Na seqüência das contribuições bolonhesas (séc. XII), estão a escola francesa de Orléan (Revigny e Belleperche – séc. XIII), a escola italiana pós-glosadores (Bártolo, Baldo – séc. XIV), a escola humanista (Budé, Zasius, Cujácio – séc. XV), a escola do direito nacional (Dumolin, D'Argentré, Coquille – séc. XVI), a escola do direito natural (Grotius, Hobbes, Punferdorf, Domat – sécs. XVII e XVIII).

Na Universidade de Coimbra, em Portugal, o estudante da Faculdade de Direito poderia obter, mediante seu desempenho escolar, três graus acadêmicos, tanto em Direito Civil (Leis), como no Canônico (Cânones), e são eles: 1º bacharelado, tão comum que se tornou sinônimo de magistratura; 2º licenciatura, com o curso de quatro anos adicionais, foi o mais valorizado até o século XVII; e 3º doutorado, que era um grau buscado por aqueles que faziam parte do corpo docente universitário. Conforme Olivo (2000, p.53), “pessoas com este título podiam entrar para o serviço real depois de terem feito uma carreira universitária, e muitos professores podiam ser encontrados nos postos mais altos da burocracia profissional”.

Portugal, contudo, não pode ser assinalado como um país europeu envolvido no desenvolvimento intelectual promovido pela universidade, pois no século XVII, só havia uma universidade em seu território, a de Coimbra, contra inúmeras universidades no país vizinho, a Espanha, destacando-se Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valadolid,

Alcalá e Salamanca (OLIVO, 2000). Esse fato ganha significações profundas no Brasil, ao demonstrar que Portugal, o país colonizador, tinha uma pequena população letrada e culta, refletindo suas concepções de ensino superior na colônia. De outro modo, convém lembrar que ainda, “em 1822, quando da independência brasileira, existiam 26 Universidades na América espanhola, enquanto que em nosso território não havia nenhum estabelecimento de ensino superior” (OLIVO, 2000, p. 54), ressaltando o fato da educação superior ter se tornado uma preocupação secundária para a Coroa Portuguesa.

2.1 Brasil Imperial:

Até a independência do Brasil (1822), somente os seletos filhos da alta sociedade privilegiada possuíam as condições econômicas necessárias para se tornarem bacharéis¹⁵, na Coroa Portuguesa, na Universidade de Coimbra, ou em outras situadas em várias partes da Europa, tradicionalmente na França. Havia, por parte de Portugal, o interesse de manter a colônia culturalmente dependente da Coroa, bloqueando qualquer tentativa de promoção do ensino superior, impedindo o desenvolvimento intelectual no Brasil colônia, pois, sem ensino superior, não haveria a produção de cultura, ciência, letras e saberes. A concessão de bolsas de estudo foi uma das maneiras encontradas para manter essa dependência, como Olivo (2000, p. 55) apresenta, estreitando o vínculo entre colonizador e colonizado:

O Governo lusitano mantinha uma política de concessão de bolsas de estudo para quem fosse para Coimbra. É possível, entretanto, argumentar que durante o período colonial já existia um ensino superior bem desenvolvido no Brasil, ministrado pela Igreja Católica, abrangendo as áreas de Filosofia, Teologia e Matemática, nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará, ou de Filosofia e Teologia, no colégio franciscano, no Rio de Janeiro e no Seminário de Olinda.

A Independência do Brasil, contudo, fez com que a elite dirigente assumisse a responsabilidade pela consolidação e integração do Estado brasileiro como um ‘estado nacionalista’, possível pela concepção liberal, com a manutenção da classe economicamente dominante.

A necessidade de ter um aparato legal e jurídico nacional fez com que as discussões para a criação das universidades e dos cursos de Direito ocupassem a mesma pauta. Desde os trabalhos da primeira Assembléia Constituinte Imperial (1823-1824), a elite brasileira lutou pela a criação de cursos jurídicos no Brasil, pretendendo a ocupação dos cargos da

¹⁵ A expressão “bacharel” será usada especificamente para designar os alunos formados no Curso de Direito.

administração pública e dos postos políticos do Império. Entretanto, mesmo aprovado pela Assembléia Constituinte o projeto que estabelecia a criação de duas universidades – em São Paulo e Olinda, não foi levado adiante, em função da extinção da referida Assembléia. Por meio do Decreto de 9 de janeiro de 1825, foi criado, provisoriamente, um curso jurídico na Corte, que jamais efetivou-se. Contudo, conforme Venâncio Filho (1982), ainda que tal curso não tenha acontecido, os estatutos foram preparados pelo Visconde de Cachoeira que foram usados, posteriormente, nos dois primeiros cursos.

Os debates acerca da criação dos cursos de Direito demonstram qual era o cenário político da época. A elite imperial, tradicional e detentora do poder estatal se movimentava neste espaço com bastante autonomia na defesa e representação dos poderes Executivo e Moderador. A elite civil, no entanto, ainda dependente do Império e, no dizer de Bastos (1998), embrionária na defesa dos interesses da sociedade civil, não possuía propostas claras e parâmetros políticos próprios, pois, como era formada pelas elites regionais, que defendiam os interesses locais de suas regiões. Bastos (1998, p. 4) evidencia o alcance das discussões constituintes acerca desse tema, demonstrando que, na maioria das vezes, as discussões não eram uniformes, com argumentos mais regionais do que doutrinários, conforme escreve:

As propostas imperiais sobre os cursos jurídicos, durante a Assembléia Constituinte de 1823, nunca estiveram, aliás, dissociadas das possibilidades de um controle mais próximo do Estado e de uma distância maior do Parlamento. Os debates que se travaram sobre a instalação dos cursos no Rio de Janeiro são acentuadamente elucidativos dessa orientação. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, um dos mais destacados parlamentares do Primeiro Império, chegava a alegar que a instalação da Universidade na Corte do Rio de Janeiro poderia ser profundamente perniciosa para o bom andamento dos negócios do Estado, por causa das despesas do erário imperial e da pressão que os jovens poderiam representar no processo do andamento político das decisões imperiais.

No dia 11 de agosto de 1827, foram criados os cursos pioneiros: em São Paulo, com sede no Largo de São Francisco, inaugurado em 1º de março de 1828; e, em Olinda, com sede no Mosteiro de São Bento, inaugurado em 15 de maio de 1828, sendo transferido para Recife em 1854. Esses cursos passaram a se denominar Faculdades de Direito (BASTOS, 1998; OLIVO, 2000).

Desde a implantação e o funcionamento desses cursos, houve uma forte e intensa influência portuguesa no ensino, não se desenvolvendo uma cultura jurídica brasileira. Isso se justificava pelo fato de os propugnadores das Faculdades de Direito serem integrantes da elite que estudou em Coimbra. Essa elite vivia a contradição de implantar um Estado de modelo liberal e as profundas raízes patrimonialistas e escravagistas, reproduzindo o ensino praticado

pela Faculdade de Direito de Coimbra. Tanto é que, até a aprovação e implementação dos cursos, as discussões de cunho acadêmico gravitaram em torno do currículo, momento em que debates acalorados foram proferidos sobre o espaço de tempo destinado a cada disciplina e o seu valor epistemológico e sobre qual seria seu alcance na advocacia e na magistratura. Discutiu-se, também a relação das disciplinas com a formação das funções burocráticas do Estado, como, por exemplo, no Direito Romano, no Direito Canônico e na História Eclesiástica – heranças portuguesas; e na Economia Política e Estatística – disciplinas voltadas para os negócios do Estado e para a diplomacia.

Ao final dos debates sobre quais cidades abrigariam os cursos, sobre qual seria o currículo implementado e qual a regulamentação, em 11 de agosto de 1827, foi promulgada, pelo Imperador Pedro I, a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, com o seguinte texto:

Art. 1º – Criar-se-ão dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, uma na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, e neles, no espaço de cinco anos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano. 1ª cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, e Diplomacia.

2º Ano. 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente.

2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico.

3º Ano. 1ª cadeira: Direito Pátrio Civil.

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4º Ano. 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil.

2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.

5º Ano. 1ª cadeira: Economia Política.

2ª cadeira: Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império.

Art. 2º – Para a regência destas cadeiras o Governo nomeará nove lentes¹⁶ proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º – Os lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos 20 anos de serviço.

Art. 4º – Cada um dos lentes substitutos vencerá o ordenado anual de 800\$000.

Art. 5º – Haverá um secretário, cujo ofício será encarregado a um dos lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6º – Haverá um porteiro com o ordenado de 400\$000 anuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7º – Os lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, contanto que as doutrinas estejam acordo com o sistema jurado pela Nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente, submetendo-se porém, à aprovação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo de obra por dez anos.

Art. 8º – Os estudantes que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter de 15 anos completos, e de aprovação da Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria.

¹⁶ Expressão que designava “professor”.

Art. 9º – Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos cursos, com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem poderão ser escolhidos para lentes.

Art. 10 – Os Estatutos do Visconde de Cachoeira ficarão regulando por ora naquilo que forem aplicáveis e se não opuserem à presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns Estatutos completos, que se serão submetidos à deliberação da Assembléia Geral.

Art. 11 – O Governo criará nas cidades de São Paulo e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8º (BASTOS, 1998, p. 29-30).

Essa lei traduziu a vontade das elites imperiais, voltada para os interesses do Estado burocrático e conservador. O currículo não privilegiou a formação processual, pois as aulas teriam natureza teórica; e o principal, o ensino, conforme Bastos (1998), não foi pensado como um método formal para a aprendizagem, e não houve a preocupação com a formação de uma ciência reflexiva, mas apenas de um lócus reprodutor dos saberes necessários para o Império.

O perfil do bacharel, jovens oriundos das famílias proprietárias de terras e escravos, era em sua maioria, da nova burocracia, dos juízes, administradores, parlamentares e servidores públicos. O bacharel formado pelos cursos jurídicos brasileiros se destinava à formação dos quadros políticos do Estado Nacional, a ‘elite político-burocrática’ do Brasil. Pelo fato de esses bacharéis serem já herdeiros de um *status* social privilegiado, com a formação recém-conseguida, seriam ascendidos a posições dominantes e de destaque, alcançando uma respeitabilidade inquestionável. As Academias de Direito foram, desde o início, no Brasil, um instrumento de manutenção das elites, um local de prestígio e ascensão social.

O bacharelismo pretendido foi o liberal, e seus titulares eram os filhos da elite nacional, defensores do liberalismo como a ideologia jurídico-política capaz de estabelecer o Estado Nacional. Essa concepção do bacharelismo liberal só foi possível mediante a aceitação do Direito Positivo, na perspectiva de Hans Kelsen, como o único digno de valor, no qual os profissionais são verdadeiros técnicos burocratas na aplicação do aparato legal: Constituição, Códigos, Leis, Decretos etc.

As dificuldades para a implantação dos cursos foram várias, no que se refere à falta de autonomia na escolha das doutrinas, que deveriam ser aquelas que se coadunassem com o Império. Os lentes só poderiam escolher aquelas que estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação, e, se escrevessem alguma, esta deveria ser aprovada pela Assembléia Geral. Esses professores, os lentes, tinham uma qualificação precária: não possuíam experiência acadêmica e sua formação foi adquirida em Coimbra, portanto não havia uma cientificidade nacional. Eram profissionais jurídicos ou não, pois havia parlamentares que,

improvisadamente, se tornavam lentes. Aliás, nunca houve, desde o Império, alguma política pública para formação de um magistério jurídico. As Escolas não possuíam espaço físico próprio, e eram abrigadas em salas de convento. Acerca da formação oferecida por cada Escola de Direito, Olivo (2000, p. 60) apresenta os perfis de cada uma das Academias:

A Escola de Recife caracterizou-se pela erudição, ilustração e acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal, notadamente germânica, com contribuição de Tobias Barreto no sentido de limitar a influência portuguesa e francesa; leitura naturalista, cientificista, histórica e sociológica, baseada no evolucionismo e no monismo, com crítica às doutrinas jusnaturalistas e espiritualistas. Tinha como preocupação preparar doutrinadores e homens de ciências.

Já a Academia de São Paulo era o palco do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista. Optou pelo caminho da reflexão e da militância política, no jornalismo (periodismo acadêmico) e nas artes, proporcionando embates entre liberalismo e democracia, moderados e radicais, republicanos abolicionistas e monarquistas escravocratas. Possibilitou o surgimento de correntes filosóficas-culturais como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e o positivismo. Tinha como preocupação formar burocratas e dirigentes políticos.

O perfil idealizada para as Academias de Direito era o de serem um ser primado da qualidade, contudo, conforme Venâncio Filho (1982), na realidade a má qualidade do ensino foi revelada logo nos anos iniciais: em 05 de agosto de 1831, o ministro do Império, José Lino Coutinho, baixava um aviso sobre a irresponsabilidade de alguns lentes de São Paulo, que mesmo sabedores da falta de frequência dos alunos, lhes conferiam aprovações, com a ressalva de que a aprovação de alunos ineptos e ignorantes “com a falsa bula de doutores vinham depois a ser o flagelo da humanidade e dos povos” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 49). Essa situação se fez presente também em Olinda, denunciada pelo diretor, em 1836, e novamente em São Paulo, em 1837, por seu diretor, os quais apontavam como situações de crítica o mau preparo dos estudantes, alguns eram vadios e mal-educados; a pouca assiduidade de alunos e lentes; a falta de cumprimento de deveres pelos lentes, que deixavam de cumprir suas atribuições docentes para dedicarem-se à advocacia e às demais atividades profissionais; os baixos salários dos lentes, que alegavam, pertinentemente, que seria impossível a dedicação exclusiva com rendimentos tão indignos; a dificuldade de prover os lugares de lentes.

Os debates acerca do ensino jurídico continuam ocupando espaço na Assembléia Geral, com pronunciamentos e discussões sobre as crises, as dificuldades e os resultados obtidos; sobre o aumento de despesas para implementação de reformas, sobre a absorção dos estudantes que haviam feito os cursos preparatórios para ingresso nas Academias; e sobre o

principal vício que permeava o ensino jurídico, o ‘patronato’ ou ‘favoritismo’, que era a “política do governo em facilitar aquilo que a legislação dificultava” (BASTOS, 1998, p. 56).

A partir da década de 1850, os debates sobre educação e ensino jurídico foram ainda mais intensos. A população passou a exigir o ensino primário com maior efetividade, alcance regional e melhoria de qualidade, assim como a expansão do ensino superior para a Corte, no Rio de Janeiro. As exigências de ensino primário e superior fizeram com que o Império assumisse sua incapacidade de atender a essa demanda e oportunizaram a oferta de educação particular não-religiosa, o que evidenciava a crise do Estado perante a Igreja. Contudo, mesmo com essa flexibilização, o Império preferiu não incentivar cursos jurídicos isolados, indo num movimento contrário ao que acontecia na Europa nesse momento histórico de franco crescimento de cursos jurídicos isolados.

Em 1869, começam as deliberações sobre a ‘reforma do ensino livre’, onde o aluno não teria a obrigatoriedade de freqüência às aulas, apenas iria à faculdade para prestar exames, e que o Estágio seria a atuação prática em processos orientados pelas leis do Império. Após longa discussão parlamentar – com destaque para Rui Barbosa, que defendia a reforma e a inserção do estudo da Sociologia nos currículos jurídicos, foi implantada a dita reforma pelo decreto n. 7.247, de 1879, o qual estabelecia a liberdade de ensino; a participação privada na prestação do ensino (ideário liberal); e a não exigência da presença do aluno em aula, que apenas compareceria para prestar os exames finais. Entretanto, a reforma do ensino livre não conseguiu resolver o problema dos métodos de ensino, que não associavam teoria e prática. Por mais que a reforma do ensino livre pretendesse democratizar as oportunidades, críticas foram feitas no sentido de que a liberdade conferida não foi ao ensino, mas ao ‘não aprender’. Sobre o ensino livre, acentua Venâncio Filho (1982, p. 87-8):

É preciso, entretanto acentuar que o entusiasmo existente pela idéia do ensino livre só encontra uma explicação na baixa qualidade do ensino jurídico no Brasil. Na verdade, se os professores não eram competentes, se os alunos só compareciam às aulas por força da obrigatoriedade da freqüência, mas delas se desinteressavam sem prestar atenção às preleções, não haveria mesmo razão para manter o regime das lições e sabatinas e para se exigir a freqüência obrigatória.

Fruto das discussões sobre o Decreto n. 7.247 de 1879, o Parecer sobre Instrução Pública produzido por Rui Barbosa, se configuraria como o mais significativo documento jurídico sobre ensino no Segundo Império. Na defesa do ensino livre, Rui Barbosa procurou introduzir técnicas e métodos que auxiliassem os professores na aplicação da reforma, na condução do cumprimento dos conteúdos programáticos, de forma a evitar que a liberdade e a autonomia assegurada pelo ‘ensino livre’ prejudicassem a aprendizagem dos alunos e para

que estes não perdessem o comprometimento com a formação jurídica. Venâncio Filho (1982, p. 155) caracteriza o conteúdo como liberal e positivista dos pareceres de Rui Barbosa, que provocava a reflexão e a mudança dos rumos tomados pelo ensino jurídico nacional, assim:

Os pareceres de Rui Barbosa espelham com fidelidade esse novo ambiente cultural, onde predomina o primado da ciência, onde se ergue a ciência e o método experimental contra o ensino excessivamente literário e livresco e se evidencia a necessidade de a exequibilidade do ensino positivo e integral desde a escola primária.

Os resultados da Reforma do Ensino Livre são maléficos, inspirada tal reforma em modelos estrangeiros mal assimilados e com realidades sociológicas e pedagógicas díspares das brasileiras, evidenciou as crises estruturais pelas quais os cursos passavam, como a incompetência dos professores (VENÂNCIO FILHO, 1982), a qualidade duvidosa do ensino jurídico, que traduz o próprio Estado em sua falta de orientação por políticas claras voltadas para a sociedade, e não apenas para a elite dirigente. A reforma do ensino livre é cristalina na caracterização desse quadro: o Estado, ao invés de implementar as ações firmes e enérgicas para a melhoria do ensino e atender às demandas sociais, opta por uma alternativa incerta, flexibilizando ainda mais a qualidade em detrimento do discurso de acessibilidade.

Porém, o ensino jurídico no período imperial não pode ficar marcado somente pelas dificuldades de implantação, pela desordem política do governo refletida nas academias. Ainda com queixas pertinentes, com graves falhas estruturais, com dificuldades com os docentes e discentes, devem-se respeitar as contribuições que o ensino do Direito trouxe para o país. Venâncio Filho (1982, p. 164) cita Pedro Lessa em discurso de paraninfo na colação de grau dos bacharéis paulistas, em 1896: “Apague-se a história das academias jurídicas do Brasil e a história do Brasil será um enigma”. Ainda que marcado por uma formação aquém daquela propiciada nas Escolas Jurídicas Européias, o destaque feito por Lessa é salutar em ressaltar a importância desse curso na história brasileira.

As academias foram palco de um idealismo nacional, de debates acalorados e profícuos sobre as questões da época: Liberalismo, Parlamentarismo, Federalismo, Abolição dos Escravos, Democracia e República. Os acadêmicos de Direito não só discutiam, como faziam repercutir essas discussões na sociedade; eram engajados na vida política e cívica, incomodando o Império, que, por vezes, tentou cercear essas manifestações de oposição e de questionamento. Esses jovens participaram dos conflitos da época, como a Guerra do Paraguai e, sobretudo, o movimento abolicionista e republicano.

Intensas também foram as produções intelectuais nas áreas do jornalismo, da literatura, do teatro e da música. Esses jovens, ao aventurarem-se no desconhecido mundo jurídico, longe de suas famílias e províncias, voltavam transformados para os seus, politicamente engajados seja como um republicano abolicionista, seja como um monarquista escravocrata; culturalmente enriquecidos, com leituras diversas e produções, muitas vezes, próprias; educados para a música e o teatro; e, especialmente, idealistas. ‘Doutores’ utopicamente idealistas.

2.2 República Brasileira: A República Velha (1889 – 1930)

A República brasileira foi proclamada como expressão de interesse das elites e não como fruto de um movimento popular. Houve a substituição da elite imperial pela elite militar e burguesa. Portanto, de uma República que ‘nasce’ nesses moldes não se pode esperar uma construção político-social de ações e programas governamentais, e, dessa forma, de educação também não seria diferente, muito menos de ensino jurídico.

A mudança promovida no dia 15 de novembro de 1889 se deu tanto na forma de governo, de Monarquia para República, como na forma do Estado brasileiro, de Unitário Centralizado para Federação, promovendo a descentralização que caracteriza essa forma de Estado, que, contudo, conforme Bastos (1998, p. 136), na seara da educação ficou comprimida pelo centralismo já existente.

Todavia, se o ideal educacional republicano liberal, por um lado absorveu as propostas de descentralização e abertura do ensino aos particulares, por outro, ficou comprimido pelo oficialismo que predominava entre os grupos republicanos positivistas, herdeiros do centralismo oficial.

Em 19 de abril de 1890, foi criada a pasta de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, responsável pela instrução pública, pelos estabelecimentos de educação, ciências, letras e artes, e pelos serviços de correios e telégrafos. Foi nomeado como seu ministro o Sr. Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que implementou uma reforma na educação, conhecida na história como Reforma Benjamim Constant. Para o ensino jurídico, a reforma foi instrumentalizada pelo Decreto n. 1.030-A, que extinguiu a cadeira de Direito Eclesiástico e tripartiu o curso das Faculdades de Direito em curso de ciências jurídicas (cursado em quatro séries), ciências sociais (cursado em três séries) e notariado (cursado em duas séries) na tentativa de atender as

necessidades da República de formar diplomatas, administradores públicos e profissionais para os serviços cartoriais, como também advogados, magistrados e oficiais de justiça.

O curso de ciências jurídicas constaria das seguintes matérias:

Filosofia e História do Direito;
 Direito Público e Constitucional;
 Direito Romano;
 Direito Criminal, incluindo o Direito Militar;
 Direito Civil;
 Direito Comercial, incluindo o Direito Marítimo;
 Medicina Legal;
 Processo Criminal, Civil e Comercial;
 Prática Forense;
 História do Direito Nacional;
 Noções de Economia e Direito Administrativo.

O curso de ciências sociais compunha-se das seguintes matérias:

Filosofia e História do Direito;
 Direito Público;
 Direito Constitucional;
 Direito das Gentes;
 Diplomacia e História dos Tratados;
 Ciência da Administração e Direito Administrativo;
 Economia Política;
 Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado;
 Higiene Pública;
 Legislação Comparada sobre o Direito Privado (noções).

As matérias do curso de notariado eram:

Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo;
 Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial;
 Explicação sucinta do Direito Pátrio Processual;
 Prática Forense (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 180).

O Decreto de n. 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891, previa a criação de cursos e faculdades livres, permitindo o pluralismo do ensino jurídico no Brasil. Como conseqüência, surgiram novas Faculdades de Direito, com a disseminação do ensino privado no país, como, por exemplo, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (1891); a Faculdade Livre de Direito da Bahia (1891); a Faculdade Livre de Direito do Distrito Federal (1891); a Faculdade Livre de Ouro Preto (1892), posteriormente transferida para Belo Horizonte; e a Faculdade de Direito de Porto Alegre (1900); do Pará (1902); do Ceará (1903); do Amazonas (1909); do Maranhão (1918) e mais uma no Rio de Janeiro (1910). Em Goiás, em 1898, é criada a Academia de Direito de Goiaz e, em 1903, ocorre sua implantação.

Em 30 de outubro de 1895, os Cursos de Direito foram reorganizados em cinco anos, e os cursos especiais de Ciências Sociais e Notariais foram extintos. Os currículos foram modificados pela Lei n. 314, sem, contudo, qualquer proposta de compreensão do fenômeno

jurídico, mantendo relegado o estudo do Direito Processual. Criaram-se exigências para o funcionamento das faculdades livres e a frequência nos Cursos de Direito.

O grau de ‘doutor’ se manteve com as mesmas exigências do Império: a defesa de teses sobre assuntos trabalhados ao longo do bacharelado perante os professores. Esse grau era uma exigência para aqueles que, posteriormente, quisessem seguir a carreira docente. A inovação, contudo, se deu com o grau conferido após habilitação em concurso. Esses concursos foram, posteriormente, regulamentados pelo Decreto n. 3.800, de 1º de janeiro de 1901, que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário. Esse código traduziu os valores democráticos da República, ao dispor no Art. 121 que “é facultada a matrícula aos indivíduos do sexo feminino para as quais haverá nas aulas lugar separado” (BASTOS, 1998, p. 147). Pioneiramente, esse código tratou da inclusão da mulher no ensino superior jurídico, muito antes do direito do voto feminino (Código Eleitoral de 1932 e Constituição Federal de 1934).

O século XX começou bastante expansivo no que se refere à criação de novas instituições superiores, favorecidas pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 – a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, com a exposição de motivos feita pelo ministro da Justiça Rivadária Correia, promovendo novas mudanças no currículo jurídico. Esse decreto é um marco de verdadeira ruptura com os padrões imperiais de ensino.

A ‘Reforma Rivadária’ (1911) retirou recursos públicos das instituições privadas, deu-lhes personalidade jurídica, apoiou integralmente o Conselho Superior de Ensino, afastando, assim, as questões educacionais do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, o que só veio ocorrer em 1931. Instituiu-se uma política docente mais flexível, no que diz respeito à composição do corpo docente dos institutos, assim como a criação de exames para ingresso nas academias.

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o Decreto n. 11.530, cuja exposição de motivos coube ao ministro da Justiça Carlos Maximiliano, consagrado jurista, que reorganizava o ensino secundário e superior na República brasileira e corrigia falhas na aplicação da Lei Orgânica do Ensino. Venâncio Filho (1982, p. 214) apresenta o Relatório de Carlos Maximiliano, comentando a Reforma Rivadária:

A Lei Orgânica do Ensino de 1911, propondo-se a negar valor aos títulos acadêmicos, produziu a mais completa epidemia de bacharelismo de que há memória no Brasil. Em país paupérrimo de ensino profissional com uma população em que o número de analfabetos não é inferior a 80%, fundaram-se academias em quase todas as capitais dos estados. Abriam-se nada menos do que seis faculdades de direito na cidade do Rio de Janeiro. Ora, é sabido que uma pequena cidade não fornece o número de doentes e nem de cadáveres para o ensino integral da Medicina. Em um foro pobre não se encontram vinte e seis juristas notáveis para professores de Direito. Sem as grandes despesas que o pequeno Estado não comporta, não é possível custear o funcionamento de uma escola

politécnica. Não mais reconhece o Governo a existência de academia, em cidade pequena, em capital de pequeno Estado.

Em uma grande metrópole apenas duas faculdades de Direito, Medicina ou Engenharia existirão com o cunho oficial. Ensine quem quiser, trazendo os discípulos a exame nos institutos do governo ou dos poucos que a estas forem equiparados. Assim, à concorrência monetária que fazia facilitar as aprovações, opõe-se a concorrência para a equiparação que obriga o escrupuloso rigor. A franqueza e a energia com que se atacaram abusos produziram alguns protestos individuais sem compostura, que constituíram mais uma prova de indisciplina pronunciada.

Na vigência desse decreto, duas faculdades livres fundiram-se, formando o Instituto Oficial de Direito do Rio de Janeiro, que passou, assim como as academias de Recife e São Paulo, a reconhecer os diplomas dos bacharéis formados em faculdades livres. Foi deixado claro no artigo 99 que o ensino seria oficial, mas não-gratuito, e que os alunos deveriam pagar as taxas de matrícula e frequência por todo ano letivo. “Essa é a primeira proposta formal no Brasil de ensino público com pagamento de taxas” (BASTOS, 1998, p. 152).

Foi nesse cenário acadêmico que os Cursos de Direito funcionaram até 1931, quando houve, realmente, uma reforma pedagógica no ensino jurídico, tal como mostra o Quadro 1, que apresenta um comparativo dos currículos jurídicos:

QUADRO 1

Comparação de currículos do curso de Direito no Brasil, segundo cada Reforma, de 1895 a 1915

Seriação	Reforma de 1895	Reforma Rivadária (1911)	Reforma Carlos Maximiliano (1915)
1º ano	Filosofia do Direito Direito Romano Direito Público e Constitucional	Introdução Geral ao Estudo do Direito (Enciclopédia Jurídica) Direito Público e Constitucional	Filosofia do Direito Direito Romano Direito Público e Constitucional
2º ano	Direito Civil Direito Criminal Direito Internacional Público e Diplomático Economia Política	Direito Administrativo Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia Economia Política e Ciência das Finanças	Direito Civil Direito Internacional Público Economia Política e Ciência das Finanças
3º ano	Direito Civil Direito Criminal Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado Direito Comercial	Direito Civil Direito Criminal Direito Romano	Direito Civil Direito Penal Direito Comercial
4º ano	Direito Civil Direito Comercial Teoria do Processo Civil Comercial e Criminal	Direito Civil Direito Comercial Direito Criminal	Direito Civil Direito Comercial Teoria do Processo Civil e Comercial Direito Penal

Seriação	Reforma de 1895	Reforma Rivadária (1911)	Reforma Carlos Maximiliano (1915)
5º ano	Prática Forense Ciências Administrativas e Direito Administrativo História do Direito	Direito Civil Direito Comercial Medicina Pública	Prática de Processo Civil e Comercial Teoria e Prática do Processo Criminal Medicina Pública Direito Administrativo Direito Internacional Privado
6º ano		Teoria do Processo Civil e Comercial Prática do Processo Civil e Comercial Teoria e Prática do Processo	

Fonte: Bastos (1998, p. 155).

Necessário se faz ressaltar que as mudanças também foram profundas na sociedade, com o surgimento de uma nova classe no extrato social brasileiro: a classe média. Os bacharelados já não eram todos oriundos das classes altas, como no Império e início da República. Alguns desses alunos, além de estudarem, também trabalhavam e, por isso, buscavam no ensino superior, qualificação profissional, ascensão e prestígio social. Essa situação fica marcadamente caracterizada a partir dos anos 1930, descaracterizando o perfil tradicional do bacharel em Direito, ‘o filho das elites econômicas’.

2.3 A República de 1930 até a Reforma nos Cursos de Direito de 1972

Após a Primeira Guerra Mundial, houve um surto industrial no mundo e no Brasil, trazendo conseqüências para o ensino do Direito, que teve diminuídas suas matrículas em razão de as pessoas preferirem os cursos de formação tecnológica, como por exemplo o Curso de Engenharia. Os engenheiros passaram a gozar de prestígio por serem chamados tanto para resolver os problemas tecnológicos como para estudar e explicar os problemas sociais, o que gerou um desprestígio para os bacharéis e um esvaziamento dos bancos escolares das academias de Direito. Aliás, o curso já havia sofrido uma perda de interesse por parte dos estudantes, que se sentiam atraídos pela carreira militar, bem representada e defendida pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que, por meio da farda, lutou pelo fim do Império e pela Proclamação da República. O militarismo ascendia as expectativas revolucionárias de mudanças, tal como ocorreu com a derrubada da monarquia e o exemplo da engajada ‘Coluna Prestes’.

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, inovou a seara educacional. O presidente Vargas criou o Ministério da Educação e Cultura. Seu primeiro titular foi o ministro Francisco Campos, que promoveu uma reforma do ensino superior consubstanciada no Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 –, que trouxe, dentre várias contribuições, a idéia de universidades para as instituições de ensino superior, que, até então, eram denominadas faculdades.

A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, trouxe mudanças para os cursos jurídicos, que passaram a ser divididos em ‘doutorado’, exclusivamente teórico e acadêmico, e em ‘bacharelado’ voltado para a profissionalização. Venâncio Filho (1982, p. 305-6), ao apresentar a exposição de motivos do ministro Francisco Campos, aponta as mudanças sofridas no ensino do Direito assim:

O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina a finalidade de ordem puramente profissional, isto é, o seu objetivo é a formação de práticos do Direito. Da sua seriação formam, portanto, excluídas todas as cadeiras, que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas ou fundamentais a uma boa e sólida formação profissional. [...]

Separado do curso de bacharelado, o curso de doutorado se destina especialmente à formação de futuros professores de Direito, no qual é imprescindível abrir lugar aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam à prática de Direito. O curso de doutorado se distribui naturalmente em três grandes divisões: a do Direito Privado, a do Direito Público Constitucional e a do Direito Penal e ciências Criminológicas.

Essa reforma, contudo, não obteve êxito na criação dos cursos de doutorado, dada as dificuldades de implantação pelas Faculdades de Direito. Porém, houve uma proliferação de cursos pelo país, e o bacharel sofre uma perda de espaço público, antes cativos da burocracia estatal, para outros profissionais, tais como: o engenheiro, o economista e o administrador. Todas as transformações da época não chegam ao ensino jurídico, que forma um profissional desarticulado no atendimento das necessidades da sociedade industrial.

A Reforma Francisco Campos, na verdade, foi uma tentativa de se acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira e que, interessadamente não absorveu as tendências originárias a Primeira República de se incluírem no currículo disciplinas que estudassem a legislação social, industrial ou trabalhista (BASTOS, 1998, p. 184-5).

Relevante foi o papel da Constituição Federal de 1934, que, pela primeira vez na história nacional, tratou do tema ‘educação’ como matéria constitucional. O texto constitucional versou sobre ingresso dos discentes que se daria por meio de provas de

inteligência e aproveitamento ou por processos objetivos à finalidade do curso (Art. 150, parágrafo único, *e*); determinou regras para a carreira docente, estabelecendo que o reconhecimento de estabelecimentos particulares de ensino somente se realizaria quando esses assegurassem aos seus professores estabilidade e remuneração condigna (Art. 150, parágrafo único, *f*), além de garantias da estabilidade e vitaliciedade aos professores nomeados por concurso (Art. 158, §2º), entre outros dispositivos, sem, contudo, tratar da educação superior.

A Constituição Federal de 1937, que constitucionalizou a ditadura do Estado Novo, de Getúlio Vargas, ocupou-se, sobretudo, do ensino profissionalizante como forma de atender aos ‘menos favorecidos’. “Esta era uma obrigação do poder central, dos Estados e dos Municípios” (BASTOS, 1998, p. 194).

No campo do ensino jurídico, poucas reformas significativas foram feitas neste período pós-democrático. Os currículos adquiriram uma vocação conservadora, como era de se esperar, em que disciplinas modernizadoras, construtoras do pensamento crítico, foram esvaziadas dessa significação. O fato mais marcante nessa reforma curricular é o desdobramento da disciplina Direito Público Constitucional, por intermédio do Decreto-lei n. 2.639, de 27 de setembro de 1940, em duas outras: Teoria Geral do Estado, ministrada na primeira série, e Direito Constitucional, ministrada na segunda série.

Os catedráticos de Direito Público Constitucional foram transferidos para a nova disciplina, Teoria Geral do Estado, e os professores de Direito Constitucional seriam contratados provisoriamente – interinamente ou por contrato, não por concurso para a cátedra e ligados ao regime autoritário, o que fez do ensino do direito público uma extensão dos valores do Estado Novo.

Nos quinze anos do período getulista (1930 – 1945), poucas foram as transformações ocorridas no ensino jurídico. O período foi marcado por políticas educacionais voltadas para a formação técnica, com a valorização da formação de professores, defendida por Anísio Teixeira, pela gratuidade do ensino fundamental e médio. O ensino jurídico se tornou ainda mais tradicional, menos científico e distante da atuação desejada, desde Rui Barbosa, no quadro do estudo das ciências sociais (VENÂNCIO FILHO, 1982).

Sob a égide da redemocratizadora Constituição Federal de 1946, são criadas as Leis n. 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e n. 3.998/61 (que define a moderna concepção da universidade brasileira – orgânica e integrada). Torna-se importante ressaltar que o primeiro Estatuto das Universidades brasileiras é de 1931, época cuja tradição histórica do ensino superior no Brasil privilegiou o modelo não universitário: instituições de ensino superior isoladas. O referido texto, embora oriente a organização deste nível de ensino prioritariamente sob o modelo universitário, na prática, consolidou-se como hegemônico

aquilo que no âmbito legal preconizava-se como exceção. No contexto do ensino jurídico, o Parecer n. 215, de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), provocou uma pequena mudança curricular, em que a Prática Forense passa a fazer parte do conteúdo do Direito Judiciário Civil e Direito Judiciário Penal.

Acerca desse período, Oliveira (2004, p. 42) destaca que as

[...] únicas mudanças marcantes em relação ao período de criação dos cursos a proliferação de faculdades e seu acesso pela classe média; a forte substituição do paradigma jusnaturalista vigente no início dos cursos jurídicos pelo paradigma positivista e sua tentativa de transformação em curso meramente profissionalizante.

As reformas efetuadas andaram em descompasso com as necessidades econômicas e sociais da época. O expansionismo dos cursos foi chamado de “inchação do ensino superior” ou “política de conglomeração” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 312) e tornou o Curso de Direito não mais um curso das elites, mas uma formação para os filhos da classe média que continuavam a vê-lo como uma possibilidade de emprego, estabilidade e ascensão social, por meio das carreiras públicas, qualificando-o como um curso muito mais profissionalizante do que científico.

Em 1955, o professor, diplomata e jurista San Tiago Dantas, ao falar à aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955, abriu o debate e a discussão – até hoje inesgotados – sobre a qualidade dos cursos e sobre o problema do ensino jurídico e propôs um novo modelo de ensino do Direito, que, mesmo não se consolidando como modelo geral, garantiu ele ser uma proposta alternativa ao ensino burocrático e preletivo. Venâncio Filho (1982) apresenta um trecho revelador da fala de San Tiago Dantas sobre a caracterização da sociedade brasileira da época e o restabelecimento da cultura jurídica como uma maneira de recuperação desta sociedade.

A sociedade brasileira de hoje oferece o exemplo perfeito de crise determinada pela perda da eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só pelos problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas de autogoverno da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação.

[...]

pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do Poder Público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos que orientam as atividades de todas as grandes aspirações comuns (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 134).

Ainda sobre a crise da sociedade, e fazendo sua ligação com a universidade, San Tiago Dantas se pronunciou, conforme transcrição de Rodrigues (1988, p. 23-4), assim:

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a Universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há grandes problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se aparecem novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. [...] Daí necessitarmos, hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da Universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador de novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama. [...] Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica.

Considerava, San Tiago Dantas, que se a cultura jurídica e o Direito fossem encarados como técnica de controle do meio social, isso lançaria raízes na revisão do ensino jurídico e do seu próprio papel e na significação do Direito. Ainda sobre esse discurso revolucionário, Bastos (1998) transcreveu a parte em que San Tiago Dantas propõe alterações metodológicas como forma de melhoria do ensino e da qualidade do Direito – propostas essas que não foram implantadas, mas que merecem destaque histórico.

A nova didática é a educação voltada para o próprio raciocínio jurídico, pondo sua ênfase no exame e solução de controvérsias específicas, e não no estudo expositivo das instituições e que reconduz assim o jurista ao fato social gerador do Direito, situa o seu espírito na raiz do problema para o qual a norma deva fornecer a solução. Assim, as elegantes preleções de hoje seriam substituídas pelas classes de análises de controvérsias selecionadas, para evidenciação das questões nelas contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória, o estudo do raciocínio em cada uma das suas peripécias, o preparo de solução, a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas. O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura dos livros que dispensam a concorrência das preleções do professor (BASTOS, 1998, p. 218).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.021, de 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação (CFE), que fixaria o currículo mínimo de duração aos cursos que habilitassem para obtenção de diplomas das profissões liberais. Sobre o currículo mínimo de Direito – que, a rigor, acabou se tornando o máximo –, o CFE manteve a duração do curso em cinco anos e determinou que ele fosse cumprido em quatorze cadeiras, a saber:

1ª) Introdução à Ciência do Direito; 2ª) Direito Civil; 3ª) Direito Comercial; 4ª) Direito Judiciário Civil (com prática forense); 5ª) Direito Internacional Privado; 6ª) Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado); 7ª) Direito

Internacional Público; 8ª) Direito Administrativo; 9ª) Direito do Trabalho; 10ª) Direito Penal; 11ª) Medicina legal; 12ª) Direito Judiciário Penal (com prática forense); 13ª) Direito Financeiro e Finanças; 14ª) Economia Política (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 318).

Ao CFE foi dada autonomia para autorizar o funcionamento das escolas superiores que habilitassem para as profissões técnico-científicas, o que gerou uma grande fase de expansão do Curso de Direito, sem que houvesse, da parte do governo, planejamento e preparo para esse expansionismo.

Após o Golpe de Março de 1964, foi instituída a ditadura no país. Os militares mantiveram na Constituição Federal de 1967 (e mesmo com a reforma em 1969), basicamente, os mesmos princípios educacionais previstos na Constituição de 1946. Isso não quer dizer que não houve reformas no campo legal. Em 1968 houve a Reforma Universitária, por meio da Lei n. 5.540/68, que modificou a Lei n. 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A tendência ao expansionismo se acentuou a partir de 1967, com o Parecer n. 365/67 do CFE, que, em análise sobre a questão, se pronunciou ser “Impossível a recusa à autorização para funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 319). É dessa época, também, o parecer do conselheiro Clóvis Salgado, argumentando sobre a criação de mais cursos jurídicos:

- a) embora São Paulo esteja suprida de bacharéis, poderá haver necessidade de bacharéis em outras regiões do país;
- b) há uma função tradicional das escolas de Direito, de preparação de uma elite de nível superior para o país;
- c) o ensino do Direito é um ensino mais barato, acessível à iniciativa particular;
- d) o ensino do Direito possui, por sua própria natureza, uma função de cultura geral (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 319-20).

O que se verifica é que a formação em Direito é vista mais como um meio de aquisição de cultura e menos como um modo de militância profissional, pois o que o curso forma são bacharéis e não profissionais, que mesmo àquela época, precisavam ser habilitados perante a Ordem dos Advogados do Brasil. Os cursos, de qualidade ou não, ofereciam aos egressos prestígio social, sem, contudo, habilitá-los para as exigências do mercado e, também, sem exigir que houvesse uma vocação profissional para tal formação. A empregabilidade fácil e lucrativa não mais existe, contudo o mito, a distorção que tal era possível, continua e persiste atraindo os ricos, a classe média e os pobres para o bacharelismo¹⁷.

¹⁷Expressão usada para designar não só as carreiras jurídicas específicas, mas as diversas outras que o bacharel em Direito possa ocupar.

2.4 A Reforma de 1972 até os Dias de Hoje

Em fevereiro de 1972, entra em vigor a Resolução n. 3/72, que institui um novo currículo para os Cursos de Direito. Essa resolução direcionou os cursos para um enfoque positivista e técnico, como toda condução militar, à época, para a educação, afastando qualquer tentativa de uma epistemologia crítica. Tratou do currículo mínimo, que foi dividido em dois eixos: matérias básicas e profissionais. Regulamentou a carga horária, que foi a maior até então para no mínimo 2.700 horas; a duração dos cursos com um mínimo de quatro e o máximo em sete anos; e a obrigatoriedade da Prática Forense como Estágio Supervisionado, considerada uma inovação no tratamento da questão da prática e do estágio como formação necessária ao bacharel, e não acessória como nos currículos anteriores.

A Resolução também inovou no que diz respeito à possibilidade de as Instituições de Ensino oferecerem habilitações específicas, além da habilitação geral. Essa orientação foi uma flexibilização curricular, infelizmente, não adotada pelas Faculdades de Direito, mantendo sua formação tradicional, não promovendo habilitações nas diversas áreas de estudo e atuação do Direito, conforme apresenta Bastos (1988, p. 259), *in verbis*:

Art. 3º - Além da formação geral prescrita em Lei, as Instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam nos currículos plenos.

Parágrafo único – A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações (BASTOS, 1988, p. 259).

Contudo, os cursos continuaram a adotar as mesmas metodologias desde a criação: as aulas-conferências, com o fortalecimento do modelo positivista, que induziam ao estudo e à leitura das doutrinas tradicionais, das leis e dos códigos em salas de aula, o que dá a esse modelo, teórico-metodológico, um aspecto enfadonho, tendo visto a extensa produção legislativa no país. Os professores continuaram a ser profissionais de diversas áreas: advogados, juízes, promotores de justiça, delegados de polícia, não preparados para a docência, sem formação didático-metodológica, valendo-se de suas experiências profissionais para a ministração dessas aulas.

A ampliação do número de cursos e vagas provocou mudanças também na inserção profissional advocatícia. O Estatuto da OAB, Lei n. 4.215/63, refletindo a preocupação com o enorme número de bacharéis postos no mercado de trabalho, sem a qualificação mínima para o exercício profissional, instituiu, como única forma de ingresso na advocacia, o Exame de Ordem.

Entretanto, durante a República Militar, houve uma forte pressão dos acadêmicos de Direito sobre essa exigência, que preferiam que essa se mantivesse como sistema tradicional. Como consequência dessa pressão, foi editada a Lei n. 5.842/72, que flexibilizava o ingresso do bacharel nos quadros da OAB. Assim, deu-se aos alunos que não haviam feito o Estágio Forense e a Organização Judiciária em escritórios advocatícios credenciados a opção do Exame, ou a segunda opção para o exercício da advocacia, que seria o cumprimento do Estágio Forense e de Organização Judiciária, em faculdades, com a supervisão da OAB e carga horária mínima de 300 horas.

Isso reflete a ambigüidade que sempre existiu no curso de Direito, quanto aos seus objetivos. Ele deve formar: bacharéis ou advogados? Bacharel é um título acadêmico e científico, e a advocacia é uma profissão. O ensino da prática foi o meio encontrado pelas faculdades para garantir a melhoria da qualidade dos bacharéis formados, assegurando à sociedade que ela encontraria profissionais habilitados para a defesa de seus direitos, ainda que o Exame tenha sido suprimido e substituído pelo estágio supervisionado.

Sobre a Resolução n. 3/72 posições controversas são dadas. Oliveira (2004) e Rodrigues (1988) ressaltam que essa reforma curricular não garantiu a melhoria dos cursos, haja vista os mesmos não atenderem às necessidades interdisciplinares do Direito. O curso continuou focado nas posições tradicionais e não tratou das relações do Direito com o mundo industrial e tecnológico e dos anseios sociais decorrentes dessas transformações. O ‘estágio’, assim como o ensino teórico ‘processual’ mantiveram-se direcionados para o conflito, o litígio, e a aprendizagem e as formas de conciliação, a arbitragem e as técnicas de mediação não foram oportunizadas.

Ao contrário dessas considerações, Bastos (1998, p. 264) sintetiza os principais pontos positivos que a resolução abriu para o ensino do Direito, ressaltando, porém, que, pelo fato de essa ter sido promulgada pelo regime autoritário, assim como o crescimento desmesurado das Faculdades de Direito durante sua vigência, teve sua eficácia comprometida e inviabilizada:

Primeiro: consolidou o ensino introdutório do conhecimento interdisciplinar, viabilizando o ensino do Direito no contexto geral do conhecimento e da universidade;

Segundo: definiu o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo abrindo a possibilidade das instituições de ensino definirem o seu quadro complementar específico e vocacional de disciplinas;

Terceiro: criou as habilitações como proposta de ensino especializado que poderiam dar a cada instituição de ensino superior condições de consolidar sua própria vocação e evitar a reprodução de outras instituições, abrindo o leque do ensino e do aprendizado jurídico;

Quarto: criou as disciplinas jurídicas opcionais que permitiriam novas evoluções na combinação e constituição dos currículos;

Quinto: introduziu a disciplina de Prática Forense, precursora dos estágios supervisionados de prática forense e organização judiciária.

A Resolução n. 3/72 vigorou, efetivamente, por vinte e cinco anos, durante todo o final do governo militar, o período de redemocratização – toda a década de 1980 –, e continuou em vigor após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que contou com uma intensa participação das entidades representativas de setores da sociedade na apresentação de Projetos de Emendas Constitucionais (PEC) sobre Educação na Assembléia Nacional Constituinte. A participação dos educadores e das entidades responsáveis engajadas no movimento constituinte, apresentaram uma coesão de idéias na busca de uma bandeira de luta forte, homogênea que traduzisse um anseio nacional, e não apenas uma ideologia ou um interesse regional ou local (MICHILES, 1989).

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 manteve um capítulo dedicado à Educação, à Cultura e ao Desporto, conferindo no artigo 207, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira às universidades – entendidas como gênero, sinônimo de Instituições de Ensino Superior –, e no artigo 209, garantiu à iniciativa privada o oferecimento do ensino.

A década de 1990 foi marcada pelas discussões entre Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) acerca da atualidade da Resolução n. 3/72 e da qualidade do ensino jurídico promovido no país.

A Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (em vigor, a partir de 1997¹⁸), revogou a Resolução n. 3/72, promovendo a reforma curricular nos Cursos de Direito. Mais uma vez, a crise do ensino jurídico e suas razões não foram atacadas pelo dispositivo legal. Contudo, o Estágio de Prática Jurídica sofreu profundas mudanças, sendo que este foi integralizado ao currículo e tornou-se essencial para a obtenção do grau de bacharel em Direito. Valoraram-se as disciplinas de caráter formativo, e a monografia passou a ser obrigatória, assim também a sua defesa perante banca examinadora.

Além disso, a Portaria n. 1.886/94 delineou o perfil desejado para o formando em Direito e traçou também as habilidades que deveriam ser desenvolvidas. Essas habilidades foram divididas em competências e habilidades gerais e habilidades específicas, de acordo com a Comissão de Avaliação do Curso de Direito, criada pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.16/2002.

O que se pretendeu, afinal, com a edição da Portaria nº 1.866/94, fruto de uma articulação e luta histórica de diversos sujeitos individuais e coletivos vinculados não somente à questão do ensino jurídico, mas também implementação de um

¹⁸ Portaria n. 3, de 9 de janeiro de 1996, Art. 1º - O artigo 16 da Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, publicada no Diário Oficial de 04 de janeiro de 1995, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 16 – As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente”.

efetivo Estado Democrático de Direito, como por exemplo a OAB, foi a instauração de um novo paradigma de formação jurídica, voltado para a formação de um novo bacharel, bem como o incremento de uma nova cultura jurídica, apta, entre outros desafios, a realizar, a médio e longo prazo, uma ampla renovação das nossas instituições sociais, jurídicas e políticas (PESSOA, 2003, p. 246).

Retomada a questão do Exame de Ordem, o CFE, mediante Resolução n. 81/96, determinou que o Exame passaria a ser obrigatório, assim como em 1963, não figurando mais o estágio em prática jurídica – que passou a ser exigência curricular – como meio de dispensa ou isenção de realizá-lo.

Mais uma reforma curricular que não conseguiu o intento de modernizar a ciência do Direito e o seu ensino. O modelo hegemônico tradicional de reprodução dos saberes, de entendimento e tratamento do Direito como Lei, na mais pura tradição positivista; o autodidatismo dos professores; a falta de vocação dos alunos; fizeram com que mais uma proposta de mudança no ensino jurídico fosse apresentada em 2002, por intermédio do Parecer n. 146/2002, que não chegou sequer a ser implementada, e foi revogada pelo parecer CNE/CES¹⁹ n. 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003.

A década de 1990 e o início da subsequente foram marcados por intensas discussões sobre o ensino jurídico – crise, mudança paradigmática e alcance de qualidade –, fortemente documentadas pelo Conselho Federal da OAB. Também houve o repúdio e a denúncia do expansionismo mercadológico das Faculdades de Direito, na exata contramão da qualidade, em que a OAB, flagrantemente, se posicionou contrária à autorização, pelo MEC, da criação de novos cursos de Direito. Nesse sentido, a ministra do STJ, Eliana Calmon Alves (2005, p. 2-3, 4, 7), diz:

Na década de 90, o governo Fernando Henrique Cardoso concluiu que os cofres públicos não poderiam mais bancar o ensino superior. Não havia recursos para atender aos investimentos que se faziam necessários ao reaparelhamento e à expansão da universidade pública, inteiramente sucateada, com sérios problemas de gerenciamento e corroída pela divisão e disputa de poder internamente.

Priorizando o ensino fundamental, optou o Governo Federal por abrir as portas do reprimido mercado à iniciativa privada. Não questiono a privatização, característica marcante do governo dos anos 90. A perplexidade fica por conta da abertura. [...]

As instituições de ensino superior atuais, repito, direcionam-se para um objetivo claro: o comércio da educação profissionalizante e o lucro sem preocupação com a formação humanística. [...]

A influência política da nova elite econômica, representada pelos donos de faculdades, é de tal ordem, que o MEC, pela Câmara de Educação Superior, emitiu o Parecer 146/2002, aprovando o projeto de resolução que institui novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito. Pela resolução, o curso jurídico passa a ter duração mínima de três anos, carga horária igual a dos cursos de turismo, hotelaria, secretariado, música, dança, teatro e *design*.

¹⁹ CNE – Conselho Nacional de Educação; CSE – Câmara de Educação Superior.

Oliveira (2004, p. 56-7) apresenta um quadro com resumo cronológico da situação do ensino jurídico no Brasil, mostrando a previsão de duração do curso de Direito, as diferentes orientações para o conteúdo fundamental e para o conteúdo profissionalizante, assim como o estágio supervisionado, demonstrando as determinações e objetivos do curso no decorrer dos anos, transcrito a seguir:

QUADRO 2
Histórico da duração dos Cursos de Direito e de seus conteúdos mínimos

	1827	1891	1962	1972	1994	2002*
Duração	5 anos	5 anos	5 anos	4 a 7 anos (mínimo 2.700 h/a)	5 a 8 anos (mínimo 3.300 h/a)	Mais de 3 anos
Conteúdos Fundamentais ** (D. = Direito).	D. Natural; Economia Política	Filosofia do Direito; Economia Política; História do Direito e especialmente do Direito Nacional	Introdução à Ciência do Direito; Economia Política.	Introdução à Ciência do Direito; Economia; Sociologia	Introdução do Direito; Economia; Sociologia (Geral e do Direito); Filosofia Geral e do Direito, Héctica Geral e Profissional) Ciência Política (com Teoria do Estado)	Economia; Sociologia Jurídica; Filosofia aplicada ao Direito; Ética Geral e Profissional; Ciência Política (com Teoria do Estado); Psicologia aplicada ao Direito
Conteúdos Profissionalizantes ** (D. = Direito) ** (Proc. = Processo)	D. Público; Análise da Constituição do Império; D. das Gentes e Diplomacia; D. Público Eclesiástico; D. Pátrio Civil; D. Mercantil e Marítimo; D. Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal; Teoria e prática do processo	D. Romano; D. Público Constitucional; D. Internacional Público e Diplomacia; Ciência da Administração e D. Administrativo; Ciências das Finanças e Contabilidade de Estado; D. Civil; D. Comercial (incluindo D. Marítimo,	D. Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); D. Internacional Privado; D. Internacional Público; D. Administrativo; D. Financeiro e Finanças; D. Comercial; D. Trabalho; D. Penal;	D. Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); D. Administrativo; D. Civil; D. Comercial; D. Trabalho; D. Penal; D. Proc. Civil; D. Proc. Penal; D. Proc. Penal; <i>Duas, a escolha da IES, entre: D. Internacional</i>	D. Constitucional; D. Internacional; D. Administrativo; D. Tributário; D. Civil; D. Comercial; D. Trabalho; D. Penal; D. Proc. Civil; D. Proc. Penal.	<i>Conteúdos de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente.</i>

	1827	1891	1962	1972	1994	2002*
	adotado pelas leis do Império. <i>A partir de 1954:</i> D. Romano; D. Administrativo.	Falência e Liquidação Judiciária); Legislação comparada sobre D. Privado; D. Criminal (incluindo D. Militar e Regime Penitenciário); Medicina Pública; Teoria do Proc. Civil, Comercial e Criminal.	Medicina Legal; D. Judiciário Civil (com Prática Forense); D. Judiciário Penal (com Prática Forense).	<i>Público;</i> <i>D. Internacional Privado;</i> Ciências da Finança e D. Financeiro (Tributário e Fiscal); D. da Navegação Marítima; D. Romano; D. Agrário; D. Previdenciário; Medicina Legal.		<i>mente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.</i>
Estágio Supervisionado	Prática do processo adotado pelas leis do Império (junto com a teoria).	Prática Forense	Prática Forense (como conteúdo de Direito Judiciário).	Prática Forense (obrigatório, sem carga horária definida).	Prática Jurídica (obrigatório, mínimo 300 h/a); Núcleo de Prática Jurídica – NPJ.	Prática Jurídica (obrigatório, até 155 do total do curso) NPJ.
Atividades Complementares					Obrigatório, 5 a 10% da carga horária.	Obrigatório, até 15%.
TCC					Monografia final obrigatória.	Monografia final opcional.

Nota: Essas orientações foram estabelecidas pelo parecer n. 146/2002, revogado pelo parecer CNE/CES n. 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003.

O curso passou por um acréscimo considerável de disciplinas nos conteúdos fundamentais, objetivando com isso uma maior integração dos saberes necessários ao futuro bacharel, assim como uma preocupação em possibilitar o maior número de disciplinas profissionalizantes. O estágio supervisionado recebe uma atenção destacada a cada reforma, chegando à criação dos núcleos de prática jurídica, nas reformas de 1994 e 2002, que também condicionam o término da formação com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo que na última reforma, 2002, o TCC não fica restrito à produção de uma monografia de fim de curso, podendo ser adotada outra forma de trabalho final.

Em 2004, reiniciaram as discussões para uma nova reforma curricular dos Cursos de Direito, haja vista a Portaria n. 1.886/94 não haver alcançado os seus objetivos renovadores e modernos para o ensino jurídico. O Ministério da Educação iniciou estudos, debates e discussões sobre essa nova reforma curricular, que fixaria não só o conteúdo mínimo, mas a sustentação desse conteúdo por uma estrutura pedagógica, de maneira a equacionar a tão aclamada e, 'já idosa', crise do Direito.

Foram chamadas para o debate as Comissões de Especialistas do MEC e as da Secretaria de Educação Superior; a OAB, por intermédio das Comissões de Ensino Jurídico; as diversas entidades públicas e privadas, em particular a Associação Brasileira do Ensino do Direito (ABEDi), e outras associações correlatas. Essas também foram convidadas para profundas discussões em congressos e audiências públicas.

Como fruto desse trabalho, foi produzido o Parecer CNE/CES n. 55/2004 – Diretrizes Curriculares do Direito –, que apontou as competências e habilidades que os bacharéis deveriam possuir:

- I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II – interpretação e aplicação do Direito;
- III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII – julgamento e tomada de decisões; e
- VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (CNE/CES, 2004a, p. 21).

Sobre os conteúdos curriculares, esse parecer se pronunciou sobre a necessidade de os Cursos de Direito contemplarem, nos seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos reveladores das inter-relações com a realidade nacional e internacional, tanto na perspectiva histórica como no contexto atual dos diferentes fenômenos relacionados ao curso, utilizando-se das inovações tecnológicas. Todos esses conteúdos foram apresentados de maneira diferente dos currículos anteriores, não mais em disciplinas fixas, mas contidas em eixos formadores:

- I – Eixo de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber,

abrangendo, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre filosofia, sociologia, economia, ciência política, psicologia, antropologia e ética ;

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre introdução ao direito, direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual; e

III – Eixo de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e trabalho de curso, quando exigido, na forma do regulamento emitido pela instituição de ensino (CNE/CES, 2004a, p. 21).

O Parecer foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CSE), e foi instruído e formalizado na Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as últimas e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (Quadro 3), as quais deveriam ser implantadas até o prazo máximo de 2006.

QUADRO 3
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito no Brasil, no ano de 2004

EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL	Tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre: Antropologia; Ciência Política; Economia; Ética; Filosofia; História; Psicologia; Sociologia.
EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (D. = Direito)	Abrangendo, 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 evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre: D. Constitucional, D. Administrativo, D. Tributário, D. Penal, D. Civil, D. Empresarial, D. Trabalho, D. Internacional e D. Processual.
EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares, que são obrigatórios. O Estágio e as Atividades Complementares não deverão exceder 20% da carga horária total do curso.

Posteriormente, regulamentando o Art. 11 da Resolução n. 9/2004, o Parecer CNE/CES n. 329/2004 define que a carga horária mínima é de 3.700 horas.

O perfil do bacharel pretendido por essa resolução acompanhou o parecer n. 55/2004, mantendo as mesmas competências e habilidades já citadas e definindo que:

Art. 3º - O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão par a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito (CNE/CES, 2004a, p. 27).

Os desafios para implementação dessas novas diretrizes curriculares são enormes. São sabidas as queixas e denúncias sobre a má formação do ensino jurídico, que não tem conseguido recuperar a defasagem educacional identificada desde o ensino básico, o qual tem liberado alunos despreparados para as faculdades. Um desses desafios é superar o despreparo didático-metodológico de muitos professores que têm se qualificado em pós-graduações *lato e stricto sensu*, mas que, ainda sim, se sustentam no autodidatismo, na falta de disponibilidade para a docência e pesquisa, dividindo o seu tempo entre o magistério e o exercício profissional diverso.

Outro desafio é buscar a qualidade devida, diante da enorme quantidade de faculdades que, disputando a preferência de seus alunos, muitas vezes, vêm se orientando pela competição mercadológica, preterindo o rigor acadêmico, para não perder matrículas. Há uma dissonância entre os dois órgãos encarregados pela análise da criação dos cursos: MEC – autorizador, e OAB – consultivo²⁰. A título de exemplo, nos períodos de 2000 a 2003, dos 222 cursos autorizados pelo MEC a funcionar, apenas 18 obtiveram parecer favorável da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB; de 2004 a 2007, dos 180 novos cursos, apenas 13 receberam parecer favorável.

O desafio para formar o bacharel almejado pela resolução n. 9/2004 e também desejado pela sociedade está posto. Diante disso, necessita-se formar um profissional jurídico dotado de competências e habilidades tais que o habilite tanto para o exercício profissional – seja de qual profissão for – como, e especialmente, para o da cidadania, assim como propiciar

²⁰ O MEC publicou, no dia 02 de fevereiro do corrente ano, 2007, a portaria n. 147, que amplia a atuação da OAB junto à autorização de cursos: os pareceres da OAB contrários à abertura de novos cursos de Direito serão submetidos à análise da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação, que seguirá um modelo parecido com o da liberação de cursos de pós-graduação. Os argumentos técnicos da OAB, com base na referida portaria, já em vigor, serão levados em consideração e só, então, a autorização para funcionamento do novo curso poderá ser dada.

uma formação humanística, técnico-jurídica, prática e reflexiva para que esse bacharel-cidadão possa, interdisciplinarmente, compreender o fenômeno jurídico e as transformações por que passam a sociedade. Requer-se, também que esse seja um profissional engajado, crítico, atuante em seu meio, capaz de buscar soluções, equacionar problemas e ofertar confiança e esperança.

O bacharel que pretende-se formar precisa ter ampliada a concepção do fenômeno jurídico, necessita percebê-lo em todos os espaços sociais, e não só na norma, na lei. Precisa pensar em solucionar conflitos não só do litígio estabelecido nos processos judiciais, mas também de maneira preventiva, como é a tendência jurídica mundial, utilizando-se dos meios alternativos, como, por exemplo, da conciliação e mediação.

Não basta promover uma reforma curricular se não mudar o paradigma dominante (positivismo dogmático), se não mudar a concepção do que é importante ensinar. Mais do que nunca, é preciso ensinar o modo de pensar o Direito, ensinar a pensar os códigos necessários para a compreensão da ciência, e não a decorar a técnica repetitiva e limitadora. É preciso que se construa uma práxis jurídica eficaz, que habilite o bacharel para o enfrentamento das dificuldades que o esperam, como a enorme concorrência para inserção profissional no mercado de trabalho, haja vista, conforme dados do Conselho Federal da OAB, em fevereiro de 2007, o Brasil já contar com 1.046 cursos de Direito em funcionamento.

Não se pode mais pensar que uma reforma curricular suprirá falhas e deficiências históricas da formação jurídica. Caso não seja possível resolvê-las de imediato, é preciso promover um ensino capaz de criar uma pedagogia emancipadora, que enfrente as exigências empresariais e as demandas sociais reprimidas. Torna-se necessário, então, voltar os olhos para as expectativas sociais, ensinar um Direito construído e vivido socialmente, transformando as faculdades e o conhecimento produzido.

Roberto Lyra Filho vê a questão fundamental do ensino jurídico no fato de que só se pode repensá-lo a partir da correta visão do Direito. Nenhuma reforma trará resultados se continuar vinculada à idéia positivista que reduz o Direito ao direito positivado pelo Estado. A reforma da didática há que se basear na 'revisão' do conjunto. Uma reforma válida do ensino jurídico só pode ser feita a partir de uma revisão global, sociológica e filosófica, do que é Direito. Todo o resto é complemento, opção metodológica, apuro formal. A proposta de Lyra Filho pode ser sintetizada na proposição da 'Dialética' como método de apreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade e devir, e na enunciação de uma nova visão do 'que é Direito' – como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formulador dos princípios maiores da justiça social que nelas emergem – a partir disso (RODRIGUES, 1988, p. 102).

A verdadeira reforma do ensino do Direito não está dissociada da reforma na ciência do Direito. Mudanças didático-pedagógicas e curriculares não enfrentam a valorização que sempre houve na dogmática e o desprestígio da pragmática. É preciso enfrentar as questões paradigmáticas que envolvem a ciência e o seu ensino. Formar um bacharel que pense somente na antinomia positivismo *versus* jusnaturalismo não propiciará o alcance de todas as competências e habilidades esperadas. Mais do que nunca, fazem-se necessários a ‘crítica’, a ‘dialética’, o Direito a serviço dos cidadãos e da sociedade, e não apenas, e exclusivamente, a serviço da Lei, da normatização estatal. Rodrigues (1988, p. 122) defende a reconstrução da práxis jurídica:

Toda práxis transformadora pressupõe uma nova simbologia como forma de tratar o real e uma utopia como meta a ser atingida. Não se modifica a práxis jurídica dominante no ensino do Direito, se não se modifica o simbólico a ela correspondente. Não se cria o novo a partir do vigente. As utopias são necessárias porque revolucionárias.

A história dos Cursos de Direito demonstra sua vocação política, inicialmente demonstrada pela construção da elite dominante do país, mantendo o seu *status quo*. Mais adiante, pela formação dos quadros políticos, administrativos, burocráticos, diplomáticos e judiciais – magistratura. Houve o direcionamento da vocação política para a advocacia, a fim de por fim às crises e exclusões sociais, mediante a prestação de serviços junto ao judiciário. Também, egressos desse curso formaram e compuseram o Executivo e o Legislativo. Diante desse quadro, é necessário que as faculdades resgatem a dignidade política do Direito, formando bacharéis para a efetivação da justiça, da cidadania e da sociedade.

CAPÍTULO 3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, EM TEMPOS NEOLIBERAIS: NOVO BACHAREL EM FORMAÇÃO?

*Vocês que fazem parte dessa massa,
Que passa nos projetos do futuro.
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais que receber.*
(Zé Ramalho)

O bacharelismo jurídico no Brasil foi instituído sob a égide da doutrina liberal, e como tal, dificuldades de compreensão do que vinha a sê-lo sempre foram geradas: formação de intelectuais, formação de burocratas, formação de políticos, formação de advogados, formação de juízes, formação de juristas²¹. É histórica a polarização do Direito no que se refere a formação profissional ou formação teórica, que oscila entre o cunho humanista ou cunho social, entre o humanismo liberal ou que atenda às necessidades pátrias.

Essas indagações sempre se fizeram presentes na formação desses bacharéis. Propostas, idéias, opiniões e conceitos foram traçadas nos 179 anos de existência dos cursos jurídicos no país. Essa falta de compreensão do que, afinal, é um bacharel em Direito circundou o espaço das discussões do ensino, espaço esse que vários intelectuais e profissionais da área como Rui Barbosa, Alberto Venâncio, Roberto Lyra Filho, entre outros, tentaram defini-lo.

É certo que quando os dois primeiros cursos jurídicos foram criados, o que se buscava era mais bem qualificar a elite brasileira com o título de bacharel, para que essa pudesse alcançar os postos mais altos da burocracia estatal e do cenário político: assecla do Executivo ou membro do Parlamento – Legislativo.

Ao longo do desenvolvimento do curso jurídico no Brasil, com a sua aceitação, o seu reconhecimento social e com a criação de mais faculdades, não só a elite oligárquica, os ricos fazendeiros, a burguesia industrial e urbana desejavam essa formação para os seus filhos, como também os pequenos e médios fazendeiros, comerciantes, funcionários públicos,

²¹ “É a designação do *escritor jurídico*. [...] também empregado para designar a pessoa versada em leis e que se decida aos estudos jurídicos”(SILVA, 2004, p. 807).

professores e, mais tarde, trabalhadores proletariados viam nessa formação a única possibilidade de ‘melhorar o berço’ dos seus. Pensavam que, com a obtenção do título de ‘doutor em Direito’ – ainda que o doutorado fosse um grau conseguido por aqueles que almejavam a carreira docente, seus filhos conseguiriam posição destacada na sociedade, com empregos públicos e salários compensadores ou com o reconhecimento político e social que a advocacia outorgaria, assim como a possibilidade de altos ganhos financeiros.

O bacharelismo passou por uma democratização, permitindo a ascensão de outras classes sociais e, como marca do liberalismo, enraizou os conceitos de mérito pessoal e de individualismo. O bacharel transitou de político a burocrata, e é nessa transição que o advogado ganha destaque como patrono das causas e dos conflitos, um profissional culto apegado ao formalismo jurídico e à retórica, mas ao mesmo tempo crítico e engajado. Historicamente, Rui Barbosa é o exemplo maior desse profissional detentor tanto de reserva moral como intelectual, elevando a categoria dos advogados como não havia sido feito antes (BASTOS, 1998).

O ensino jurídico no Brasil, durante toda a sua caminhada, foi marcado pela contradição que envolve o seu objeto, a formação do bacharel, e pelo que os estudantes e a sociedade esperam dessa formação. O curso forma intelectuais, pensadores, humanistas, juristas ou profissionais? O que pretende aquele que ingressa nessa formação: conhecimento ou profissão? Conhecimento que o leve à profissionalização, que o habilite tão logo de sua conclusão de curso, a conseguir vaga em ‘berço esplêndido’, ou conhecimento que o faça cidadão, intelectual, escritor.

Entretanto, saber qual é o papel do ensino jurídico para o bacharel é a questão levantada, e a resposta a ele não é tão simples.

Essa reflexão é importantíssima, pois, em razão da indefinição do papel da formação acadêmica, indagando-se que tipo de bacharel se pretende formar e para que ocupação social ele está destinado, associada ao apego ao tradicionalismo e ao formalismo, à eloquência verbal, ao dogmatismo positivista²² e à rejeição que essa classe sofreu, o bacharelismo entra em declínio no final dos anos 1950, perdendo seu espaço profissional, seu reconhecimento e prestígio social.

²² “Uma disciplina pode ser definida como dogmática à medida que considera certas premissas, em si e por si arbitrarias (isto é, resultantes de uma decisão), como vinculantes para o estudo” (FERRAZ JR., 2003, p.48).

3.1 Tradição e Formalismo Reproduzidos no Ensino Jurídico

O ensino jurídico foi construído pelas elites dominantes para sua sustentação, seu fortalecimento e sua manutenção, e o saber (re)produzido sempre foi dominante, ideologicamente construído para ser aceito e reproduzido. Esse ensino foi formado pelas ações pedagógicas que legitimavam o poder das classes dirigentes, no dizer de Bourdieu (1982, p. 20), “Toda **ação pedagógica (AP)** é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. As salas de aula nos Cursos Jurídicos pregam que o Direito deve ser aceito como uma ciência constituída por dogmas, por verdades absolutas, verdades dominantes, e aqueles que recebem essa formação legitimam a dominação cultural, ao entendê-la como correta e necessária, reproduzindo-a em suas práticas sociais.

Pode-se dizer que os cursos de Direito reproduzem essa violência simbólica de que trata Bourdieu (1982) quando se percebe, a preocupação com os currículos e os debates acerca da qualidade do ensino, todos periféricos quanto à questão verdadeiramente central: a reprodução do poder da verdade jurídica, aquela verdade dogmática que não pode ser pensada e criticada, mas mantida historicamente no mesmo lócus. O bacharelismo liberal formou uma elite burocrática que legitimou um Estado centralizador do poder e afastado das necessidades sociais e dos anseios populares, e essas questões não são saberes dignos de serem tratados no espaço acadêmico.

A cultura escolar não é neutra e traduz os valores que pretende perpetuar. A cultura tradicional e formalística do Direito sempre foi reproduzida nas faculdades em detrimento de um saber criado mediante as necessidades sociais, e, no caso do Brasil, não foi ela produzida considerando o contexto nacional, mas foi o reflexo da cultura burguesa européia, especificamente, da portuguesa.

Os currículos brasileiros foram criados com base nos currículos de Coimbra, as disciplinas foram incluídas de acordo com as necessidades privadas da burguesia ou mesmo das necessidades do Estado e as reformas curriculares continuam seguindo esse padrão. A escolha das disciplinas, assim como de seus conteúdos, faz parte desse arbitrário cultural que Bourdieu (1982, p. 23) classifica como ‘cultura de classe’.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é ‘arbitrária’ na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’ (BOURDIEU, 1982, p. 23).

Essa violência simbólica do arbitrário cultural é produzida tanto pelo sistema escolar, que envolve as políticas públicas e a forma como o Estado organiza a educação superior, como pela forma ou pelos formatos organizativos em que as IES se constituem, elaboram seus currículos, organizam suas disciplinas, distribuem os conteúdos programáticos, os direitos que serão estudados e veiculam, por meio dos docentes, os discursos da sala de aula. Ela traduz, também, a postura dos professores e alunos ante as questões cotidianas, a comunicação que se estabelece entre os agentes envolvidos nesta ação político-pedagógica no ambiente acadêmico. A dominação é um processo que envolve caminhos mútuos. Ela é reproduzida pelo professor, que é ‘detentor do saber’ e também pelo aluno que ‘passivamente aprende’, numa esfera cuja centralidade é o poder, autoridade e reconhecimento.

O que se pretende dizer é que a relação de poder/dominação entre o professor e o aluno, emissor-receptor, é muito mais complexa do que aparenta ser: a questão do ensino/educação não é uma questão professor-aluno, é uma questão institucional. Dessa forma, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem se encontram em nível institucional: as instituições político-sociais são as que efetivamente conduzem o processo, através da reprodução de mitos, arquétipos, que representam o conjunto das idéias/valores que querem que sejam devidamente reconhecidos e seguidos (KIPPER, 2001, p. 148).

O ensino jurídico, nessa perspectiva, é reprodutor da tradição erudita e do conservadorismo intelectual, e a dogmática jurídica se sustenta na pseudoneutralidade, impessoalidade e no afastamento crítico e político do fenômeno jurídico, que é um fenômeno, primeiramente, social e político. A perspectiva conformista pode exemplificar a ênfase atribuída ao ensino do Direito privado, quanto as relações de consumo, propriedade, contratos e autonomia de vontade, em detrimento do direito público. Assim, não se destina um tempo de estudo coerente para as questões humanitárias e ambientais, à função social e política sobre que dispõe a Constituição Cidadã de 1988.

O componente ideológico acompanha todo conhecimento científico no campo social – por conseguinte, também na esfera jurídica. A dogmática jurídica, contudo, pretende sustentar o contrário. Na realidade, a dogmática jurídica implica saturação ideológica no conhecimento do direito, um encerramento da possibilidade de um corte epistemológico, uma inércia reflexiva, uma falta de interesse na mudança – enfim, o conformismo dos satisfeitos e a ausência de crítica por parte dos juristas ²³ (WARAT *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 81).

²³ Esse trecho foi reproduzido por Oliveira, referente à Conferência proferida por Luís Alberto Warat, no II Encontro Nacional de Filosofia do Direito, da Universidade Estadual de Maringá, de 09 a 13 de novembro de 1981.

Esse cerco fechado que a dogmática cria em volta do Direito impede qualquer tentativa de mudança, e, entendendo que o processo de reprodução já está incorporado no ensino jurídico, o que se tem é a total inadequação às situações contemporâneas apresentadas. O universitário exibe uma visão estreita do Direito, pouco conhece – ou até desconhece totalmente, as relações que as Ciências Jurídicas estabelecem com as demais ciências, e o senso comum permanece durante a sua formação. As contradições existentes no espaço acadêmico não são aquelas relativas aos saberes e às práticas, mas sim as que se referem à melhor forma de reproduzir aquilo que lhe é instruído. Apesar de isso ser negado nos discursos, na prática velada (?) o sistema escolar, com a atribuição de notas e/ou conceitos mais elevados à melhor ‘cópia’, acaba estabelecendo um ritual que caracteriza premiação pelo efetuado. Essa espécie de premiação está inserida num conjunto de outros dispositivos chamados de avaliativos, que Bourdieu (1982, p. 153) caracteriza como estratégias da seletividade cultural e social.

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura.

Genericamente, há um consenso formal, e ‘natural’, de que a formação das consciências jurídicas é o objetivo do ensino do Direito. Contudo, um ensino reprodutor, simbolicamente violento ao impor, desde 1827, a cultura dominante, a vontade estatal, a aceitação do liberalismo e dos valores burgueses, gera conseqüências perniciosas, como: a perpetuação do tradicionalismo, do formalismo, da manutenção do *status quo* vigente; a conversão ao neoliberalismo e ao individualismo, o mérito pessoal, a competição sem limites, a qualidade definida pelo mercado, conforme apresenta Oliveira (2000, p. 86):

O resultado deste violento processo simbólico é exatamente a (de)formação de um indivíduo disposto a reproduzir valores imanentes à uma concepção conservadora do mundo, informados por um neoliberalismo reducionista que reifica as pessoas, considerando-as cidadãs apenas a partir de sua capacidade de ingressarem ou não na competitividade de um mercado de trabalho cujos valores estão dados: o consumo, o individualismo exacerbado, a consideração do valor do patrimônio acima do valor da igualdade.

A dogmática jurídica pressupõe ser possível tratar o fenômeno legal sem referências sociológicas, antropológicas, políticas e econômicas, e apresenta-se como “a tentativa de construir uma teoria sistemática do direito positivo, sem formular nenhum juízo de valor

sobre o mesmo, convertendo-a em uma mera ciência formal” (WARAT, 1995, p. 16). Para tanto, os dogmáticos acreditam na possibilidade de se construir um conhecimento neutro, porém, como continua Warat (1995, p. 42), a aparente neutralidade oculta a intenção justificadora de dar suporte ideológico à reprodução social:

O certo é, entretanto, que sob a aparente aceitação do direito positivo, surgem diretivas para a sua reformulação, compromissos ideológicos, pretensões de justificação. Explicação e justificação recebem apenas um tratamento maniqueísta, já que em realidade a atitude diferenciadora entre ambos é apenas um argumento de socialização. Por isso, aparecem uma série de falsos conceitos, sem força explicativa mas com amplo poder retórico, que condicionam a prática jurídica, convencendo seus protagonistas do caráter inquestionável de certas justificações.

[...]

Desta forma, as teorias jurídicas adquirem o *status* de uma racionalização ideológica através da qual se explicitam as duas funções básicas da ideologia: o controle social e a reconstrução cognoscitiva.

O exercício do poder, poder dominante, é reproduzido nas faculdades de Direito, que, tendencialmente, aceitam os valores dogmáticos tradicionais e os reproduzem em suas relações de ensino, legitimando a ideologia jurídica em vigor. Vê-se, com isso, que ainda persiste uma indiferença acadêmica em estudar o fenômeno jurídico sob paradigmas metodológicos (WARAT, 1995), uma indiferença em (re)pensar uma epistemologia jurídica emancipatória, alheia à história e ao mover da sociedade.

Diante desse quadro é que Lyra Filho (1980a –1996), um dos expoentes do Direito crítico brasileiro, denuncia que o equívoco está na forma de ensino e no conteúdo do Direito. Ele enfatiza que o Direito é ensinado de forma errada e precisa ser redefinido. Torna-se necessário, portanto, explorar o universo interpretativo de Lyra Filho e suas perspectivas de superação.

3.2 O Ensino Jurídico na Perspectiva Lyriana.

Meu 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 das lutas sociais e se organiza para servir ao progresso. (Lyra Filho)

As considerações de Lyra Filho (1980b) ensejam profundas mudanças na forma e nos processos de ensino/formação jurídica no Brasil. Recomenda que as instituições universitárias, antes de pensarem em grades curriculares, em conteúdos programáticos fechados e hierarquizados, em criação ou extinção de disciplinas – ações que mexem nos

microcampos de poder e que não enfrentam o problema estrutural do ensino –, deveriam, sim, repensar a base do ensino jurídico, questionando o que é Direito, para só depois poder ensiná-lo. A questão central do problema não é enfrentada quando as discussões acerca da qualidade do ensino jurídico – e da tão velha e conhecida ‘crise do Direito’ – ficam circunscritas às reformas curriculares, com ênfase nas novas institucionalizações dos velhos discursos e práticas. Uma das formas de resistência a essa dominação encontra, nos denominados currículos ocultos, espaços para a sua constituição. Por isso, torna-se quase ‘natural’ a existência de muitos currículos na prática cotidiana e de somente ‘um’ oficial, institucional e aparentemente real e objetivo.

Na perspectiva Lyriana, o Direito pensado e ensinado no Brasil é o voltado para o ordenamento jurídico estatal, único aceito e hermeticamente fechado às discussões; o paradigma reducionista do fenômeno jurídico, pois o Direito positivo estatal traduz apenas a vontade do Estado, ou seja, daqueles que se fazem representar como legitimadores das necessidades da maioria – ideologia cruel e, ao mesmo tempo, ingênua, pois esse Direito ‘serve’ ao sistema organizado e não aos interesses populares. Esse Direito também nega o Direito existente fora da ‘norma’, da ‘lei’, o direito anterior à positivação.

O fenômeno desse ensino jurídico é o mais tradicional possível, com o foco de estudo apenas na lei, ressaltando que essa lei é a tradução das vontades dos mais fortes, das elites culturais. É a lei do Estado neoliberal, dos interesses do mercado, do ‘Estado mínimo’, da flexibilização e desregulamentação das relações; é a lei que sobrepõe o consumidor ao cidadão, o individual ao coletivo. Essa situação gera uma lacuna no aprendizado jurídico, que, no dizer de Azevedo (1989, p. 13), faz com que o ensino jurídico funcione como “um sistema fechado em que gravitam os conceitos jurídicos, cultivados com elevado grau de abstração que os afasta dos dados sociais reais, a tal ponto que os juristas tornam-se prisioneiros do tecnicismo que engendra”.

O Direito é ideologicamente burguês, visto estar assentado na dogmática burguesa, no capitalismo neoliberal, na dominação estatal e no expansionismo empresarial. A função ideológica do ensino do Direito está em dissimular o papel legitimador da ordem social legalizada por dogmas positivados. Bourdieu (1982, p. 215) afirma que “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento”. A ciência do Direito está firmada em dogmas, viciada no formalismo, limitada pelas verdades doutrinárias e teóricas que construiu, afastando qualquer contradição ou questionamento que possa renová-

la e (re)conduzi-la a um lugar menos confortável do que a tradição histórica. Lyra Filho (1980a, p.30) denuncia o 'equivoco' do positivismo assentado na dogmática assim:

O erro mais escandaloso do positivismo é imaginar que disse tudo, quando falou em direito positivo, reservando para a ciência jurídica as normas formalizadas e instrumentalizadas, sejam elas as estatais, como as leis, sejam elas o seu tanto mais amplas, porém 'igualmente' ligadas ao Estado ou àquilo que o formou, isto é, a estrutura mesma, como as cristalizações consuetudinárias da cultura (*rectius*: a cultura da elite do poder). A dogmática é, aliás, exímia na compatibilização (vejam o esforço de KELSEN) de estatolatria com o *judge-made law* e usos e costumes, *folkways* e *mores* dos grupos que têm força para impô-los, como padrão cogente, porque dominam as fontes infra-estruturais.

Não basta somente modernizar técnicas e metodologias de ensino, atendendo às necessidades de melhor qualificação de mão-de-obra, a qual, não conseguindo mais ser absorvida efetivamente pelo Estado, fica à disposição da livre escolha do mercado. Se o universitário não conhecer a construção histórica em que se dá o Direito, se continuar aprisionado, enxergando o Direito apenas como a lei, como a norma, essa formação não possibilitará a sua emancipação humana nem mesmo o habilitará para o exercício profissional. Como na contemporaneidade o mercado de trabalho, com suas leis e seus códigos, é muito volátil, contradições entre as perspectivas formativas e as práticas de recrutamento de seleção de pessoal acabam sendo invocadas.

Ao reduzir o direito a um simples sistema de normas, o qual se limita a dar sentido jurídico aos fatos sociais à medida que estes são enquadrados no esquema normativo vigente, esta concepção torna desnecessário o questionamento dos dogmas. Ou seja, despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, valorizando exclusivamente seus aspectos técnicos e procedimentais (FARIA, 1987, p. 28).

Segundo Lyra Filho (1980a), reduzir todo o direito à norma formalizada é um erro pernicioso do positivismo, embora infelizmente seja o enfoque dado ao ensino nas faculdades de Direito, criando por assim dizer um círculo vicioso de reprodução, em que os professores que receberam a formação com essa ideologia, repassam-na aos seus alunos e estes, por sua vez, aceitam-na como legítima e reproduzem essa visão estatal e excludente do Direito em suas futuras práticas profissionais, a qual constitui o Direito como norma e não como parte da norma. Diante dessa questão, torna-se necessário fazer a pergunta: o que é o Direito?

Lyra Filho (1980a – 1996), defende que o Direito é transformado pela própria história, é mutante, é a manifestação dos dominantes e dominados e que o fenômeno jurídico é constituído pela dialética dominação-libertação. Argumenta-se que as mutações constantes da

sociedade são manifestas nas leis, além e acima delas, e até mesmo contra elas, “como o direito de resistência” (LYRA FILHO, 1984, p. 20).

Direito é luta, é palco de eternas representações, em que, de um lado, se ouve a voz dos positivistas tradicionais, reprodutores do formalismo dogmático e, de outro, dos progressistas, dos rebeldes vanguardistas que rompem com a reprodução histórica e tentam (re)significá-lo.

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão novas conquistas.

[...]

Direito é o reino da libertação, cujos limites são determinados pela própria liberdade (LYRA FILHO, 1996, p. 86, 90).

O ensino jurídico longe do paradigma defendido por Lyra Filho, só pode ser entendido com base nas formulações teóricas que Bourdieu (1982) faz, especialmente na ‘Reprodução’, como um processo de violência simbólica que impõe como legítimo um arbitrário cultural reprodutor da estrutura estatal e dos interesses neoliberais na formação do bacharel em Direito. A crise do ensino jurídico, tão propagada, denuncia ou anuncia que as faculdades de Direito são reprodutoras do conhecimento jurídico oficial, positivismo estatal, reprodutoras dos saberes construídos pela tradição histórica das elites jurídicas, em que o aprendizado dos bacharéis se dá em conhecer e interpretar os códigos, sem que, contudo, haja uma análise crítica destes e também a compreensão de como eles foram formados, para que, no ‘reino da libertação’ possam refutar, alterar e interar com o fenômeno jurídico, o que está posto nesses códigos.

A abordagem do Direito na perspectiva dialética pressupõe a interação do jurídico com o social. O ensino crítico do Direito transforma as salas de aula em espaços não de reprodução, mas de questionamentos, de debates, de análises não só das leis, mas de sua qualidade e eficiência social. Esse ensino forma profissionais atuantes, questionadores e críticos, intelectualmente habilitados para o exercício de qualquer das profissões jurídicas, e não meros operadores burocratas, técnicos reprodutores da técnica processual. Lyra Filho (1980a, 1980b) observa que o modelo dialético deve ser aberto e preocupado com a transformação constante dos fatos e a ligação destes com todos os segmentos da sociedade.

De todas as observações, que passo a fazer, tenho a esperança de que resulte claro: a) que o direito é um fenômeno bem mais complexo do que se ‘postula’, ainda hoje, no debate sobre o seu estudo e ensino; b) que as contrações, baseadas nessa camisa de força, desfiguram o direito, não só em termos gerais, mas até na reta compreensão

de cada um dos seus aspectos, sempre isolados, como se fosse compartimentos estanques (LYRA FILHO, 1980a, p. 14).

Perante essa compreensão do que é o Direito é que o desafio do ensino emancipatório se apresenta: aproveitar-se da própria crise epistemológica e construir novos caminhos a serem percorridos, criar espaços de questionamentos, ainda que esses possam comprometer as estruturas históricas. A transição paradigmática não é fácil de ser feita, pois, como aponta Fagúndez (2006, p. 165), ainda resta uma visão de que o profissional do Direito é um escravo da lei, da vontade do Estado, conforme se vê:

Questionar é submeter, e isso não é bom sob a ótica da escola tradicional. O operador do Direito tem um compromisso com a lei, com a ordem e com o *status quo*. Se o jurista não tiver esse perfil não conseguirá aprovação para a Magistratura, Ministério Público, etc.

O operador do Direito deverá ser servo das arcaicas estruturas e dos valores do dogmatismo. Caso contrário, não há qualquer interesse na sua atuação. Daí o corporativismo dos agentes do sistema que filtram os operadores, a fim de que somente passem a funcionar pessoas ideologicamente afinadas com a ideologia das classes dominantes. Enfim, de pessoas que acreditem nos mitos e ritos jurídico-estatais.

O ensino jurídico, apesar de ser reprodutor, de possuir um violento arbitrário cultural historicamente estabelecido, deve romper com esse quadro e construir novos caminhos de atuação. É necessário libertar-se dos grilhões reprodutores desse modelo tradicional, arcaico e tão distante das necessidades sociais e do mercado de trabalho do século XXI. Mais do nunca se faz necessário à construção da autonomia do bacharelado, tornando-o independente da repetição ideológica do positivismo estatal.

Fagúndez (2005, p. 170-1) sintetiza o que especialistas no ensino jurídico apontam como as grandes crises²⁴ do ensino do Direito adotado no Brasil, distante da proposta dialética:

a) A crise funcional (crise de mercado de trabalho e a crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos). Os estudantes de Direito já sentem os problemas que enfrentarão foram da Universidade.

b) A crise operacional (a crise curricular, crise didático-pedagógica e a crise administrativa). O que se ensina num curso de Direito? Dá-se, única e tão-somente, a reprodução da ideologia da classe dominante. Ensina-se o neófito que o melhor caminho é a apreensão dos conteúdos constantes do curso e que somente assim conseguirá vencer as barreiras apresentadas pela profissão e terá possibilidade de obter aprovação em concurso público.

c) A crise estrutural (a crise política e a crise epistemológica).

²⁴ Essas crises são trabalhadas com maior profundidade por Rodrigues (1993).

Os cursos de Direito passam por essas crises, aportadas nas dificuldades históricas de não terem produzido uma cultura jurídica emancipatória capaz de atender às demandas de um país ‘em desenvolvimento’ (?), com gritantes diferenças e discriminações sociais decorrentes de uma multiplicidade de problemas cotidianos, que envolvem violência, corrupção, impunidade. Quase sempre, há um forte apelo à recorrência ao endurecimento da Lei como estratégia política de solução. Historicamente, modernizam-se os dispositivos normativos e legais, mas sua aplicabilidade tem uma centralidade na impunidade. Não basta mudar, por assim dizer, as leis e as formas de ensiná-las nos cursos jurídicos se não forem reconfigurados a forma e os sentidos de apreender o Direito. É preciso que o ensino jurídico seja o propulsor da justiça – verdadeira, emancipatória, social –, e não um instrumento de reprodução do *status quo*.

O ensino jurídico emancipador enseja a formação não apenas de um operador do Direito, mas de um jurista humanizado, holístico, com forte preparo sociológico, filosófico e político. Esse ideal é importantíssimo no cenário atual neoliberal, pois propicia ao profissional do Direito condições de ser um agente de transformações e de sobreviver às mudanças provocadas pela ordem globalizada. Por mais que a construção teórica de Lyra Filho tenha se dado, mais fortemente, nos anos 1980 (anos de resistência à ditadura militar brasileira), a epistemologia construída manifesta-se atualíssima, pois, se o tradicionalismo e o individualismo estão tendencialmente acentuados, mostra-se urgente a assunção de um paradigma humanitário, crítico-reflexivo e libertador.

É necessário que o ensino jurídico seja capaz de preparar o aluno para saber pensar o Direito, e não apenas para conhecer e lidar com as leis. O profissional do Direito, na perspectiva Lyriana, deve saber reagir aos estímulos sociopolíticos que se apresentam, usando todo o instrumental que compõe o Direito, e não apenas a lei, pois, como já dito, o Direito pode estar em outros espaços que não a norma estatal. Nesse aspecto, Lyra Filho (1984, p. 18-9) é contundente ao afirmar, diretamente aos estudantes de Direito, que

Uma das mentiras mais comuns é sustentar que vocês devem, primeiro, conhecer as leis e os costumes da classe, grupos e povos dominantes; e, depois, se quiserem, tratá-los, em mais largas perspectivas, sociológicas, políticas e críticas.

Os juristas, numa forma geral, estão atrasados de um século, na teoria e prática da interpretação e ainda pensam que um texto a interpretar é um documento unívoco, dentro de um sistema autônomo (o ordenamento jurídico dito pleno e hermético) e que só cabe determinar-lhe o sentido exato, seja pelo desentranhamento dos conceitos, seja pela busca da finalidade – isto é, acertando o que diz para que diz a norma abordada.

Isto é ignorar totalmente que o discurso da norma, tanto quanto o discurso do intérprete e do aplicador estão inseridos num contexto que os condiciona; que abre feixes de função plurívoca e proporcionam leituras diversas. [...] o procedimento interpretativo é material e criativo, não simplesmente verificativo e substancialmente vinculado a um só modelo supostamente ínsito na dicção da lei.

[...]

Eis aí uma questão de grande alcance para a vida do Direito, que se revelou móvel, e não fixo, dialético, e não ‘lógico’ (grifo do autor).

Lyra Filho combate o ensino reprodutor, massificador, que faz do universitário um repetidor de dogmas ideologicamente construídos. O jurista Lyriano é, antes de tudo, um ser dinâmico, participativo, reflexivo e crítico.

3.3 Quem É o Futuro Bacharel?

Na atualidade, os cursos de Direito enfrentam uma profunda contradição, ampliada por novos elementos colocados pelo neoliberalismo. A contradição já não esgota a polêmica entre o ensino jurídico dogmático e o direito crítico ou sua versão mais alternativa, denominada ‘direito achado na rua’. As possibilidades do direito crítico, na formulação Lyriana, ao mesmo tempo em que propõe uma superação da dogmática jurídica, de forma atualizada, também responde aos encantamentos duvidosos da formação do profissional polivalente, expressos na potencial demanda por concursos públicos também polivalentes. A formulação dessas conceptualizações deve ser entendida na sua historicidade.

No Brasil, os governos militares, durante a ditadura de 1964 a 1984, ao sofrerem as crises de legitimidade do sistema político e aceitabilidade social, no que tange, especificamente aqui, ao sistema socioeducacional, procuraram, uma alternativa de reforma universitária (1968) que afetou o perfil e a identidade do bacharelado em Direito nos dias atuais.

A alternativa encontrada para responder às demandas expansionistas foi o estímulo à criação de cursos particulares, noturnos, com baixo custo de infra-estrutura, manutenção, pesquisa, corpo docente, equipe técnica e de apoio, material didático-pedagógico, como, por exemplo, os Cursos de Direito, Letras, Pedagogia, Administração, Economia, Ciências Contábeis, entre outros cursos da área de Ciências Humanas, Sociais e Educação. Esses cursos passaram a ser oferecidos com um aumento de vagas não-significativo pelas universidades públicas e francamente ofertados pelas IES privadas. A consequência foi de que eles se tornaram cada vez mais populares e, com isso, houve uma (re)elitização de Medicina, Engenharia, Informática com ênfase na tecnologia, os mais competitivos no vestibular e de permanência e diplomação mais onerosos (ARRUDA JR., 1993, p. 29-30).

Com a revelação do falseado ‘milagre econômico brasileiro’ de 1972, o Brasil pôde contar com um número elevado de pessoal de nível universitário, com, muitas vezes, pós-graduação, mas ocioso e/ou subempregado, constituindo um “exército acadêmico de reserva”

(ARRUDA JR., 1989, p. 40). Esse pessoal compõe uma população perfeita para o modelo liberal já endurecido pelos matizes neoliberais: mão-de-obra qualificada em abundância, em grande escala e, conseqüentemente, barata, com a reordenação do mundo do trabalho, com a flexibilização, precarização e terceirização dessa mão-de-obra e dos serviços.

É nessa situação que se encontra o bacharel em Direito: um proletário com tradição histórica, com forte peso do formalista e um passado herdado da elite dominante. Hodiernamente, o bacharel pode até ser identificado como parte de uma elite cultural (como aqueles que conseguem o grau universitário), porém, não mais como classe dominante, pois a crise do mercado de trabalho não mais lhe assegura empregos, postos ou colocações, nem mesmo salários ou remunerações. Hoje, o que se vê é uma mínima parcela de bacharéis que consegue uma colocação no competitivo mercado neoliberal.

Os cursos jurídicos foram criados para o Estado, para formar os quadros estatais, porém o Estado brasileiro não mais absorve completamente esses profissionais, não limita a quantidade de bacharéis que estão sendo colocados na sociedade, nem mesmo se preocupa com a qualidade da formação desses. Rodrigues (1993, p. 31) trata do fato de o Estado ser o maior empregador dessa mão-de-obra, desde a origem dos cursos, aponta o objetivo estatal com essa estratégia, a formação do Estado Nacional. Para isso, aponta alguns elementos esclarecedores:

a) é o Estado quem legalmente pode controlar a criação de novos cursos e a ampliação de vagas, mecanismos que, se utilizados a médio prazo, reduziriam a oferta de profissionais; e b) ao Estado interessa a existência do excedente, pois com isso pode ele buscar uma mão de obra mais barata e melhor selecionada. Ou seja, a situação tal qual se apresenta hoje lhe interessa pois mantém um 'exército acadêmico de reserva' (Arruda Jr.,1988) à disposição para, sempre que necessário, preencher suas carências. Além disso, a oferta de vagas para os cursos jurídicos ainda considerados uma forma de ascensão social, principalmente através de concursos públicos, é uma imposição política como forma de controle dos movimentos reivindicatórios de maiores possibilidades de acesso ao 3º grau. São eles cursos de manutenção barata – cursos de 'cuspe e giz' – pelo Estado e de fácil implantação pela iniciativa privada (grifos do autor).

O acadêmico de Direito vive esses conflitos, alimenta a esperança e o sonho de sua realização profissional, social e pessoal, mas sabe que as chances são muito apertadas, muito difíceis de serem alcançadas. E uma vez que sabe qual é a formação lhe colocará no mercado de trabalho, não é difícil imaginar que esse sujeito ou será “servo do Estado ou servo do capital” (RODRIGUES, 1993, p. 32).

Para a construção empírica das formulações deste trabalho, foi realizada uma pesquisa com alunos do Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás (UCG), no ano de 2007.

Para a constituição da amostra, 230 alunos participaram da pesquisa. Foram aplicados 115 questionários aos alunos concluintes²⁵ e 115 questionários aos alunos ingressantes²⁶, a fim de conhecer quem é o universitário de Direito, o que ele deseja, quais são suas expectativas e quanto da reprodução está contida nas suas escolhas, nas suas expectativas e na sua percepção do curso. Para uma maior compreensão dos discursos discentes, o trabalho também foi referenciado por duas outras pesquisas produzidas com alunos de Direito: uma é fruto da dissertação de Mestrado em Educação da UCG, de Nunes (2002), e a outra feita por Nonato (1995), por ocasião da reforma curricular do Curso de Direito da UCG. Os dados obtidos foram tabulados.

Mediante informações encontradas, pode-se afirmar que o ingresso no Curso de Direito da referida IES se dá, majoritariamente, em primeira opção e por razões que indicam a preocupação com as possibilidades profissionais, financeiras e sociais que o curso pode oferecer. Tais inferências são demonstradas nas Tabelas 12 e 13, em que se tabularam respostas às perguntas feitas aos universitários sobre qual a forma de ingresso no curso e que razões os levaram a optar por essa formação.

TABELA 12
Opção dos universitários acerca da forma de ingresso no curso de Direito da UCG

FORMA DE INGRESSO	VESTIBULAR	2ª OPÇÃO / REOPÇÃO	PORTADOR DE DIPLOMA	TOTAL
INGRESSANTES	90	16	09	115
CONCLUINTES	101	10	04	115
TOTAL GERAL				300

TABELA 13
Opção dos universitários acerca da decisão por cursar Direito

CATEGORIAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Vocação pessoal e/ou afinidade com o curso	70	76
Tradição familiar e/ou sugestão da família	19	18
Possibilidades profissionais: “leque de profissões”	87	70
Status / prestígio do curso e futuras profissões	29	14
Segurança financeira das profissões jurídicas	32	22
Destaque e respeitabilidade na sociedade	19	09
Possibilidades intelectuais e culturais do Curso	42	27

Nota: mais de uma categoria foi considerada em uma mesma resposta.

²⁵ Alunos concluintes são aqueles formandos do 10º período do curso, e os questionários foram aplicados no dia 26.02.07, em turmas de Direito Tributário II.

²⁶ Alunos ingressantes são aqueles recém-chegados ao curso, do 1º período, e os questionários foram aplicados nos dias 02 e 03.03.07, em turmas de Introdução ao Estudo do Direito.

Apesar de o intervalo de praticamente uma série histórica de cinco anos entre os ingressantes e concluintes ser considerado pequeno, as razões das escolhas profissionais e os frutos dessas escolhas todavia são significativos. Ao passo que aos ingressantes as maiores incidências de razões recaiam sobre as possibilidades profissionais – leque de profissões (87) –, aos concluintes recaem sobre a vocação pessoal e/ou afinidade com o curso (76). A segunda maior razão é inversamente proporcional: a vocação pessoal e/ou afinidade pessoal com o curso (70) para os ingressantes as possibilidades profissionais – leque de profissões (70) – para os concluintes. O trabalho de Nunes²⁷ também apresentou, em 2002, indicativos das mesmas escolhas.

TABELA 14

Expectativa dos universitários acerca do curso de Direito nas categorias conhecimento, mercado de trabalho/profissão, ideologia.

CATEGORIAS	ESPECIFICAÇÃO	%
CONHECIMENTO	Adquirir conhecimento amplo e específico das leis	70%
	Adquirir conhecimento dos direitos individuais do cidadão	30%
	Adquirir conhecimento intelectual / cultural	30%
MERCADO DE TRABALHO E PROFISSÃO	Garantir vaga no mercado de trabalho	90%
	Conseguir retorno financeiro	30%
	Fazer concursos na área jurídica	70%
	Ter e apresentar um bom currículo	30%
	Alcançar realização / ascensão / sucesso profissional	40%
	Alcançar “status” social	20%
	Alcançar satisfação pessoal	20%
IDEOLOGIA	Trabalhar para grupos sociais menos favorecidos (excluídos)	20%
	Mudar o país / mudar o mundo	08%

Fonte: Nunes (2002).

A escolha do trabalho, bem como a inserção no mercado profissional, é a aspiração de qualquer universitário, embora o de Direito, na atualidade, viva algumas especificidades. O curso não tem formado um profissional, mas um indivíduo propedêutico, com habilidades e competências para um leque variado de opções futuras de exercício profissional. E são muitas as carreiras especificamente jurídicas e com um número ainda maior de possibilidades para o portador do diploma de Direito. Com isso, o fetiche da ‘vocação para os concursos públicos’ é um dado concreto, presente no imaginário coletivo e nas salas de aula. Universitários que se dizem vocacionados para o Direito em qualquer carreira pública, condicionam sua vocação à

²⁷ Pesquisa feita na Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Federal de Goiás (UFG), com cerca de trezentos alunos, no ano de 2001.

garantia da remuneração boa e fixa, à estabilidade no emprego e à conquista do *status* social. Isso fica comprovado pelos dados dispostos na Tabela 15.

TABELA 15
Opções dos universitários quanto à carreira jurídica pretendida a partir de determinadas categorias construídas

CATEGORIAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Advocacia	16	35
Advocacia Pública – procuradorias	07	04
Defensoria Pública	04	03
Delegado(a) de Polícia	14	17
Magistério Superior	05	10
Magistratura	10	16
Ministério Público	10	09
Concursos – carreiras públicas – em geral	64	45
Outros	07	03

Nota: mais de uma categoria foi considerada em uma mesma resposta.

Dos 115 ingressantes, a maioria optou por carreiras públicas, ou seja, os universitários que ainda não tiveram tempo suficiente para contato com a cultura jurídica já trazem a informação de que optam por concursos públicos. Dos 115 concluintes, verifica-se também a incidência maior sobre a disposição de prestarem concursos públicos como forma de realizarem-se no Direito, embora tenham dado significativa relevância à advocacia.

A advocacia na atualidade sofre uma crise de identidade e de legitimidade, fruto do esvaziamento que essa profissão sofre com a concorrência desmedida no mercado advocatício. Aqui, sim, tem-se um enorme contingente de profissionais que não mais ascendem profissional e financeiramente como outrora, conforme observado por Arruda Jr. (*apud* RODRIGUES, 1993, p. 39):

Parece inegável que nossa categoria profissional se defronta com os sinais de uma ‘crise de identidade’, evidenciada pela degradação progressiva de nossas condições de trabalho; baixos salários; subempregos humilhantes; desemprego avassalador e o pior que isso, atestamos sem medo de contestação, que o prestígio social outrora imputado ao *status* em ser Bacharel indica sinais de pleno declínio em nossa sociedade.

Seja pelo interesse ainda que em declínio pela advocacia, seja pelas carreiras públicas, o fato é que o universitário reivindica e demanda uma formação prática. Aqui pode-se comprovar a reprodução afirmada por Bourdieu (1982), em que a legitimação do arbitrário cultural se dá na aceitação deste pelo aluno. Tanto nesta recente pesquisa quanto naquelas de Nunes (2002) e de Nonato (1995) utilizadas, a formação prática é algo desejado pelo aluno e

criticado por ele quando não oferecida. Os dados a seguir (Tabela 16) respaldam essa perspectiva majoritária de ingressantes e concluintes.

TABELA 16
Expectativas dos universitários quanto ao foco de formação esperada

CATEGORIAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Profissional/Prática (Formação de profissionais do Direito)	92	70
Teórica (formação de intelectuais)	26	22
Política (formação de possíveis membros do Legislativo e/ou Executivo)	20	09
Social (formação para profissionais de atuação, por exemplo, em Direitos humanos, terceiro setor)	30	14

Nota: mais de uma categoria foi considerada na mesma resposta.

Da pesquisa feita por Nunes (2002) sobre o tema ‘O que você espera *do* Curso de Direito?’ foram levantadas algumas categorias explicativas do universo de expectativas do universitário. As tendências majoritárias foram:

- a) ensino/conhecimento: assimilação de todo o conteúdo ministrado;
- b) ideologia: contribuição para uma sociedade mais justa;
- c) professores: bons professores (que têm domínio da matéria);
- d) mercado de trabalho: formação profissional para o mercado de trabalho.

TABELA 17
Expectativa dos universitários frente ao curso a partir de determinadas categorias construídas

CATEGORIAS	ESPECIFICAÇÃO	%
CONHECIMENTO	Ensino de boa qualidade	40%
	Formação cultural	40%
	Assimilação de todo o conteúdo ministrado	60%
	Superação do 1º ano de curso, mesmo tendo matérias como “Sociologia” e “Filosofia”	10%
	Convivência com grupos diferentes e com novas experiências	10%
IDEOLOGIA	Contribuição para uma sociedade mais justa	25%
	Desenvolvimento do lado crítico do aluno	20%
	Desenvolvimento da concepção política do aluno	15%
PROFESSORES	Bons professores (em razão do alto preço das mensalidades)	25%
	Bons professores (com base na atuação destes na área jurídica)	40%
	Bons professores (incentivam e empolgam com os temas jurídicos)	30%
	Bons professores (que têm conhecimento e domínio da matéria)	70%
MERCADO DE TRABALHO	Credibilidade da instituição junto ao mercado de trabalho	30%
	Formação profissional para o mercado de trabalho	80%
	Bases para uma formação profissional segura	60%

Fonte: Nunes (2002).

Na pesquisa feita por Nonato (1995) com alunos do Curso de Direito da UCG²⁸, foram identificadas necessidades apontadas pelos universitários em seus discursos. Majoritariamente, constata-se:

- a) conteúdo programático: reforçar a prática, curso muito teórico;
- b) dificuldades do curso nos objetivos (visão epistemológica / visão da realidade / mercado / formação acadêmica / modernidade): integração do aluno com a realidade social e com o curso e distanciamento entre as relações da teoria e da prática; realidade social e a realidade do curso;
- c) metodologia de ensino: aulas mais dinâmicas, adaptar o aluno a realidade social e a realidade do curso;
- d) curso/ensino: ensino teórico.

TABELA 18
Expectativa dos universitários quanto às falhas e necessidades do curso de Direito a partir de determinadas categorias construídas

CATEGORIAS	ESPECIFICAÇÃO	Nº respostas
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Reforçar a prática, curso muito teórico. Mais prática no curso	33
	Mais prática, desde o início, ao longo do curso	09
	Falta prática forense	03
	Falta de prática em processos. Não inclui análise de processos	06
	Falta visão crítica da realidade social	04
VISÃO EPISTEMOLOGICA	Visão positivista do curso	01
	Visão tecnicista do Direito	01
	Alienação da realidade	02
	Distanciamento relações teoria e prática	15
	Dificuldade de enfrentar o mercado. Despreparo para enfrentar o séc. XXI	02
	Integrar o aluno com a realidade social e com o curso	20
	Preocupar-se em formar mais que informar. Trabalhar em todas as disciplinas a autocrítica do aluno	04
METODOLOGIA DE ENSINO	Aulismo	04
	Falta interdisciplinaridade	04
	Integrar o aluno à realidade do curso	07
	Adaptar o ensino à realidade social	08
	Aulas mais práticas	02
	Aulas mais dinâmicas	09
	Não capacita a fazer concurso público	02
	Não capacita a ser professor de Direito	01
	Não encaminha para o mercado de trabalho	01

²⁸ Pesquisa feita com 450 questionários, distribuídos aleatoriamente entre os períodos e entre aqueles alunos que estavam sem um período específico (repetentes, portadores de diploma e/ou transferidos). A amostra aleatória não conseguiu obter homogeneidade na amostragem dos períodos. Por isso, os números tão pequenos na identificação das respostas – que são apenas algumas indicadas em cada categoria, porém não menos expressivos e significativos.

ENSINO	Ensino teórico	22
	Distante da realidade	10
	Livresco	01
	Dogmático	01
	Fragmentado	04

Fonte: Nonato (1995).

Mediante análise dos dados, verifica-se que o universitário tem apontado que o curso deve ser mais prático, conforme demonstrado nas Tabelas 16, 17 e 18. Na Tabela 16, tanto os ingressantes como os concluintes entendem que o curso de Direito objetiva a formação prática: profissionais do Direito. Nunes (2002) também identificou na Tabela 17 que a maioria dos entrevistados espera do ensino jurídico uma formação profissional para o mercado de trabalho, seguido de um ensino que lhe dê bases para formação profissional segura. Nas críticas feitas pelos alunos e levantadas por Nonato (1995) na Tabela 18, os alunos esperam mais prática no curso, nas salas de aula, estudando processos; e apontam que o curso não capacita para concursos públicos, para a docência e para o mercado de trabalho, afirmando que o ensino é dogmático, fragmentado e livresco.

Os universitários querem ter maior contato com a prática, o estudo das ferramentas jurídicas brasileiras, que é o processo judicial. Apontam que esse aulismo tradicional, a falta de interdisciplinaridade, as aulas pouco dinâmicas e práticas marcam um distanciamento entre os conceitos teóricos e a realidade que enfrentarão no exercício profissional, o que caracteriza, por assim dizer, um distanciamento entre o curso e as necessidades sociais (Tabelas 18).

Percebe-se, porém, a reprodução cultural quando significativa parcela dos alunos fala que espera ‘do’ curso de Direito assimilar todo o conteúdo ministrado em sala de aula (Tabela 17) e ter bons professores conteudistas – que tenham domínio dos conteúdos –, contra os alunos que entendem como bons professores àqueles que os estimulam com a apresentação de temas jurídicos.

Para entender essa perspectiva estimulada pelo neoliberalismo acerca do que seria essa ‘formação prática’, formulou-se perguntas (para este trabalho), exclusivamente aos alunos concluintes, sobre sua satisfação com o curso – haja vista estarem seus estudos em nível de graduação –, sobre a visão que têm do espaço para o bacharel na sociedade e sobre o entendimento do eixo de formação do curso. Os dados expressos na Tabela 19 evidenciam o universo simbólico dos universitários.

TABELA 19
Avaliações dos universitários concluintes acerca do curso de Direito segundo categorias orientadoras

CATEGORIA	TOTAL	SIM	NÃO	Especificações	f
Mantém as mesmas razões que o trouxeram para o curso de Direito	115 (100%)	95 (83%)	20 (17%)	-	-
O curso atendeu às suas expectativas	115 (100%)	75 (65%)	40 (35%)	-	-
Se procurado por alguém, recomenda o curso de Direito	115 (100%)	95 (83%)	20 (17%)	-	-
Reconhecimento atual da credibilidade do curso de Direito	115 (100%)	33 (29%)	82 (71%)	Pelo grande número de faculdades de Direito	30 (26%)
				Pela qualidade da formação oferecida nas faculdades	34 (30%)
				Pelo grande número de profissionais atuando	11 (9%)
				Outras	07 (6%)

Diante dos dados, pode-se verificar que a maioria dos alunos mantém as mesmas razões que o fizeram escolher o curso (83%), percentagem semelhante àquela que é apresentada pelos que tentariam convencer alguém a cursar Direito, ou seja, as razões são fortes, são mantidas mesmo que o grau de atendimento às expectativas não seja igual: 65% são satisfeitos e 35% se sentem não-atendidos. Porém, observa-se que a grande maioria indica as mesmas razões – que o curso vale a pena ser feito, por isso tentaria convencer alguém a cursá-lo. No entanto, 82 universitários (71%) indicaram que o bacharel não goza de credibilidade social.

A expansão do ensino superior, estimulada pela reforma universitária de 1968, promovida nos anos 1970 e subseqüentes, fez com que o aluno de hoje, 2007, visse a falta de credibilidade do curso de Direito associada ao grande número de faculdades em funcionamento. Essa reforma gerou descrédito ao ensino jurídico e a flexibilização do Estado na regulação da qualidade desses cursos. Em decorrência disso, propicia-se um ensino duvidoso, que abala a confiança do universitário e, como não poderia deixar de ser, do grande número de profissionais que estão atuando sem a segurança necessária.

Isso explica o já mencionado fetiche da ‘vocação para os concursos públicos’, pois é sabido que o ‘mercado advocatício’ está inflacionado, com muitos profissionais atuando e sem a certeza de que aqueles ideais expressos na Tabela 13 possam ser alcançados. O que se observa é que cada vez mais a opção por carreiras públicas se faz presente nas escolhas

profissionais e nos direcionamentos vocacionais. O antigo bacharel em Direito parece ter cedido terreno para a emergência de um profissional, como já dito, propedêutico, generalista e qualificado para competências voláteis que atendam ao mercado de trabalho dinâmico.

Na busca de uma melhor qualificação para o exercício profissional, em um curso que não forma um profissional definido, o universitário espera e reivindica uma maior formação prática. Isso foi identificado mediante respostas tanto dos ingressantes, quanto dos concluintes à pergunta acerca do que eles pensavam sobre a formação oferecida no Curso de Direito (Tabela 16) e, posteriormente, com base nas respostas apenas dos concluintes (Tabela 20) ao questionamento: o que ‘você acha que o curso deveria ter’, em nível de formação.

O universitário tem demandado, historicamente, uma formação que o habilite para o mercado de trabalho. E espera sair do curso com qualificações tais que possibilitem seu ingresso no competitivo mercado de trabalho jurídico em geral. Com base nisso, foi elaborada uma questão que possibilitasse aos concluintes a identificação de pontos falhos no que se refere à formação prática (Tabela 20).

TABELA 20
Avaliações dos universitários concluintes acerca do curso de Direito

CATEGORIAS	ESPECIFICAÇÕES	Nº respostas
O curso deveria ter	Maior formação teórica	23
	Maior formação prática	74
	Maior formação humanística	32
	Maior formação política	20
	Maior formação social	34
O seu curso deveria ter tido	Maior produção de peças processuais	49
	Maior produção de pesquisas	32
	Maior exercício da oralidade	40
	Maior realização de provas de concursos públicos / Exame da OAB	55
	Maior atuação prática	63
	Maior contato com as necessidades dos socialmente carentes	33
	Maior engajamento sociopolítico	29

O Curso de Direito gera em seus alunos várias expectativas, manifestadas numa reprodução histórica de profissionalização eficiente, segura, satisfatória e compensatória. O universitário que ingressa nas salas de aula carrega esperanças pessoais e familiares de superação econômica, de um novo *status* social, de profissão estável num mundo globalizado, onde os empregos são mais dispersos, de reconhecimento e valorização perante a comunidade. Contudo, além de encontrar uma formação ‘deformada’ pela legalidade e pelo dogmatismo, pelo apego às tradições formalísticas, ele também encontrará IES conformadas à ordem

neoliberal, com um ensino utilitarista e mercantil, reproduzidor dos saberes construídos pela elite liberal, conforme apontado por Dalla-Rosa (2001, p. 244):

O ensino jurídico, em seu sentido utilitário de acordo com a concepção moderna de universidade, visa à profissionalização de membros da sociedade cuja destinação será o preenchimento de cargos de segundo escalão na esfera administrativa e judicial do Estado, bem como o fornecimento de profissionais liberais – entendidos aqui como aqueles cuja opção pelo exercício da atividade pode ser exercida de maneira livre e direta – que irão ocupar posições sociais determinadas, e atuarem, segundo suas convicções ou interesses, na prestação do auxílio jurídico à sociedade.

O universitário formado pelo ensino jurídico tradicional, dogmático e neoliberal, e conformado com este, não tem sido habilitado – se é que isso é possível mediante esta perspectiva generalista atual – para alcançar as ‘promessas’ que o Direito faz: ‘leque de profissões, leque de oportunidades’. O espaço profissional não será conquistado apenas pela competência e pelo mérito individual do bacharel, mas por meio de um ensino libertador e emancipatório, que deve ser assumido a fim de romper com o quadro identificado por Rodrigues (1993, p. 194):

O ensino jurídico, nesses aspectos, possui grandes culpas a confessar. A (de)formação preponderantemente exegética e legalista por ele proporcionada e a disseminação de falsas crenças com relação à realidade da profissão são elementos fundamentais na constituição das atuais crises de identidade e legitimidade.

Torna-se importante ressaltar que a perspectiva atual da formação universitária do curso de Direito encontra-se aportada na Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004, em que o MEC definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, enfatizando a interdisciplinaridade, ampliando o contato das ciências jurídicas com outras ciências no eixo de formação fundamental, estabelecendo um número maior de disciplinas humanas e sociais. Contudo, nos eixos de formação profissional e de formação prática, o positivismo dogmático foi mantido, e a preocupação com uma mudança epistemológica que estaria na base da constituição desse campo do conhecimento não foi trabalhada.

O curso continua aplicando a dogmática às transformações históricas e com isso, visa o alcance do perfil de um super profissional, conforme definido no artigo 3º da Resolução n. 09/2004, a seguir transcrito, em que as competências e habilidades são instruídas pelos ditames de um profissional neoliberal, capaz de superar a formação tradicional e desenvolver a crítica, detentor de todos os saberes, apto para analisar, argumentar, resolver, com ética e dinamismo.

Art. 3º - O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito.

Essa orientação do MEC para um profissional polivalente corresponde ao que foi identificado pela Unesco (1999, p. 337), em consulta a empregadores de diversos países, que indicaram quais são as competências gerais esperadas:

- mostrar flexibilidade;
- ser capaz de querer contribuir para a inovação e demonstrar criatividade;
- ser capaz de enfrentar a incerteza;
- estar animado pelo desejo e dotado de meios para aprender ao longo de toda a vida;
- ter adquirido sensibilidade social e aptidões para a comunicação;
- ser capaz de trabalhar em equipe;
- estar pronto para assumir responsabilidades;
- ter espírito empreendedor;
- preparar-se para a internacionalização do mercado de trabalho, familiarizando-se com culturas diferentes;
- possuir um largo espectro de competências genéricas em disciplinas variadas e ser versado nos campos de conhecimento que formam a base de diversas competências profissionais, especialmente as novas tecnologias.

Diante disso, algumas questões são levantadas: como será a formação desse universitário? Será formado ativo e dinâmico em instituições acadêmicas contaminadas pelo mofo da tradição e do formalismo? Como estimular uma aprendizagem autônoma e crítica num espaço identificado pelos universitários como livresco, tradicional, longe e dissociado das necessidades sociais? Como habilitá-lo para o mundo profissional se o enfoque do curso ainda é extremamente teórico e afastado do instrumental prático necessário para atuação profissional?

Mediante tais contradições é que foi percebida a necessidade de buscar depoimentos escritos de todos os participantes da pesquisa que embasa este trabalho. Assim, poderiam, mais bem e em poucas palavras, definir o que é o 'bacharel em direito'. Para uma análise qualitativa dos diferentes discursos discentes, foi possível o levantamento de 11 categorias na perspectiva de integrar os conteúdos veiculados pelos entrevistados. Torna-se interessante ressaltar que, em algumas falas, podem estar contidos elementos de mais de uma categoria.

TABELA 21
 Construção das categorias explicativas extraídas das narrativas discentes

CATEGORIAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
1. Poder / Dinheiro / Sucesso	16	04
2. Realização Pessoal	05	-
3. Conhecimento / Prática Profissional / Técnico	37	15
4. Promover Justiça, Liberdade, Melhoria Social/ Conhecer	27	21
5. Conhecimento Superficial / Parcelado	-	08
6. Absolutamente Nada	-	05
7. Apenas Formado	03	05
8. Inserção Profissional / Leque de Profissões	06	08
9. Conclusão de uma Etapa	-	06
10. Depoimento Emocional	07	03
11. Não Respondeu	14	40
TOTAL	115	115

Para a transcrição dos depoimentos, a opção foi a de não apresentar nomes e gênero dos discentes, mas apenas a idade, e de separar o grupo de ingressantes e concluintes ao apresentar as categorias identificadas.

CATEGORIA 1 – PODER / DINHEIRO / SUCESSO:

INGRESSANTES:

- É ser um homem respeitado – 18 anos.
- Ter todas as decisões em suas mãos – 22 anos.
- Procuro no Direito minha estabilidade financeira e estatus [sic] social – 20 anos.
- É ganhar dinheiro – 21 anos
- O rei da cocada preta – 17 anos.
- É ser reconhecido, o curso mais fundamental neste país – 20 anos.
- É poder ter acesso total as ações e decisões de cada um – 23 anos.
- É buscar um intelecto superior na área que me diferencia de outros – 17 anos.
- É ser responsável pelo controle e bom andamento da sociedade – 20 anos.
- É um grande privilégio, oportunidade, honra – 17 anos.
- Em um país como o nosso é uma honra pois é privilégio de poucos – 18 anos.
- Ter um bom futuro – 17 anos.
- Conquista, estatus [sic], prestígio – 22 anos.
- Ser bem sucedida, uma boa profissional [sic], para poder resolver os meus problemas e os dos outros – 17 anos.
- É ter uma carreira rentável e no momento esta [sic] muito bom e espero continuar gostando mais – 18 anos.
- Ser respeitado e a realização de um sonho – 19 anos.

CONCLUINTES:

- É poder ser, ver, questionar, assistir. É sobretudo PODER – 23 anos.
- Importante peça no meio social – 24 anos.
- Alguém que pode fazer a diferença – 20 anos.
- Estabilidade financeira – 24 anos.

CATEGORIA 2 – REALIZAÇÃO PESSOAL:

INGRESSANTES:

- Realização como pessoa – 16 anos.
- Ser bacharel em Direito é uma realização social e intelectual – 18 anos.
- Ser bacharel em Direito é uma satisfação para mim, pois conhecendo e sendo formado em direito é conhecer a sociedade que vivemos – 18 anos.

Ser bacharel em direito é o início de uma realização pessoal – 17 anos.
 Uma realização pessoal, muito gratificante – 18 anos.

**CATEGORIA 3 – CONHECIMENTO / PRÁTICA PROFISSIONAL / TÉCNICO:
 INGRESSANTES:**

Um estudante que visa o aperfeiçoamento intelectual – 20 anos.
 É exercer a profissão do Direito – 17 anos.
 É exercer essa profissão com prazer e se esforçar ao máximo – 19 anos.
 Ter uma boa formação intelectual, cultural, profissional – 18 anos.
 É ser um profissional competente, disposto a qualquer desafio – 18 anos.
 É ser preparado para ser um servidor público – 19 anos.
 Ser um aprendiz intelectual, profissional e social – 17 anos.
 Profissional habilitado a exercer atividades jurídicas – 30 anos.
 Abrir-se com competência para o mercado de trabalho – 17 anos.
 Ser bacharel em Direito mediante um estudo diário e disciplinado é a garantia da aprovação em um concurso público – 17 anos.
 É ser uma profissional competente e que tem como função defender e respeitar as leis – 18 anos.
 Conhecer a ciência que garante e assegura nossa estrutura de poder – 21 anos.
 É ter um conhecimento profundo nas leis que regem nossa sociedade – 18 anos.
 Oportunidade de conhecer, estudar e praticar o mínimo dever de um cidadão – 19 anos.
 Uma boa profissão – 17 anos.
 Ser um advogado – 18 anos.
 Ter capacidade de exercer a melhor profissão que existe – 18 anos.
 É exercer a profissão com dignidade na área jurídica – 18 anos.
 Conhecimento das normas que regem o país – 25 anos.
 Adquirir os conhecimentos teóricos e práticos para ser tornar um bom profissional – 23 anos.
 Conhecedor do ambiente no qual se vive – 18 anos.
 É participar das relações e regras que regem a sociedade – 18 anos.
 Ser bacharel em Direito é entender sobre tudo que acontece no meio jurídico – 18 anos.
 Bacharel em direito é ser um profissional voltado para o social – 18 anos.
 No futuro (término do curso) ser um bom profissional dentro daquilo que vai exercer – 44 anos.
 Formação de defensores das causas JUSTAS – 18 anos.
 É ser um profissional com formação humanista e com visão holística do mundo – 32 anos.
 Ser bacharel em Direito é ter uma formação teórica, aplicada para um bem social - 18 anos.
 Zelador da ordem e bem estar do cidadão – 17 anos.
 É ter uma boa profissão – 19 anos.
 Profissional voltado para o lado social, visando conhecer o estudo do direito para melhor atuar na área – 20 anos.
 É ter mais conhecimento da nossa legislação para saber cobrar mais dos nossos governantes – 27 anos.
 É possuir conhecimento necessário para se exercer a profissão de advogado – 18 anos.
 Ser um bacharel em Direito é ser um profissional bem qualificado para o mercado de trabalho – 20 anos.
 É estar estudando as ciências jurídicas e suas atribuições – 17 anos.
 É ter o conhecimento sobre leis e direitos dos cidadãos – 17 anos.
 Ter a possibilidade de ingressar em um mercado funcional para a sociedade – 18 anos.

CONCLUINTES:

É ter comprometimento e colocá-lo em prática obedecendo leis para manter a equidade social – 25 anos.
 Bacharel em Direito é apenas um conhecedor de seus direitos e obrigações com a possibilidade de usar seus conhecimentos jurídicos em defesa de seu cliente – 23 anos.
 Ser um bacharel é ser um técnico em Direito. Na prática outra realidade – 24 anos.
 Para mim, ser bacharel em Direito é poder atuar numa área de conhecimento fascinante e ter a responsabilidade de agir em favor da sociedade da qual fazemos parte – 21 anos.

É pode manejar a arte de persuadir com base no sistema legal positivo. Poder e saber buscar seus direitos – 22 anos.

É saber usar a lei para ajudar a si, ou ajudar / prejudicar o outro, dependendo da necessidade. Mesmo as vezes, com ética profissional, uma decisão de um juiz pode prejudicar muito o outro ou ajudar muito, e do outro lado o advogado pode na luta pela causa do cliente fazer o mesmo, usando dos artifícios das leis. É lutar pela justiça do indivíduo – 24 anos.

É ser um conhecedor das leis e estar preparado para lutar – 23 anos.

Profissional cuja atuação deve obedecer a ética e contribuir sócio-político – 24 anos.

Como todas as profissões, depende da personalidade e caráter do profissional o encontro com as oportunidades – 54 anos.

É ser um profissional que comprometa a cumprir o dever judicial junto a sociedade, fazer 'Direito' – 28 anos.

Conhecer e exercer seus direitos e obrigações – 40 anos.

Profissional habilitado para dirimir conflitos judicialmente – 29 anos.

Conhecedor das leis – 23 anos.

Alguém que pode contribuir para a resolução de muitos problemas 'conflitos' de interesse – 24 anos.

É ter um conhecimento amplo das facetas do Direito – 23 anos.

CATEGORIA 4 – PROMOVER JUSTIÇA / LIBERDADE / MELHORIA SOCIAL / CONHECER DIREITOS:

INGRESSANTES:

Ser importante para a sociedade (fazendo justiça) – 26 anos.

Agente de formação, mediação e execução dos direitos inerentes a constituição da cidadania – 34 anos.

É ter a oportunidade de conhecer e transmitir conhecimento dos direitos dos homens – 24 anos.

Ser alguém com autoridade e conhecimento para ajudar quem necessitar – 18 anos.

Aquele que representa ordem e justiça – 17 anos.

É ter o discernimento [*sic*] entre o correto e o incorreto, portanto, entender da aplicabilidade das leis – 18 anos.

Direito é vida, aprendizado. São os que fazem a diferença e os que TENTAM fazer – 16 anos.

Ser bacharel em Direito é ser feliz [*sic*] com seus direitos – 20 anos.

Saber o direito e dever de cada cidadão – 17 anos.

É poder conhecer e entender o mínimo sobre direitos e obrigações de uma sociedade – 18 anos.

É ser um conhecedor e vivenciador da dinâmica humana – 17 anos.

Saber o direito de cada cidadão – 18 anos.

É ser capaz de conhecer o mundo em que vivo – 17 anos.

Ser capaz de promover a paz social – 45 anos.

Trabalhar para a harmonia da sociedade – 7 anos.

Ampliar conhecimentos sobre o que é o Direito para exercer e defender a cidadania – 44 anos.

Profissional no sentido da defensoria do povo brasileiro! – 19 anos.

É conhecer e transmitir justiça – 18 anos.

É ter consciência dos meus direitos – 17 anos.

É ter a capacidade de dissociação entre o que é visto como 'certo' e 'errado' – 29 anos.

É ser uma pessoa com conhecimento e poder suficiente para melhorar a sociedade – 16 anos.

Ser um profissional preparado para exercer a justiça em prol da sociedade – 19 anos.

É estar convicto de seus direitos – 18 anos.

Um meio para contribuir com o crescimento e desenvolvimento da sociedade – 18 anos.

Saber os direitos de cada cidadão, o aplicando tanto na sua vida, quanto nas dos outros – 17 anos.

Bacharel em Direito, para mim, é ser um profissional de uma área bastante abrangente, mas que em qualquer carreira tende a contribuir com a sociedade – 22 anos.

Manter a sociedade em equilíbrio, ser intelectual, entendedor das ações políticas e sociais – 19 anos.

CONCLUINTES:

É poder estar contribuindo para o desenvolvimento e conquista das liberdades – 30 anos.

É alguém que busca a justiça acima de tudo – 24 anos.

É a possibilidade de ter um futuro com mais JUSTIÇA! – 23 anos.

Um ser humano que busca amenizar os diversos problemas inerentes de uma sociedade dinâmica – 24 anos.

É o primeiro passo para poder contribuir, dirimindo conflitos e injustiças sociais, sempre na busca do crescimento, do conhecimento e do desenvolvimento do indivíduo e da coletividade – 32 anos.

Conhecer o Direito, aplicar a lei ao fato material, atribuir bom senso onde há lacuna da lei para fazer sobressair o fim último a ser alcançado: Justiça! – 22 anos.

Ser bacharel em Direito é ter uma noção maior dos direitos humanos – 23 anos.

É poder exercer a justiça! – 23 anos.

Está entre as profissões que mais pode contribuir para a área social – 24 anos.

Ser um jurista competente para o benefício do Direito, da Justiça e da Sociedade – 22 anos.

É uma forma dinâmica e sempre atualizada de ver o mundo – 23 anos.

É ter uma mente aberta às novidades, ser dedicado aos estudos – 22 anos.

Buscar uma sociedade mais justa – 22 anos.

Um profissional que busca a aplicação da lei e da justiça – 23 anos.

Tentar fazer justiça e levar a justiça aos que precisam – 22 anos.

É saber praticar e exercer plenamente seus direitos – 36 anos.

É ser um profissional com capacidade de promover a justiça em todos os aspectos sócio-políticos, bem como ser visionário em relação ao engrandecimento da profissão da Advocacia e outras áreas afins para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária – 39 anos.

Possuidor de uma visão privilegiada acerca do que ocorre no nosso Estado Democrático de Direito – 24 anos.

Entender a sociedade e regular as relações contidas na mesma – 22 anos.

Atuar com destreza e humanismo em prol da sociedade em busca do Direito dentro do ente social, fazendo justiça e melhorando a relação homem / sociedade / homem – 25 anos.

Possibilidade de ser mais uma ‘voz’ a juntar-se no coro responsável pela transformação de nosso país – 34 anos.

CATEGORIA 5 – CONHECIMENTO SUPERFICIAL / PARCELADO

CONCLUINTES:

É ter um conhecimento superficial do, [sic] é ter um pouco de conhecimento em cada ramo do direito – 45 anos.

Atualmente com a péssima qualidade da UCG e outras, em geral, é ter uma noção de direitos e deveres jurídicos – 22 anos.

Ser só bacharel de direito só nos dá uma leitura das leis e não uma profundidade do que é realmente o curso e pra que ele serve tanto intelectualmente como socialmente (falando) – 31 anos.

É conhecer o mínimo das ciências jurídicas. Depois, deve-se desenvolvê-lo – o conhecimento – 22 anos.

É ter um mínimo de conhecimento jurídico para compreender e aplicar as leis – 22 anos.

É ter apenas a teoria como conhecimento – 22 anos.

É ter conhecimento de uma pequena parcela da ciência jurídica – 40 anos.

É aquele que possui o mínimo conhecimento do Direito – 23 anos.

CATEGORIA 6 – ABSOLUTAMENTE NADA:

CONCLUINTES:

Para mim ser bacharel é absolutamente nada – 22 anos.

Não é ser nada – 23 anos.

Nada, nem estudante, nem advogado – 23 anos.

É não ser estudante e também não ser ainda advogado, ou seja, num serve de nada! – 23 anos.

Nada! – 22 anos.

CATEGORIA 7 – APENAS FORMADO:

INGRESSANTES:

Não exercer a profissão – 17 anos.

É ser formado em Direito – 17 anos.

É ter cursado ou estar cursando o curso de Direito, com a finalidade de ingressar no meio social – 18 anos.

CONCLUINTES:

Estar formado em Direito – 23 anos.

Uma pessoa que conseguiu ficar 5 anos em uma faculdade – 23 anos.

Alguém que ficou no mínimo 05 anos na Universidade e ao sair não tem profissão alguma. É um bacharel – 41 anos.

Depende de qual ponto de vista é observado, seja por pessoas de maiores conhecimentos, bacharel em Direito é apenas mais um de um tanto que estão *[sic]* no mercado – 22 anos.

É ser mais uma pessoa com curso superior concluindo, que para ser um diferencial é preciso ter disciplina e estudar, estudar... – 23 anos.

CATEGORIA 8 – INSERÇÃO PROFISSIONAL – LEQUE DE PROFISSÕES

INGRESSANTES:

É poder contar com inúmeras possibilidades profissionais, Direito é isso! – 18 anos.

Bacharel em Direito é ter oportunidades de trabalho em várias áreas – 40 anos.

Versatilidade para diversos setores sociais e oportunidades de crescimento profissional – 20 anos.

Ser uma profissional com respeito, onde haverá inúmeras opções de carreiras para optar – 17 anos.

Conhecimento social, leque de possibilidades, respeitabilidade – 24 anos.

Ter mais oportunidades no mercado de trabalho – 17 anos.

CONCLUINTES:

É estar lançado no mercado de trabalho com a certeza de ter um longo caminho de estudo pela frente até passar em um concurso público para gozar de alguma estabilidade – 22 anos.

O início de várias possibilidades profissionais – 22 anos.

Um profissional com leque de opções para enfrentar o mercado de trabalho – 22 anos.

Ser conhecedor da área jurídica além de essencial para ingressar em carreira pública na área jurídica – 23 anos.

É apenas o início de uma carreira profissional – 22 anos.

Ser bacharel em direito é ser uma pessoa que possui um vasto campo de trabalho para atuar – 23 anos.

Um profissional preparado para atuar em diversas áreas profissionais – 24 anos.

Ser bacharel pe apenas um passo na carreira jurídica – 25 anos.

CATEGORIA 9 – CONCLUSÃO DE UMA ETAPA:

CONCLUINTES:

Não deixa de ser uma grande conquista, porém, trata-se de mais uma fase para nos conduzir a novos e mais difíceis desafios – 46 anos.

O início do caminho para a realização de minhas expectativas – 20 anos.

É uma etapa concluída, das muitas que ainda se tem pela frente – 23 anos.

É a possibilidade de aspirar grandes vãos – 26 anos.

No meio do caminho, sem passado e com o futuro distante – 22 anos.

Sonho realizado pela metade e desafios pela frente – 22 anos.

CATEGORIA 10 – DEPOIMENTO EMOCIONAL:

INGRESSANTES:

Misto de prazer e agonia, sendo um diferencial na sociedade - 19 anos.

Apenas mais um, mas vou lutar para ser o melhor – 17 anos.

Justiça, honestidade, ordem, confiança, seriedade, responsabilidade, realização – 19 anos.

Sonho, satisfação, prazer, capacidade, evolução, profissionalismo, técnica... – 18 anos.

Responsabilidade, amor, paciência, objetividade, criatividade – 23 anos.

É ter que lutar para se destacar perante os milhões de bacharéis – 17 anos.
É apenas o início de um longo caminho de sucesso – 18 anos.

CONCLUINTES:

Teórico, incerto, cobrado, pressionado, inseguro, ansioso, esperançoso, furioso, vontade, dinheiro... – 25 anos.

Responsável, sincero, humano, atencioso, estudioso e capaz – 22 anos.

O bacharel em Direito é um 'ser' com poucas expectativas e enormes frustrações diante de tantos concorrentes na estrada – 23 anos.

Diante dos dados apresentados na Tabela 21, não há como avaliá-los, e, numa análise qualitativa, evidencia-se o seguinte:

- a) A porcentagem de 35% de concluintes que absolutamente nada escreveram sobre a questão proposta. Opção, dúvida ou desinteresse? Já os ingressantes têm posição firmada sobre a formulação.
- b) Não há equivalência significativa das categorias comuns a ingressantes e concluintes: as respostas são diferentes.
- c) Os discursos dos ingressantes apontam a Categoria 3 como a mais significativa, ao passo que os concluintes integram à Categoria 4.
- d) Os discursos dos concluintes apenas não integram à Categoria 2, ao passo que os ingressantes se incluem em três Categorias: 5, 6 e 9.
- e) Há uma relativa significância entre ingressantes e concluintes na Categoria 4.
- f) A Categoria 1 evidencia o fetiche do poder/dinheiro/sucesso entre os ingressantes, embora bastante desacreditado entre os concluintes.

Uma vez analisados os dados, torna-se oportuno ressaltar que nas considerações expressas pelos universitários participantes desta pesquisa, tanto nas falas dos ingressantes como na dos concluintes, não foi identificada concordância com aquilo que o Estado, por meio do MEC, entende como um bacharel: um super-profissional, dotado de inúmeras habilidades e competências críticas e políticas, com uma atuação precisa na solução dos conflitos, mesmo tendo recebido um ensino tradicional e distanciado dos conflitos sociais por que passa o cidadão brasileiro.

Na realidade, parece existir nas IES uma contradição entre discursos e práticas. Mesmo considerando que essas novas orientações do MEC caminhem na perspectiva de formação de um super-profissional, na prática, ritualiza-se um discurso formativo ainda aportado na dogmática, cuja base remonta ao positivismo. No entanto, verificam-se novos discursos que têm alimentado o processo de expansão de vagas nos Cursos de Direito.

Conforme informações do Conselho Federal da OAB²⁹, até o mês de junho de 2007, o Brasil possui 1.046 cursos de Direito. E, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas³⁰, em março de 2007, já existiam 2.200 cursos de Administração. Considerando a relação traçada pelo censo universitário de 2005, o curso de Administração está em primeiro lugar na oferta de matrículas e é o primeiro curso em número vagas e matrículas, e, em segundo lugar, está o curso de Direito (Tabelas 8 e 9), o que evidencia o expansionismo desenfreado desses dois cursos e, no que importa a esta análise, o interesse do mercado privado na oferta da formação universitária jurídica.

Esses futuros profissionais do Direito, oriundos de IES mercantilizadas, sofrem o primeiro afastamento do mercado de trabalho ao não conseguirem, logo que egressos do curso, a aprovação no exame da OAB, que, de acordo com o próprio Conselho Federal³¹, reprova cerca de 80% desses bacharéis por ano. Roberto Aguiar (*apud* ARRUDA JR., 1993, p. 35), na década de 1990, comentou a mercantilização do ensino jurídico e do perfil dos bacharéis assim:

A média dos bacharéis tem um desvio para baixo, que os joga para a mediocridade militante, que é agressiva, palavrosa e conservadora e constituída, principalmente pelos diplomados em cursos de Direito mercantis e particulares, que servem de ascensão para uma pequena burguesia que não tem condições de estudar. Essas escolas transformam o diploma em mercadoria e vendem uma ilusão de conhecimento.

Tal fato acaba por fincar mais contradições e inúmeras dificuldades nos limites da construção do que Lyra Filho preconizava como um Direito Crítico, emancipador. O neoliberalismo enfatiza a formação prática, acrítica, aprisionada nas chamadas necessidades do mercado. Como este é extremamente volátil, as formações generalistas acabam tendo relevância nas especializações constantes. O bacharel clássico em Ciências Jurídicas e Sociais, de outrora, tem, na atualidade, cedido espaço à configuração de um outro profissional, que é movido pelo fetiche de muitas oportunidades de realizações em concursos públicos, que, contudo, tem saído dos bancos universitários sem tais habilidades pretendidas.

²⁹ Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia>. Acesso em: 7 jul. 2007.

³⁰ Disponível em: <http://www.fgvam.br/portal/modules/news>. Acesso em: 7 jul. 2007.

³¹ Idem. Notícia do dia 1/06/2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões foram apresentadas nesta dissertação sobre o ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais, e, continuando o exercício reflexivo, é necessário retomar algumas questões: o que é Direito? O que ele ensina? E, conforme Oliveira (2004), o mais importante, o que ele não ensina?

Procurou-se apresentar a definição de Lyra Filho (1984) para o Direito, como palco de lutas e transformações históricas, como um processo de libertação permanente. E foi nessa perspectiva que se apresentou toda a crítica construída neste trabalho, a saber, a de que o ensino jurídico no Brasil historicamente reproduz o afastamento do Direito da reflexão, do questionamento, a aceitação e a reprodução do positivismo dogmático no espaço universitário.

O Direito como ciência neutra e objetiva (ideal positivista) gera a ilusão de um jurista neutro e imparcial, que, como tal, não se importa com o conteúdo das normas ou com a sua qualidade, apenas é atento à legalidade e legitimidade conferida por um modelo político-cultural de democracia neoliberal, em que de fato não traduz a voz, ou o silêncio, dos excluídos.

O ensino jurídico tradicional não oportuniza ao universitário uma visão crítica do Estado, das leis e do próprio Direito, apenas reproduz e legitima a hegemonia ideológica estatal. É necessário romper com a cultura tradicional conservadora, com o arbitrário cultural do positivismo dogmático, romper com o ensino tecnicista e legalizante.

É necessário fazer do ensino jurídico um verdadeiro ‘palco da libertação’, onde o universitário encontre um espaço interdisciplinar crítico, rico em idéias, voltado para a realidade vigente, e não para a realidade ideologicamente construída. Em tempos neoliberais, é necessário que o futuro bacharel possua o instrumental suficiente para sua inserção no mercado de trabalho, instrumental este que não seja reduzido à competências profissionais e tecnicistas, mas que seja composto por conhecimento legítimo, que, habilite ao exercício da cidadania em sua prática profissional, e esta perspectiva já começa a despontar nos discursos discentes.

Não se pode mais falsear o enfrentamento das crises do ensino jurídico com reformas curriculares, sempre em moda, que não enfrentam o mérito da questão: aquilo que se ensina, o que não se ensina e como se ensina. As reformas curriculares do curso de Direito no

Brasil, infelizmente, não conseguiram romper com a reprodução do arbitrário cultural imposto pelo positivismo dogmático. A ideologia jurídica se perpetua nos novos currículos, apresentando novas disciplinas como alternativas interdisciplinares, aumentando a carga horária, ora destacando, ora relegando certas áreas específicas do Direito, sem, contudo, adequar o curso à realidade, às necessidades e aos anseios sociais.

O ensino jurídico tem, majoritariamente, enfatizado o Direito como lei, como a positivação da vontade estatal, “valorizando exclusivamente seus aspectos técnicos e procedimentais” (FARIA, 1987, p.28-9). Tem ensinado o universitário a conhecer as leis e a manuseá-las, a diferenciar o direito público do direito privado, a pensar o Direito como um conjunto de dogmas legais e legítimos, legitimidade conferida pela democracia atual conquistada pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, conforme Faria (1987, p. 50):

Ensinar o Direito é, também, uma forma de se ensinar a ‘encarar’ e ‘acatar’ o Direito. Ou seja: de aceitar, mediante um sutil processo de dissimulação, reprodução e justificação ideológica, os valores, os conceitos, as categorias, etc., que correspondem a uma formação social e política específica (grifos do autor).

O que não se ensina, salvo exceções, é a pensar o Direito como um conjunto de conquistas históricas do homem, como um movimento perene de transformações. O que não faz parte do currículo oficial é a crítica filosófica emancipadora, que pode permitir ao futuro bacharel o saber do Direito que está fora da lei e até contra a lei. O que não se ensina é o pensamento autônomo, que habilita o universitário para enfrentar os novos desafios postos pelo neoliberalismo, é a construção de uma práxis que mexa com as estruturas vigentes (RODRIGUES, 1988).

Conforme identificado nos discursos discentes referenciados nesta pesquisa, os universitários não se sentem preparados para o desafiante mercado de trabalho e atentam que falta ‘prática’ em sua formação acadêmica. Mas que ‘prática’ é essa? Em resposta à essa questão o que se observa é que falta um ensino prático que os oriente como agir, solucionar os desafiantes conflitos que lhes serão apresentados. Falta o elo de ligação entre o ensino teórico e o ensino prático, evidenciando a falta de uma práxis. Assim sabendo-se que, conforme Bourdieu (1982), toda práxis educativa, como ato pedagógico, é uma forma de violência simbólica, o que é necessário ao ensino jurídico é a assunção de uma práxis transformadora que, conforme Rodrigues (1988, p. 122), pressuponha

[...] uma nova simbologia como forma de tratar o real e uma utopia como meta a ser atingida. Não se modifica a práxis jurídica dominante no ensino do Direito, se não

se modifica o simbólico a ela correspondente. Não se cria o novo a partir do vigente. As utopias são necessárias porque revolucionárias.

A práxis emancipatória só pode ser construída com base em um ensino teórico crítico-reflexivo e em um ensino prático, que dialoguem de maneira criativa e participativa. Esse novo desenho da teoria e prática deve permitir a convivência com a contestação daquilo que está posto e com a dúvida dos dogmas historicamente construídos. Há que se ter o confronto da teoria com a prática para que, então, se tenha um ensino crítico que perceba o mundo e as relações deste com o Direito. Pôrto (2000, p. 43) sugere um caminho para um ensino novo da prática jurídica, voltado para o contexto social, desta forma:

O ensino é, em si, uma prática social. Dessa forma, a prática do aprendizado será a grande fonte de conhecimento dos alunos. Em boa parte, as relações definidas no contexto do ensino/aprendizagem – reprodutoras de relações de desigualdade e estereotipadas, depreciadoras dos saberes dos próprios alunos – irão fornecer elementos para os alunos estruturarem sua prática profissional.

Se o modelo central do ensino jurídico não reconhece a importância dos saberes dos próprios alunos no processo de aprendizagem, não o fará em relação aos saberes dos contextos sociais excluídos. [...]

A prática jurídica deve estar atenta à não-sincronicidade dos contextos, pois cada um deles possui uma força específica, uma lógica própria e uma forma pela qual o Direito se expressa (ou uma forma de juridicidade).

As últimas reformas curriculares propostas pelo MEC (1994, 2002 e 2004), procuraram instaurar um novo paradigma para a formação jurídica que enseja um bacharel com múltiplas habilidades e competências para o mercado de trabalho neoliberal. Contudo, as propostas do MEC não apontam uma nova ‘pedagogia jurídica’ que possibilite a formação de um bacharel cidadão, ético, crítico, reflexivo e combativo contra os desafios neoliberais. A nova pedagogia jurídica é apresentada por Sant’Anna (2004, p. 217-8) assim:

Uma nova pedagogia que vise a emergência de subjetividades rebeldes não pode ser considerada exitosa se apenas desencadeia um novo tipo de pensar, mas não de agir. O seu objetivo é ultrapassar as barreiras do conformismo, da acomodação, da submissão. O processo pedagógico deve promover a emancipação através da formação de consciências críticas. Uma educação para a liberdade que possibilite respostas criativas diante dos desafios colocados pela realidade. [...]

Entendo que uma pedagogia para a emancipação pode construir a história do encontro de pessoas enquanto sujeitos críticos que constroem as transformações sociais e históricas. São sujeitos protagonistas de uma nova história extremamente dinâmica e que provoca rupturas com os antigos conceitos, dando lugar à flexibilidade e ao movimento de intensa renovação.

Essa proposta pedagógica responde o que o Direito deve ensinar: conhecimento necessário para a formação de um profissional ético, de um cidadão atuante, e não de um

técnico burocrata; responde o que não deve ensinar: a reprodução das ideologias positivistas dogmáticas; e responde como se deve ensinar o Direito: de forma libertária e emancipatória.

Os desafios para se efetivar esse ensino crítico, defendido neste trabalho, são grandes, haja vista o universitário que ingressa nas faculdades de Direito esperando formação para o mercado de trabalho, formação que o habilite, preferencialmente, para a multiplicidade de profissões jurídicas identificadas nos vários concursos públicos. Contudo, é necessário despertar nesse agente social a visão do Direito como instrumento de transformação, não só pessoal, mas também da sociedade; resgatar os ideais do bacharel clássico, que, mesmo pretendendo ascensão social, se engajou, historicamente, na transformação do Brasil.

Este trabalho, como proposta dialética, não pretendeu esgotar a discussão sobre o ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais, pelo contrário, nos limites do que se propôs, pretendeu ser mais uma contribuição para a construção do Direito como reino da libertação, conforme idealizado por Lyra Filho, visto não ser uma obra acabada, mas em contínua constituição. Buscou, sim, a resistência à reprodução, a rejeição à idéia de que o bacharel formado em cenário neoliberal seja apenas um indivíduo generalista, defendendo que pode ser, com base em um ensino crítico, um sujeito capaz de lutar por transformações sociais.

Assim, encerra-se esse diálogo como iniciou-se cada argumento, buscando, na poesia da música brasileira, inspiração para a caminhada: “A gente vai contra a corrente. Até não poder resistir [...]” (Chico Buarque).

REFERÊNCIAS

ALEGRETTI DE OLIVEIRA, Rômulo André. *Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2003.

ALVES, Eliana Calmon. *Ensino Jurídico Nacional*. Disponível em <<http://www.bdjur.stj.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2005.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: Acadêmica, 1989.

_____. *Introdução à sociologia jurídica alternativa: ensaios sobre o Direito numa sociedade de classes*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1989.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.

BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. *Criação dos cursos jurídicos no Brasil*. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

_____. CNE/CES. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Parecer n. 55 – Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito*, 2004a.

_____. CNE/CES. *Parecer n. 329 – Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial*, 2004b.

_____. CNE/CES. *Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004 – Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 38. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. *Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, Emenda Constitucional n. 01 de 1969.* Organizada por Adriano Campanhole e Hilton Lobo Campanhole. São Paulo: Atlas, 1984.

_____. *Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.* Lei n. 8.906, de 04 jun. 1994.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Evolução do ensino superior: 1980-1998.* Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. INEP. *Censo da Educação Superior 2002 – Relatório Técnico.* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. INEP. *Censo da Educação Superior 2003 – Relatório Técnico.* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. INEP. *Censo da Educação Superior 2004.* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. INEP. *Censo da Educação Superior 2005.* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. MEC. Ministério da Educação. Seminário Internacional Universidade XXI. *Novos caminhos para a educação superior: documento síntese.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/default.shtm>>. Acesso em :25 dez. 2006.

_____. Ministério da Fazenda. *OCDE – Estudo econômico sobre o Brasil 2005 – Sumário Executivo.* Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 08 jan . 2007a.

_____. *Gastos sociais do governo central 2001 – 2002.* Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 08 jan . 2007b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação anual de informações sociais – Rais.* 1999.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.* Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

CASTRO, Cláudio de Moura. O Brasil tira zero. *Revista Veja*, São Paulo, p. 7-9, 5 maio 1993.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. *História das universidades.* Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

DALLA-ROSA, Luiz Vergílio. Ensino jurídico e os “novos bárbaros”. In: DALLA-ROSA, Luiz Vergílio; CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.p. 145-159.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O renascer do Direito: direito e vida social, aplicação do direito, direito e política*. 2. ed. cor. São Paulo: Saraiva, 1980.

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do Direito*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney (Org.). *A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do direito contemporâneo*. Brasília: Ed. da OAB, 2004.

_____. *O novo (em) direito*. Florianópolis: Ed. da OAB; OAB/SC, 2006.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987.

FERRAZ JR., Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FIORI, José Luís. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 3. ed. – Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HERKENHOFF, João Batista. *Para onde vai o Direito: reflexões sobre o papel do direito e do jurista*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: KIPPER, Aline; CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Org.). *Ensino jurídico: leituras interdisciplinares*. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.p. 145-159.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na história: lições introdutórias*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. *Para um direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1980a.

_____. *O direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980b.

_____. *Por que estudar direito, hoje?* Brasília: Nair, 1984.

_____. *O que é direito*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MACIEL, Domício M. Exame Nacional de Cursos – o Provão: uma avaliação para melhorar ou excluir? *Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 8, n. 1, p. 39-61, mar. 2003.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Pedagogia Jurídica: do ensino tradicional à emancipação*. Curitiba: Juruá, 2002.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. In: IANNI, Octávio (Org.). *Karl Marx*. São Paulo: Ática, 1987 (p. 62-73).

MCCOWAN, Tristan. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 13, n. 27, p. 2-20, 11 abr. 2005. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n27/>>. Acesso em: 25 dez. 2006.

MELO FILHO, Álvaro. *Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

MONREAL, Eduardo Novoa. *O Direito como obstáculo à transformação social*. Tradução de Gérson Pereira dos Santos. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NONATO, Antônia Ferreira. *Reconstruindo a realidade do ensino no curso de Direito (85-95) da UCG*. Goiânia: UCG, 1995. Mimeografado.

NUNES, Eliane Rodrigues. *Ensino Jurídico: didática e metodologia numa perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

OAB ENSINO JURÍDICO. *Diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1992.

_____. *170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

_____. *Formação jurídica e inserção profissional*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

OAB RECOMENDA. *Um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

_____. *Em defesa do ensino jurídico*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003.

_____. *Por um ensino jurídico de qualidade*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2007.

OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Rômulo André Alegretti de. *Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco*. Passo Fundo: Ed da UPF, 2003.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. O ensino jurídico como violência simbólica: implicações e alternativas a um discurso. In: OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de RODRIGUES; Horácio Wanderley (Org.). *Ensino jurídico: para que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 75-89.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; RODRIGUES, Horácio Wanderley (Org.). *Ensino jurídico: para que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 47-64.

PESSOA, Robertônio Santos. Diretrizes curriculares e redefinição do perfil dos concursos públicos. In: PESSOA, Robertônio Santos. *OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2003. p. 243-251.

PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. *Ensino jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____.(Org.). *Ensino jurídico: para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RIBEIRO JR., João. *A formação pedagógica do professor de Direito*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Administração e Finanças*. São Paulo: Ed. Best Seller, 1996.

SANT'ANNA, Alayde Avelar Freire. *A radicalização do direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2004.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional. In: SCAFF, Fernando Facury. *OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. p. 61-99.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SITE Oficial do Conselho Federal da OAB. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticiaprint?id=9224>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

SOUSA JR., José Geraldo (Org.). *O direito achado na rua*. 3. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1990.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: TORRES, Carlos Alberto; GENTILI, Pablo Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.

UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. / Marco referencial de ação prioritário para a mudança e desenvolvimento da educação. Brasília: Unesco/Crub, 1999, p. 17-33, 35-44 e 323-353.

VASCONCELLOS, Marcos Antonio S. de; GARCIA, Manuel Enriquez. *Fundamentos de economia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WARAT, Luis Alberto. *Introdução Geral ao Direito I: interpretação da lei – temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

_____. *Introdução Geral ao Direito II: a epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1995.

_____. *Introdução Geral ao Direito III: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. São Paulo: RT, 1989.

NAS QUESTÕES ABAIXO, VOCE PODERÁ ESCOLHER UMA OU MAIS OPÇÕES

II – Por que você optou por cursar Direito?

- a) Vocação pessoal e/ou afinidade com o curso ()
 b) Tradição familiar e/ou sugestão da família ()
 c) Pelas possibilidades profissionais: “leque de profissões” ()
 d) Pelo status / prestígio do curso e futuras profissões ()
 e) Pela segurana financeira das profissões jurídicas ()
 f) Pelo destaque e respeitabilidade na sociedade ()
 g) Pelas possibilidades intelectuais e culturais do Curso ()

III – Qual carreira jurídica você pretende?

- a) Advocacia ()
 b) Advocacia Pública – procuradorias ()
 c) Defensoria Pública ()
 d) Delegado(a) de Polícia ()
 e) Magistério Superior ()
 f) Magistratura ()
 g) Ministério Público ()
 h) Concursos – carreiras públicas – em geral ()
 j) Outros: _____

IV – Você acha que o curso de Direito   voltado para que formao?

- a) Profissional / Prática (formao de profissionais do Direito) ()
 b) Teórica (formao de intelectuais) ()
 c) Política (formao de possíveis membros do Legislativo e/ou Executivo) ()
 d) Social (formao para profissionais de atuao, p. ex., em direitos humanos, terceiro setor) ()

V – Para você, em no MÁXIMO DEZ (10) PALAVRAS, o que é ser bacharel em Direito?

ANEXO 2

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA NURIA MICHELINE MENESES CABRAL
TÍTULO DA PESQUISA: O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL EM TEMPOS NEOLIBERAIS.

QUESTIONÁRIO – UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES

NOME (opcional): _____

CAMPOS OBRIGATÓRIOS:

I – IDENTIFICAÇÃO:

SEXO: FEM.() MASC. () IDADE: _____

ESCOLARIDADE DOS PAIS:

Mãe:	Ensino fundamental	concluído ()	incompleto ()	
	Ensino médio	concluído ()	incompleto ()	
	Ensino superior	concluído ()	incompleto ()	– Qual curso? _____
Pai:	Ensino fundamental	concluído ()	incompleto ()	
	Ensino médio	concluído ()	incompleto ()	
	Ensino superior	concluído ()	incompleto ()	– Qual curso? _____
Renda Familiar:	Abaixo de 10 salários mínimos	()		
	Entre 10 e 20 salários mínimos	()		
	Acima de 20 salários mínimos	()		

Conclusão do segundo grau. Escola pública ()
 Escola privada ()
 Outro tipo de escola () Qual? _____

Fez preparatório para ingresso no ensino superior (cursinho)? Sim () Não ()
 - para qual curso preferencial (área, ex.: Humanas, Biomédicas, etc) _____

Quantos vestibulares (contando o atual) fez até o ingresso no atual curso? _____

O ingresso no curso de Direito foi:

- a) a primeira opção? Sim () Não ()
 b) reopção de curso () – Qual era o curso? _____
 c) portador de diploma? Sim () Qual curso? _____
 Não ()

NAS QUESTÕES ABAIXO, VOCE PODERÁ ESCOLHER UMA OU MAIS OPÇÕES

II – Por que você optou por cursar Direito?

- a) Vocação pessoal e/ou afinidade com o curso ()
 b) Tradição familiar e/ou sugestão da família ()
 c) Pelas possibilidades profissionais: “leque de profissões” ()
 d) Pelo status / prestígio do curso e futuras profissões ()
 e) Pela segurança financeira das profissões jurídicas ()

- f) Pelo destaque e respeitabilidade na sociedade ()
 g) Pelas possibilidades intelectuais e culturais do Curso ()

III – Qual carreira jurídica você pretende?

- a) Advocacia ()
 b) Advocacia Pública - procuradorias ()
 c) Defensoria Pública ()
 d) Delegado(a) de Polícia ()
 e) Magistério Superior ()
 f) Magistratura ()
 g) Ministério Público ()
 h) Concursos – carreiras públicas – em geral ()
 j) Outros: _____

IV – Hoje, concluindo o curso, você manteria as mesmas razões que o trouxeram para essa formação? Sim () Não ()

V – O curso atendeu as suas expectativas? Sim () Não ()

VI – Se você fosse procurado por alguém que pretenda cursar Direito, mas que tenha dúvidas, você tentaria convencê-lo a cursá-lo? Sim () Não ()

VII – Você acha que o bacharel em Direito, hoje, goza de credibilidade na sociedade?

Sim ()

- Não () - *Razões:* a) pelo grande número de faculdades de Direito ()
 b) pela qualidade da formação oferecida nas faculdades ()
 c) pelo grande número de profissionais atuando ()
 d) outras razões: _____

VIII – Você acha que o curso de Direito é voltado para que formação?

- a) Profissional / Prática (formação de profissionais do Direito) ()
 b) Teórica (formação de intelectuais) ()
 c) Política (formação de possíveis membros do Legislativo e/ou Executivo) ()
 d) Social (formação para profissionais de atuação, p. ex., em direitos humanos, terceiro setor) ()

IX – Você acha que o curso deveria ter:

- a) Maior formação teórica ()
 b) Maior formação prática ()
 c) Maior formação humanística ()
 d) Maior formação política ()
 e) Maior formação social ()

X – O que você acha que o seu curso deveria ter tido:

- a) Maior produção de peças processuais ()
 b) Maior produção de pesquisas ()
 c) Maior exercício da oralidade ()
 d) Maior realização de provas de concursos públicos / Exame da OAB ()
 e) Maior atuação prática ()
 f) Maior contato com as necessidades dos socialmente carentes ()
 g) Maior engajamento sócio-político ()

XI – Para você, em no MÁXIMO DEZ (10) PALAVRAS, o que é ser bacharel em Direito?