

ALEXANDRE SZTAJNBOK TEIXEIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E
SUAS IMPLICAÇÕES NO CURSO DE DIREITO: EXAME DE ORDEM
– UMA PREPARAÇÃO DE CLASSE?**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2010

ALEXANDRE SZTAJNBOK TEIXEIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E
SUAS IMPLICAÇÕES NO CURSO DE DIREITO: EXAME DE ORDEM
– UMA PREPARAÇÃO DE CLASSE?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2010

T266p Teixeira, Alexandre Sztajnbok

As políticas educacionais para educação superior e suas implicações no curso de direito: exame da ordem – uma preparação de classe? / Alexandre Sztajnbok Teixeira. – Goiânia, 2010.

57f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, 2010.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro”

1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – curso de Direito – formação acadêmica. 2. Curso de Direito – formação profissional. I.Título.

CDU: 378.4(817.3)Pontifícia Universidade Católica de Goiás(043)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (PUC-GOIÁS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso (PUC-GOIÁS)

Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (UFG)

Dedicatória

Desde o começo desta jornada, sempre tive o apoio incondicional de minha querida e amada mãe, que sempre foi e será uma grande incentivadora de meu incansável aprimoramento acadêmico e crescimento pessoal. A ela, todo o meu carinho e minha eterna gratidão. Leinha, minha irmã, que inacreditavelmente nunca reclamou das longas e intermináveis digitações: este trabalho também é seu. Ao papai, que lá de cima está acompanhando toda minha caminhada e que JAMAIS deixa nossos corações. Sentimos muito sua falta.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pela saúde e força que me foram concedidas durante toda a trajetória de mais esta etapa.

A minha amada Raquel, que sempre, com muita paciência e sabedoria, me motiva em todos os projetos pessoais que, sem dúvida alguma, são feitos não mais só para mim, mas para NÓS!

RESUMO

O tema da presente dissertação de mestrado versa sobre a qualidade da formação que vem recebendo os bacharéis do Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás por meio de um estudo de caso. A preocupação centrou-se em indagações sobre a concretude da formação/profissionalização dos alunos egressos da turma de 2004/2 do curso de Direito da PUC-GOÍÁS. Para tanto, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, empírica e quali-quantitativa. Na pesquisa bibliográfica, recorremos aos fundamentos teóricos da dialética materialista em Karl Marx (2007), Marilena Chauí (1999), Lúcia Bruno (1996), João dos Reis Silva Júnior (2002), José Rodrigues (1998 e 2007), Valdemar Sguissardi (2000 e 2001), Pablo Gentili (1996) e José Wellington Germano (2000). Buscou-se conhecer, interpretar e analisar as contradições que vêm ocorrendo na sociabilidade do capital e como estas contradições estendem-se à educação, no presente caso especificamente ao curso de Direito, em tempos de políticas neoliberais. Foram aplicados questionários fechados a 42 dos 200 formados de 2004/2. Este instrumento que teve por intuito aferir a realidade socioeconômica do alunado dos períodos matutino e noturno da turma 2004/2 egressos do curso de direito da PUC-GOÍÁS. Foi possível constatar claramente diferenças na qualidade do ensino ministrado nos turnos matutino e noturno, verificadas em decorrência da avaliação dos alunos do curso de Direito dos períodos matutino e noturno, que foram diferentes qualitativamente, apesar de o currículo e a quantidade de horas serem os mesmos, devido às condições materiais dos alunos do noturno que, em sua maioria, são trabalhadores, para só depois serem estudantes. Assim, fica claro que a mercadoria ensino transformou-se em duas mercadorias de qualidade e resultados diferentes, vendidas pelo mesmo preço.

Palavras-chave: Educação; Curso de Direito; Mercadoria.

ABSTRACT

The theme of this Master Thesis is about the training and quality that has received the Bachelor in Law Course at the Catholic University of Goiás: A Case Study. The concern held in inquiries about the concreteness of training/professional students graduating in the class 2004/2 of the Law degree from PUC/GOIÁS. We used the literature review, empirical and quality quantitative. In the literature, we used the theoretical foundation of the materialist dialectic in Karl Marx (2007), Marilena Chauí (1999), Bruno Lucia (1996), João dos Reis Silva Júnior (2002), José Robinson (1998 and 2007), Valdemar Sguissardi (2000 and 2001), Pablo Gentili (1996) and Herman Joseph Wellington (2000). We tried to understand, interpret and analyze the contradictions that have occurred in the sociability of the capital and how these extend to education and, specifically, in the course of law in times of neoliberal policies. We used questionnaires to 42 of 200 students graduated, this instrument that was meant to assess the socio-economic status of the student body morning and evening periods of the class 2004/2 of students who graduated from law PUC-GOIÁS. We found that, clearly, differences in quality of education of both morning and evening shifts. It was found as a result of the evaluation of students of the Law of the morning and night, that the assessments were qualitatively different, although the curriculum and the amount of hours being equal, given the material conditions of students in that night, in his Most are workers, only to later become students. Thus, it remains clear that the good education has become a two-quality goods sold and different results for the same price.

Key-words: Education; Law School; Merchandise.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	09
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 UMA VISÃO CAPITALISTA (PESSIMISTA) DO PANORAMA EDUCACIONAL.....	21
1.1 Educação-Mercadoria e Mercadoria-Educação.....	28
2 O CURSO DE DIREITO: UMA EVOLUÇÃO NÃO EVOLUÍDA.....	42
2.1 O Caráter Privado.....	42
2.1.1 A Realidade Atual da Educação Superior: um panorama da evolução segundo os censos da educação superior de 1999 e 2007	55
2.2 Breve Histórico dos Cursos Jurídicos no Brasil.....	64
2.3 O Surgimento das Escolas de Direito em Goiás.....	68
2.4 O Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás.....	71
3 A DURA REALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO.....	78
3.1 O Estado Atual do Ensino Jurídico e o Papel do Exame de Ordem.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXO I - QUESTIONÁRIO	104
ANEXO II - ESTATÍSTICAS DE APROVAÇÃO DE BACHARÉIS NO EXAME DE ORDEM - NACIONAIS	110
ANEXO III - ESTATÍSTICAS DE APROVAÇÃO DE BACHARÉIS NO EXAME DE ORDEM - ESTADO DE GOIÁS	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5	- Ato Institucional Número 5
ALFA	- Faculdades Alves Faria
ANDE	- Associação Nacional de Educadores
ANDES-SN	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONED	- Congresso Nacional de Educação
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACH	- Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas
FANAP	- Faculdade Nossa Senhora Aparecida
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GT	- Grupo de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	- Organização dos Estados Americanos
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
PNE	- Plano Nacional de Educação
ProUni	- Programa Universidade para Todos
PUC/GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNI	- Serviço Nacional de Informações
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	- Universidade de Brasília
Unesa	- Universidade Estácio de Sá
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIP	- Universidade do Interior Paulista
UNIVERSO	- Universidade Salgado de Oliveira
USAID	- United States Agency for International Development
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil do Profissional	83
Tabela 2 - Capacitação Adquirida no Curso	84
Tabela 3 - Qualidade do Curso de Direito da PUC/GOIÁS	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação Sócio-Familiar Durante o Curso	79
Gráfico 2 - Situação Trabalhista Durante o Curso	80
Gráfico 3 - Tempo de Estudo	81
Gráfico 4 - Pagamento de Mensalidades	82
Gráfico 5 - Grau de Satisfação com o Conhecimento Adquirido no Curso	83
Gráfico 6 - Respostas Positivas	84
Gráfico 7 - Avaliação Qualitativa do Curso	86
Gráfico 8 - Média de Tempo em Cursinhos Preparatórios(em anos)	87

INTRODUÇÃO

O tema da presente Dissertação de Mestrado versa sobre a formação/qualidade do ensino que vem recebendo os bacharéis do Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás através de um estudo de caso¹.

Convém explicitar aqui o conceito formal de qualidade que, de acordo com Demo (1999), é a qualidade formal, a perfeição dos meios, dos instrumentos, dos procedimentos, referindo-se substancialmente ao conhecimento, que se torna o instrumento mais efetivo de inovação histórica.

A transição do fordismo² para o atual estágio histórico do capitalismo tem-se traduzido em uma situação de instabilidade social, econômica e política, por se tratar de uma mudança profunda no metabolismo dessa formação econômico-social. Existe, nesse novo contexto, um alto grau de heterogeneidade social, decorrente de variados fatores.

No entanto, pode-se destacar o fato de coexistirem com esse novo regime elementos de naturezas diversas, relacionados à forma anterior de acumulação. Trata-se, assim, da convivência do velho, que não morreu, com o novo, que ainda não está pronto para nascer, juntamente com a junção de temporalidades históricas diferentes, produzindo, com isso, um intenso complexo contraditório, conforme aponta Silva Júnior (2002, p. 64).

A ciência, que se profissionalizara nos anos 1960, agora se tornou mercadoria; o aumento da profissionalização naquela época agora se torna categoria epistemológica e, ao mesmo tempo, política. Em acréscimo, nessa transição, a ciência mercantil e seu corolário, a profissionalização cientificizada, colocam-se no centro da atual cultura política, decorrendo daí, provavelmente, uma dimensão política estetizada, instrumental e adaptativa, que pôs em movimento a reconfiguração da esfera educacional na mesma direção, tendo como pedra de toque as transformações identitárias na educação superior, com destaque para as universidades brasileiras, em geral, no mundo todo.

¹ Em 08 de setembro de 2009, a Universidade Católica de Goiás foi reconhecida como Universidade de Direito Pontifício, passando, assim, à categoria de PUC. (Nota do pesquisador).

² BOTTOMORE; OUTHWAITE (1996, p. 323-325) definem fordismo como uma palavra “[...] foi cunhada nos anos 1930 pelo marxista Antonio Gramsci e pelo socialista belga Henri de Man para se referir a uma interpretação dos textos de Henry Ford – o fabricante de automóveis – como formuladores das premissas para uma importante transformação da civilização capitalista. [...] como o nome para um modelo de desenvolvimento econômico efetivamente estabelecido nos países capitalistas avançados depois da Segunda Guerra Mundial [...] Primeiro, [Ford] enfatizou o paradigma industrial que havia implementado em sua fábrica, onde não apenas desenvolveu os princípios do ‘gerenciamento científico’ inicialmente proposto por F. Taylor – a sistematização, através da criação de métodos, do que fosse o melhor meio para executar cada tarefa produtiva elementar, a divisão nítida entre essas tarefas elementares e a especialização de cada função de modo padronizado –, como também acrescentou a busca da automação através de uma mecanização cada vez mais intensa.”

As reformas institucionais em várias áreas da atividade humana têm ocorrido, devido a mudanças no modo de produção capitalista, principalmente na esfera educacional. Por isso, esse movimento reformista em geral, especialmente para a educação, não é um movimento para ser estudado de forma isolada; menos ainda para ser pensado como um fato de um único país, pois, trata-se de um movimento mundial, com as especificidades históricas em cada um desses espaços, mantendo traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista, como assevera Sguissardi; Silva Júnior (2001).

O Brasil acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se nessa nova ordem mundial neoliberal³ apenas na década de 1990, a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Com legitimidade política e eleitoral, o presidente Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas, submetendo-o ao figurino do capital desenhado, agora, pelos organismos multilaterais⁴, com destaque para o Banco Mundial. Nessa perspectiva, o Estado é reestruturado, assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a pela empresa capitalista, reorientando suas ações e políticas públicas.

O que afinal esses organismos internacionais pretendiam na verdade? Fonseca (1998, p. 234), ao se pronunciar sobre o assunto, afirma que:

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

As políticas públicas para a educação superior brasileira e as reações dos diferentes setores (público e privado), manifestadas de formas distintas, acabam por promover um reordenamento nesse espaço social em uma mesma direção: a do fortalecimento do processo de mercantilização da esfera educacional, juntamente com a transformação da identidade das Instituições de Ensino Superior – IES – públicas e privadas segundo essa lógica – com maior

³ Para ANDERSON (1998, p. 9), podemos definir o neoliberalismo como um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado: “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.”

⁴ Podemos citar, pelo menos como as mais renomadas instituições, os seguintes organismos multilaterais: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização dos Estados Americanos – OEA e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Esses órgãos têm participado direta e intensamente de várias atividades ligadas à educação no Brasil, mas não com intuito de fomentar a prosperidade de nosso país, mas sim visando apenas e tão somente o lucro advindo com essas operações. (Nota do pesquisador).

explicitação nas privadas, uma vez que esse processo acentua sua natureza e suas condições para se enraizar no seio da sociedade.

Com efeito, determinadas políticas, seguidas por um governo específico, num dado momento da trajetória política de um país, podem corresponder à expressão da chamada “vontade nacional”, dado que contêm certo número de elementos objetivos que podem entrar na categoria dos sistêmicos ou estruturais, respondendo, portanto, ao que normalmente se designa como política de Estado. Alternativamente, porém, ela pode expressar tão somente a vontade passageira de um governo ocasional, numa conjuntura precisa, geralmente limitada no tempo, da vida política desse mesmo país, o que a coloca na classe das orientações passageiras ou circunstanciais. Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo ou na competência dos próprios ministérios setoriais. Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (ALMEIDA, <http://www.imil.org.br>. Captado em 15/07/2009).

Com isso, o setor público se altera de forma substancial, com profundas modificações na essência das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES –, resultando numa cruel analogia, na aproximação identitária com empresas prestadoras de serviços ao mercado. Essas universidades se transformariam em organizações sociais⁵, relacionando-se

⁵ Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade, que se refere ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está relacionada a ações articuladas a ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pela ideia de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, para a organização é um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para quê e onde existe. A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus opositores iguais. (CHAUI, 2001, p. 218-219).

com o Estado por meio de contratos de gestão, com parte de seu financiamento originário do mercado, fato que subordina a autonomia universitária ao setor produtivo, em face dos recursos daí advindos, conforme aponta Sguissardi; Silva Júnior (2001), desconstruindo o tripé ensino,/pesquisa /extensão.

A maior consequência de todos esses acontecimentos são as mudanças que irão incidir sobre a identidade da instituição universitária. A produção de conhecimento tende a ser substituída pela administração de dados e informações, em um processo de assessoramento do mercado, o que impõe uma sensível perda da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade e de qualquer outra categoria de IES.

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” (CHAUI, 2001, p. 218-215).

O que se percebe com extrema clareza e nitidez é que esse processo de repaginação da educação superior brasileira parece ter como resultado a emergência e a consolidação do que se pode denominar de espaço social do semi-privado e/ou semi-público, como preconiza Silva Júnior (2002) quando, de fato, tais espaços são privados, apresentados com esses neologismos, para não dizer “eufemismos”.

Nesse contexto, as IES repaginadas no processo de reconfiguração em curso no momento e que teve início a partir da década de 1990 perderiam sua identidade e se organizariam mais para o atendimento das demandas do mercado do que para a humanização das gerações vindouras. Com isso, conforme aponta Silva Júnior (2002), o espaço estaria aberto, no âmbito da sociedade civil, às entidades não ligadas diretamente à educação, como as Organizações Não-Governamentais⁶ – ONGs –, por exemplo, para o exercício da tarefa de educar, com sérias e bastante óbvias consequências na esfera educacional como um todo.

⁶ Organização Não-Governamental – ONG – é o termo utilizado para denominar as instituições organizadas pela sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuam no terceiro setor. Estas organizações, de finalidade pública, atuam em diversas áreas, tais como meio ambiente, combate à pobreza, assistência social, saúde, educação, reciclagem e desenvolvimento sustentável, entre outras. As ONGs possuem funções importantes na sociedade, pois seus serviços chegam a locais e situações em que o Estado é pouco presente. Muitas vezes, as ONGs trabalham em parceria com o próprio Estado. As ONGs obtêm recursos através de financiamentos governamentais, doações de empresas privadas, venda de produtos e, ainda, das doações da população como um todo. Grande parte da mão-de-obra que atua nas ONGs é formada por voluntários. Entretanto, há que se considerar que, muitas vezes, a ausência do Estado na avaliação e no acompanhamento dos recursos fornecidos e dos resultados obtidos tem consequências negativas no atendimento das demandas sociais. (http://www.suapesquisa.com/o_que_e/ong.htm. Captado em: 06/02/2009).

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 1991, p. 19).

Em face do exposto, pode-se inferir que a reconfiguração da educação superior no Brasil é parte integrante de um intenso processo mundial de reformas, inserido num radical movimento de transformações político-econômicas, com profundas repercussões no país. As consequências para a identidade institucional das universidades são inevitáveis e imensuráveis. Esse novo desenho da esfera educacional acentua o processo de mercantilização da educação superior brasileira, descaracterizando a histórica identidade da instituição universitária e contribuindo decisivamente para a consolidação de um novo ciclo de acumulação ou, talvez, para o desencadeamento de uma crise ainda mais profunda no modo de produção vigente.

Esse fato permite, então, o seguinte questionamento: será que as atuais políticas educacionais para a educação superior no país, que vêm sendo implementadas a partir da década de 1990, contribuirão para o aprimoramento da qualidade do ensino dos cursos superiores, mais especificamente dos cursos jurídicos? A tentativa de desnudamento, confrontação e busca de uma possível resposta para esta indagação, na presente dissertação de mestrado, partirá de reflexões acerca das políticas públicas para a educação superior no Brasil. Para tanto, o presente trabalho está organizado em três capítulos.

Contudo, antes de descrever a metodologia utilizada para a confecção do presente trabalho acadêmico, faz-se importante tecer alguns breves comentários acerca do que nos levou a fazer esta pesquisa.

Como tal fato tem sido notícia recorrente em várias matérias jornalísticas, é de conhecimento público o baixo índice de aprovação dos alunos recém-formados nos cursos de Direito em todo no país no Exame de Ordem que, a cada ano, vem apresentando índices ainda mais pífios de aprovação. Para se ter uma ideia dos números sobre o exame acima

mencionado, nos últimos quatro Exames de Ordem realizados em todo o Brasil, nos anos de 2008 e 2009, o índice de aprovação dos alunos foi, respectivamente, 28,87%, 30,22% (2008) e 27,35% e 24,45% (2009).⁷

Como advogado de profissão, ciente das inúmeras dificuldades encontradas para a colocação inicial no mercado de trabalho e, mais, egresso do curso de Direito de uma universidade do Estado de Goiás, estes dados quantitativos despertaram, sem sombra de dúvidas, nosso interesse na realização da presente pesquisa, no intuito de se saber o porquê de tal fato estar ocorrendo com os alunos egressos da IES da qual também fui aluno pelo período de cinco anos.

A opção por fazer um estudo de caso⁸ justifica-se no presente estudo pelo fato de as questões relativas ao objeto em si terem sido interpretadas nas relações sociais e historicizadas.

As PUCs são instituições comunitárias voltadas prioritariamente para ações educacionais de caráter social. Desta forma, parte de sua receita se destina a atividades de educação e assistência social, tais como bolsas de estudo, atendimento gratuito em hospitais e clínicas, assistência judiciária, dentre outros serviços. Tais instituições caracterizam-se pelo fato de não terem fins lucrativos. Portanto, os recursos gerados ou recebidos são integralmente

⁷ Dados estatísticos retirados do sítio eletrônico da OAB Federal, cujas planilhas com a compilação dos dados encontram-se em anexo no presente trabalho. (<http://www.oab.org.br>). (Captado em 12/01/2010).

⁸ O estudo de caso, em especial, caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade possível de ser analisada de forma mais aprofundada. Visa, assim, ao exame detalhado de um ambiente, de um local ou de uma situação qualquer, ou, ainda, de um determinado objeto ou simplesmente de um sujeito ou de uma situação, podendo, então, ser conceituado como um modo de coletar informações específicas e detalhadas, frequentemente de natureza pessoal, envolvendo sobre o comportamento de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um determinado período de tempo. Segundo Yin (2005), trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas. De acordo com Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico ao mesmo tempo, tarefa praticamente impossível com outros delineamentos considerados. Gil (1991) acrescenta que “o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade deste universo ou pelo menos o estabelecimento de bases para uma investigação posterior mais sistemática e precisa”. Entretanto, considera a dificuldade de generalização dos resultados obtidos a limitação mais grave de um estudo de caso ao afirmar que a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2002, p. 140). Mas, de forma geral, o Estudo de Caso visa proporcionar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida real. Em verdade, trata-se de uma estratégia metodológica de amplo uso, quando se pretende responder às questões 'como' e 'por que' determinadas situações ou fenômenos ocorrem, principalmente quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados. (http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/644_503.pdf). Captado em: 02/03/2009).

aplicados em suas atividades. As instituições comunitárias não pertencem a famílias ou a indivíduos isolados, sendo mantidas por comunidades, igrejas (como ocorre com a PUC-GOÍÁS), congregações etc., podendo ser confessionais ou não.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa se constituirá de uma investigação bibliográfica. Segundo Lakatos; Marconi (2006),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 183).

Com base nesses pressupostos, o presente estudo pretende se nortear por uma perspectiva dialética materialista, uma vez que ela permite, nas relações sociais, compreender as contradições do ensino jurídico. Segundo Cordeiro (1999, p. 51),

O método dialético é, pois, aquele que penetra no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na matéria e na sociedade. O cientista que aplica o método dialético compreende a realidade, valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que está sempre a caminho, em formação, inacabado, aberto.

Os fundamentos teóricos da dialética, de acordo com Cordeiro (1999), podem ser sintetizados da seguinte forma: a) historicidade – todo fenômeno social possui uma mobilidade no contexto histórico em que está inserido; b) processo – tudo ainda está inacabado, a caminho; c) mudança social – enquanto o funcionalismo⁹ privilegia a manutenção da sociedade, a dialética enfoca a transformação social dentro da própria história; d) transcendência – não no sentido religioso, mas no sentido de superação de um determinado sistema; e) conflito social – todo processo de formação social possui contradições internas; f) relatividade social – a realidade social não é definitiva nem um processo estanque: é imperfeita.

⁹ Para o funcionalismo, “[...] o objeto da psicologia é constituído pelas funções ou operações do organismo vivo, consideradas como unidades mínimas indivisíveis. O funcionalismo inicia-se com a obra de Dewey intitulada *Conceito do arco: reflexo em P*, de 1896, na qual afirmava categoricamente que o arco reflexo não pode ser dividido em estímulo e resposta, mas deve ser considerado como uma unidade na qual apenas o estímulo e a resposta auferem significado.” (ABBAGNANO, 1999, p. 811).

Para a realização do presente trabalho, foi utilizado um questionário fechado, que se encontra em anexo, instrumento utilizado com o intuito de aferir tanto a realidade socioeconômica dos alunos dos períodos matutino e noturno da turma 2004/2 de egressos do curso de Direito da PUC-GOIÁS, com as nuances particulares de cada um dos entrevistados quanto à impressão que estes alunos tiveram do curso de graduação que frequentaram, com enfoque direcionado para a qualidade do ensino oferecido na IES objeto de pesquisa. Optou-se, também, por uma pesquisa bibliográfica e outra empírica, uma vertente da pesquisa quali-quantitativa.

No primeiro capítulo, é descrita a evolução do ensino universitário no Brasil, com enfoque no vertiginoso e desmesurado crescimento que o ensino superior tem tido no Brasil. Abordou-se a dicotomia educação-mercadoria/mercadoria-educação, finalizando o estudo proposto inicialmente neste capítulo.

No segundo capítulo, foi feito um estudo mais detalhado acerca da evolução dos cursos de Direito no país, evidenciando o caráter privatista deste curso ao longo do processo histórico. Este estudo se estendeu à evolução dos cursos de Direito não só no Brasil como também no Estado de Goiás e ao curso de direito da PUC-GOIÁS em suas principais nuances, desde sua criação até sua atual situação.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, foram tabulados os dados coletados e transformados em gráficos, explicitando a opinião dos alunos matriculados no curso de Direito da PUC-GOIÁS, turma 2004/2, tendo sido analisadas as condições concretas e as contradições do curso de Direito desta IES, principalmente quanto aos diferentes resultados do mesmo curso nos períodos matutino e noturno. Considera-se que esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a busca da verdade, mas esta é sempre provisória, pois é histórica e está em constante movimento.

1 UMA VISÃO CAPITALISTA (PESSIMISTA) DO PANORAMA EDUCACIONAL

A questão-problema que se coloca nesta dissertação refere-se à qualidade da formação que vem recebendo o bacharelado do curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o que será investigado por meio de um estudo de caso. Tal preocupação torna-se pertinente quando se verifica que, para o efetivo exercício da profissão de advogado, o bacharel tem de se submeter ao exame de ordem aplicado pela OAB.

Este exame compõe-se de duas fases: a primeira é composta por uma prova objetiva contendo 100 questões de todas as disciplinas ministradas na graduação; a segunda, dissertativa, contém cinco questões discursivas e a elaboração de uma peça processual, o que tem levado a um alto índice de reprovação. Os resultados negativos em nível nacional são aqui enfatizados devido à gravidade de tal fato, ou seja, ao alto índice de aprovação dos alunos nos últimos quatro Exames de Ordem, realizados nos anos de 2008 e 2009, que foram os seguintes, respectivamente: 28,87%, 30,22% (2008) e 27,35% e 24,45% (2009).

O índice de reprovação neste exame tem chegado a cerca de 70% ou mais. Esta realidade vem suscitando questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido pelos cursos de Direito, bem como sobre a criação de novos cursos apesar do acompanhamento as dificuldades de avaliação continuam por parte do Ministério da Educação (MEC).

Diante destas questões, tomou-se como ponto de partida o conceito de profissionalização de qualidade preconizado pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE, 1983), que considera que é qualificado o profissional, neste caso o advogado, que tem domínio dos conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, que se traduzem em compromissos políticos e éticos e que atendem à população levando em conta as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, colaborando como sujeito para a transformação da realidade.

Por outro lado, Lúcia Bruno (1996) esclarece que a qualificação possui relação direta com a capacidade de realização das tarefas requisitadas pelo capitalismo. Tal capacidade pressupõe a existência de dois tipos de esforços: um muscular e outro intelectual, esforços esses que se relacionam de formas sucessivas no transcorrer das diversas fases do capitalismo. No mesmo sentido, a autora afirma que a força de trabalho capaz e qualificada é aquela que realiza as tarefas decorrentes de uma determinada fase da tecnologia e de uma forma de organização do processo do trabalho. Tal fato relativiza o conteúdo do trabalho, uma vez que, a cada fase do desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de sua organização,

novas funções são requeridas, novas qualificações são demandadas e novas hierarquizações são estabelecidas.

O surgimento de universidades no Brasil é recente, pois ocorre na década de 1930, “com o decreto-lei 19.851, de 11 de abril de 1931, [que dispôs] sobre a organização do ensino superior no Brasil [e adotou] o regime universitário”. (ROMANELLI, 1982, p. 131).

O ensino superior no Brasil alicerçou-se na filosofia privatista, defendendo os interesses particulares da família patriarcal. Florestan Fernandes, assim como Anísio Teixeira, confirma e critica tais raízes filosóficas tradicionais privatistas do ensino superior brasileiro.

A escola superior tradicional era inerente uma filosofia privatista nascida da dominação patrimonialista e do império dos interesses particularistas das “famílias gradas” ou das nossas “grandes famílias”. Essa filosofia privatista do ensino superior entrou em crise com a derrocada das oligarquias graças às consequências do predomínio do mundo urbano- industrial e da revolução liberal de 1930. (FERNANDES, 1974, p. 25).

Conforme aponta Mendonça (2000), o período que vai de meados dos anos 1920 até a chamada redemocratização, em 1945, constitui um momento extremamente complexo na vida brasileira, marcado principalmente pela queda da hegemonia do sistema oligárquico tradicional. Essa crise acaba por propiciar a transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional, fato que culminou com a explosão das massas urbanas, que se expandem e se diferenciam de forma acelerada, resultado dos processos de industrialização, urbanização e burocratização.

Tal situação levou trabalhadores, principalmente classe média, a lutarem por acesso/conclusão na esfera educacional, que se materializou em um sistema educacional de massa, com a ampliação da rede pública de ensino primário, que levou a reformas na escola secundária e no ensino superior, como também ao aparecimento de diversos projetos de educação das classes mais favorecidas que, neste modelo, ficariam a cargo da direção do nítido processo de transformação/industrialização por que passava a sociedade brasileira.

Ao longo dos anos 1950/1960, o ensino superior público no Brasil sofreu o impacto das ideologias que constituíram a base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964. Sob o impacto do populismo¹⁰, o ensino superior público passou por um primeiro surto

¹⁰ Chama-se de populismo uma série de movimentos políticos que se propõe a colocar, no centro de toda ação política, o povo enquanto massa, desqualificando a ideia da democracia representativa. Historicamente, no entanto, o termo populismo acabou por se identificar com certos fenômenos políticos típicos da América Latina, principalmente a partir dos anos 1930, estando associado à industrialização, à urbanização e à dissolução das estruturas políticas oligárquicas em que o poder político encontra-se firmemente na mão da aristocracia rural, com destaque para o governo de Getúlio Vargas. (Nota do pesquisador).

de expansão no país. Como assinala Mendonça (2000), o número de universidades privadas existentes no país cresceu de cinco em 1945 para 37 em 1964. Desde 1964 as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

Independentemente dos valores absolutos, chama a atenção o fato de que, enquanto o número de universidades, que agora originavam-se de um novo processo de junção de escolas profissionalizantes, foi multiplicado por sete e o de escolas isoladas não chegou a dobrar. Estas universidades eram, em sua imensa maioria, federais e foram criadas com a federalização de faculdades estaduais e/ou particulares.

Segundo Germano (2000), no Brasil pós-1964 as políticas educacionais foram uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares, calcada nos seguintes eixos: controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e a privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado; estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a Teoria do Capital Humano, entre educação e produção capitalista¹¹.

A partir dos anos 1970, o ensino superior brasileiro passou por um irreversível processo de massificação, fato que se pode constatar pela multiplicação das instituições isoladas de ensino superior, todas elas criadas e administradas pela iniciativa privada, com o endosso do Conselho Federal de Educação. Para se ter uma ideia, de acordo com dados indicados por Mendonça (2000), apenas entre os anos de 1968 e 1974, enquanto as matrículas nas universidades públicas passaram de 158,1 mil para 392,6 mil, pouco mais que o dobro, nas instituições isoladas, das quais 75% eram privadas, esse número cresceu de 120,2 mil para 504,6 mil.

Essa conjuntura evidencia um sistema anômalo, formado, de um lado, pelas universidades, notadamente as públicas (minorias), e, de outro, por um imenso número de instituições isoladas, que passaram a se diferenciar das primeiras pela (má) qualidade do ensino praticado e não mais por critérios de especialização, como deveriam.

¹¹ “Considerar o homem como fim implica tê-lo como sujeito e não como objeto no processo em que se busca a realização de objetivos. [...] a expressão ‘recursos humanos’ que, embora na linguagem do senso comum e da chamada Teoria Geral da Administração, seja, no mais das vezes, empregada explícita ou implicitamente para se referir às próprias pessoas como recursos utilizados para atingir objetivos de outros, precisa ser entendida no sentido específico de *recursos do homem* e não do *homem como recurso*.” (PARO, 2001, p. 25, grifos do autor).

Como aponta Mendonça (2000, p. 148), “introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior que não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo das instituições universitárias.”

A pressão exercida pela crescente classe média no sentido de forçar a ampliação da oferta de vagas no ensino superior tinha como fundamento a grave questão dos excedentes na década de 1960, mas também as próprias necessidades do projeto de modernização econômica do país, que exigia políticas públicas educacionais que fizessem frente a esta nova condição de demanda crescente dos jovens por ampliação das vagas do ensino superior brasileiro.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, os movimentos de luta por uma educação pública e gratuita fizeram-se presentes nos mais variados fóruns, como no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), na Associação Nacional de Educadores (ANDE), na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atualmente denominada de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Conferência Brasileira de Educação (CBE), no Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), no Congresso Nacional de Educação (CONED) e na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Mesmo com todos os debates, as políticas públicas para o ensino superior acabaram seguindo o caminho da privatização, evidenciando mudanças substantivas no ensino superior, as quais foram introduzidas pelas políticas educacionais que vêm sendo adotadas desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Essas reformas, iniciadas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e de outros documentos legais complementares, aliam-se a uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para pesquisa e pós-graduação e de redirecionamento do financiamento público. Tudo isso leva a efeitos devastadores, especialmente para as universidades públicas.

O Censo da Educação Superior de 1999, efetivado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – INEP –, abrangeu 1097 instituições de ensino superior e sinalizou uma nova dinâmica de desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, que corresponde à aceleração do ritmo de expansão da matrícula a partir de 1994, verificando-se uma diminuição das desigualdades regionais na oferta de vagas, com forte participação do setor público nas regiões Norte e Nordeste, inclusive com aumento no número de matrícula em decorrência da oferta de vagas no período noturno nas instituições federais de ensino superior – IFES.

Este Censo de 1999 evidenciou uma sensível melhoria em diversos índices de eficácia e produtividade de todo o sistema educacional brasileiro, como segue: (1) crescimento da taxa no aumento de 9,6% ao ano do número de concluintes dos cursos de graduação de graduação; (2) melhoria da relação concluintes/ingressantes, tendo como referência o prazo médio de cinco anos para a conclusão dos cursos de graduação; (3) aumento do número de alunos por professor e por funcionário, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas; (4) melhoria na qualificação docente, ressaltando o aumento do número de mestres e doutores nas instituições de ensino superior públicas, exceto nas municipais; (5) constatação de um grande crescimento na proporção de professores titulados nas instituições privadas de ensino, mormente a partir do ano de 1996; (6) criação e estabilização dos programas de pós-graduação nas IES públicas e privadas, com o desenvolvimento de programas de mestrado e doutorado.

Somente no ano de 1999 a educação brasileira agregou aproximadamente o considerável número de 252 mil novos alunos apenas nos cursos de graduação, o que representa um aumento substancial da ordem de 11,8%, se for levado em consideração o número de matrículas no ano anterior. Desta forma, durante os anos de 1998 e 1999, o total de estudantes universitários passou de 2.125 mil, para 2.377 mil, com possibilidade de chegar, ao término de 2002, a três milhões de alunos em instituições públicas e privadas.

O sistema de educação superior brasileiro, nos últimos cinco anos, teve o incrível aumento de 717 mil matrículas, fato que traduziu um crescimento da ordem de 43,1%, ou seja, mais de 2,5 vezes o crescimento aferido nos quatorze anos anteriores, que compreenderam o período de 1981 a 1994, quando foram ampliadas apenas 274 mil matrículas. Nos anos de 1996 a 1999, a tendência foi de expansão do ensino superior, com um crescimento de 27,3%, o que representa uma taxa de 8,4% ao ano, e a matrícula cresceu somente 19,8% no período compreendido entre os anos de 1981 a 1994, o que traduz um avanço de 1,4% ao ano.

Entretanto, considerando o mesmo período avaliado, o ensino superior cresceu 27,3% entre os anos de 1996 a 1999, ao passo que o ensino médio cresceu 35,4%. Assim, denota-se muito facilmente que o ensino médio se expande a passos mais largos que o superior, não obstante nos dois últimos anos ter havido uma tendência para a aproximação das taxas de crescimento entre os dois níveis de ensino.

Cumprir frisar que, levando-se em conta dados regionais, o número de matrículas nas IFES vem aumentando de forma mais acentuada nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, que registraram aumentos da ordem de 14,5% e 10,8%, respectivamente, no ano de 1999. Contudo, durante o período compreendido entre os anos de 1996 e 1999, as instituições

federais expandiram o número de matrículas para níveis muito acima da média apresentada pelo conjunto de IES, qual seja, de 13.8% na região Nordeste e de 26% na Centro-Oeste.

No período compreendido entre os anos de 1990 e 1998, houve um aumento da ordem de 4,1% na relação ingressantes/concluintes, que passou de 60,8% em 1990 para 64,9% em 1998. O que se depreende da melhoria deste indicador é a redução das taxas de evasão escolar e, por conseguinte, o aumento das taxas de concluintes. É importante destacar que o melhor índice de desempenho se deu nas instituições estaduais que, no ano de 1998, registraram uma taxa de 74,1% de concluintes em relação aos ingressantes. No mesmo sentido, tem-se notado um sensível aumento no número de concluintes, que registrou crescimento da ordem de 9,6% no último ano analisado.

Houve, ao longo dos anos avaliados, um aumento considerável na relação aluno/docente nas instituições federais de ensino, passando de 7,6 para 9,0 e 10,4, respectivamente, nos anos de 1981, 1994 e 1999. Atualmente, de acordo com os dados do Censo do ano de 2007, um grande índice de professores universitários possui, no mínimo, a titulação de mestre – em torno de 43,9% – e cerca de 20% do total tem titulação de doutor, sendo que a participação de titulados é bem mais elevada no setor público. Contudo, no período compreendido entre os anos de 1994 a 1999, a proporção de mestres e doutores no setor privado aumentou 13,6%, passando de 25,3% para 38,9%¹².

Mesmo que seja ainda precoce tecer comentários categóricos e definitivos acerca do impacto dessas novas diretrizes sobre o panorama da educação superior no Brasil, resta claro que elas apontam para direções opostas. De um lado há, nitidamente, diretrizes calcadas na flexibilização do sistema, tais como a real possibilidade de diversificação dos tipos de instituições de ensino, de cursos, de currículos e das formas de ingresso no ensino superior. Esses fatos, sem dúvida, poderiam proporcionar uma maior autonomia didático-pedagógica às universidades. Todavia, Mendonça (2000, p. 149) alerta que

essas propostas, entretanto, são, em grande parte, neutralizadas por um controle centralizado que se exerce através de uma série de estratégias, como o Exame Nacional de Cursos¹³ e o recredenciamento periódico das instituições, medidas estas que são justificadas em função da melhoria qualitativa do ensino.

¹² Dados retirados do *site* do INEP. (<http://www.inep.gov.br>).

¹³ Na atualidade, o Exame Nacional de Cursos denomina-se ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse exame tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Já o ENADE é realizado por amostragem e a participação no exame constará no histórico escolar do estudante ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC. (<http://www.inep.gov.br/superior/enade>. Captado em: 30/08/2010).

Contudo, na concepção de Mendonça, até 2002 há uma compreensão apenas parcial, por parte dos governantes, do que seja autonomia universitária, particularmente no que se refere às universidades federais, que se encontram excessivamente centradas no quesito econômico, coerentes com a ideia de Estado mínimo que vem sendo a base das políticas governamentais. De uma forma geral, tudo isso culmina com um grande descompromisso em relação ao destino das universidades públicas, conforme assevera Mendonça (2000).¹⁴

Outro fato que aponta de forma cabal essa contradição das ações políticas empreendidas pelo governo é o tratamento dispensado ao atendimento do crescimento da demanda. A grande ampliação do número de vagas nas universidades públicas, aliada às medidas de contenção econômica e à ingerência administrativa adotadas, não foi suficiente para suprir o volume da imensa e nova demanda agora existente, o que levou o governo a estimular, de forma desmesurada, o crescimento da oferta privada de ensino como forma de solucionar o problema existente.

Não há como negar a grande relevância que possuem as universidades. Elas devem constituir verdadeiros centros de produção do conhecimento, nos quais se forma a base intelectual para pensar o Brasil, equacionando os problemas da nação e produzindo o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico. As palavras a seguir confirmam o que foi afirmado aqui.

A universidade é concebida numa tríplice função de 'criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes' [...]. Defende-se a centralidade da pesquisa, como 'sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função' [...]. À universidade assim concebida competiria o 'estudo científico dos grandes problemas nacionais', gerando um 'estado de ânimo nacional' capaz de dar 'força, eficácia e coerência à ação dos homens', independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores. (MENDONÇA, 2000, p. 138).

¹⁴ Face ao acentuado processo de expansão da educação superior no Brasil, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos de tal iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números desta expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até o ano de 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos no período, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O REUNI foi instituído pelo Decreto de nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (<http://www.reuni.mec.gov.br>. Captado em: 30/08/2010).

Como resposta a essas afirmações, torna-se pertinente expor as sábias reflexões do grande educador Anísio Teixeira (1900-1971), bastante atuais no presente momento político-histórico brasileiro.

[...] a *verdadeira* reforma universitária não se poderia nunca fazer, *de fora*, pela mera imposição de atos legislativos. Uma efetiva reforma da universidade teria que nascer *de dentro, pelo debate e resultante consenso do magistério* para que tivesse um impacto efetivo na mudança das práticas (de gestão e especificamente educativas) desenvolvidas no seu interior. Não me parece ser esta a direção que se está imprimindo às atuais políticas para o ensino superior. (MENDONÇA, 2000, p. 149). (Grifos da autora).

Esse também é um dos motivos, além dos outros já expostos anteriormente, que justificam este estudo, intitulado “As Políticas Educacionais para a Educação Superior e suas Implicações no Curso de Direito: exame de ordem – uma preparação de classe?”. Infere-se que, da forma como vem sendo implementado este novo processo de reforma do ensino superior e dos cursos jurídicos no país por parte dos governantes, os prejuízos serão muito maiores que os possíveis benefícios a serem alcançados.

1.1 Educação-Mercadoria e Mercadoria-Educação

A educação brasileira foi concebida, desde a colônia, com os jesuítas, como uma iniciativa privada a serviço da estrutura econômica de cada período histórico. Não casualmente, o ensino básico (1ª a 4ª série) foi assumido pelo Estado a partir da década de 1930, quando o polo econômico desloca-se do campo para os centros urbanos, fato devidamente justificado pelo processo de industrialização.

Da década de 1930 até 1980, a indústria brasileira foi sendo construída e desenvolvida, tendo o taylorismo/fordismo como organização fundamental de seu processo produtivo. A transição do fordismo para a produção flexível no capitalismo tem-se realizado em uma situação de instabilidade social, econômica e política, por se tratar de uma mudança profunda no metabolismo dessa formação econômico-social, pois a tecnologia correspondente assenta-se no trabalho passado, fortemente poupador da força de trabalho.

Esta realidade tem produzido o desemprego estrutural e um alto grau de heterogeneidade social. No entanto, coexistem no processo produtivo variadas formas de organização da produção, desde fabriquetas de fundo de quintal, produção taylorista/fordista até organização da produção flexível, ou seja, elementos de organização da produção de naturezas diversas no processo de acumulação de capital. Trata-se, assim, da conexão de

temporalidades históricas diferentes, “da convivência do velho, que não morreu, com o novo, que ainda não está pronto para nascer”, como muito bem tem enfatizado Silva Júnior (2002) para a realidade complexa e contraditória da Terceira Revolução Industrial. É evidente que mudanças na organização da produção na complexidade da produção flexível, em que a ciência e a tecnologia tornam-se meios de produção e a profissionalização é também cientificizada, levando a burguesia, via Estado, ao movimento de reconfiguração da esfera educacional. A educação superior nas universidades brasileiras e em geral no mundo todo reconfigura sua identidade e a educação passa a ser instrumental e adaptativa, oferecida como mercadoria.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 5-6),

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: a educação-mercadoria ou mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana: por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria. Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação.

Com se vê, não restam dúvidas de que as duas vertentes estudadas consideram a ligação “umbilical” de todo o sistema educacional ao capital, não obstante a dualidade existente entre o capital comercial e o capital industrial. Para exemplificar, se for levada em conta a educação-mercadoria, a venda de vagas em qualquer curso de graduação é um fim precípua àquela instituição educacional que as está comercializando. O único limite estabelecido a esta atividade é a relação oferta/procura que, como se sabe, é um dos pilares do capitalismo financeiro.

Já na vertente que Rodrigues (2007) chama de mercadoria-educação, há dois aspectos básicos a serem levados em conta: o primeiro é o intenso processo de expansão do número de profissionais graduados, que favorece, indubitavelmente, o denominado “capital industrial”, visto que, por ofertar ao mercado um número de profissionais maior do que o necessário, acaba baixando o nível salarial de toda a classe profissional. O segundo é o fato de

a imensa maioria dos profissionais que se graduam não possuir as qualificações mínimas exigidas pelo mercado e por todo o “processo produtivo”, o que, ao longo do tempo, poderá levar a sérias dificuldades de se encontrar profissionais capacitados.

Rodrigues (2007) assevera que:

De forma, ao mesmo tempo, análoga e contrária ao capital comercial, o capital industrial, que demanda prioritariamente mercadoria-educação, elaborará propostas claras de subsunção da educação superior (e de conhecimento) às necessidades do processo produtivo, tal qual o *slogan* “educação para o desenvolvimento” ou “conhecimento para a competitividade”, geralmente clamando pela ação do Estado, seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora. (Grifos do autor).

Como se percebe, este intenso processo de mudanças teve repercussão direta no mundo do trabalho e trouxe uma realidade diferente da já existente, com declarações e medidas do Estado quanto à necessidade de elevação dos patamares de acesso e de conclusão dos estudos para os trabalhadores e, por conseguinte, uma maior demanda por elevação quantitativa e qualitativa do nível de escolarização de todos os trabalhadores brasileiros.

Todo este acentuado processo capitalista se traduz na abertura dos mercados, na privatização de empresas estatais, na fusão ou cisão de diversas e renomadas empresas nacionais por multinacionais e, ainda, no exponencial crescimento do desemprego, fazendo surgirem diversas dúvidas.¹⁵

Na década de 1990, a profunda mudança na educação brasileira fundamentou-se no amplo e profundo processo de transformação iniciado na década anterior, que foi pano de fundo para importantes processos econômico-sociais, que marcaram o ingresso do capitalismo em uma nova fase, o da acumulação flexível.¹⁶

Politicamente, todo este processo foi endossado quando da eleição direta do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que tinha como plano inserir o Brasil em

¹⁵ “A participação organizada do empresariado industrial no debate educacional já não era recente, remontando às origens da industrialização tardia brasileira, ou seja, à década de 1930. Contudo, se de fato o conteúdo das propostas mudou, o objetivo da participação do empresariado jamais foi alterado: operar a formação humana de forma a cumprir as necessidades do capital em sua busca de reproduzir-se de forma ampliada.” (RODRIGUES, 2007, p. 9).

¹⁶ O modelo da acumulação flexível abandona a tendência da produção verticalizada que caracterizou o fordismo, difundindo a criação de pequenas e médias empresas, nas quais a produção diversificada e em pequenos lotes substituiria a produção em massa, tipicamente fordista. O êxito desta reorganização fabril é a existência de um núcleo de trabalhadores estáveis na grande corporação, rodeados de uma enorme massa periférica, rotativa e explorada de operários. Através da diminuição da mão-de-obra direta, da difusão da subcontratação, da dissolução das categorias tradicionais e da degradação global do conteúdo do trabalho, a flexibilização, tal como acontecia no taylorismo, persegue o objetivo de controlar o trabalho e reforçar a constituição do exército de reserva, fundamental para o capitalismo, desvalorizando, assim, a força laboral. (<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/toyotismodireito.html>. Captado em: 01/07/2010).

um novo cenário econômico. Em face de todo este contexto, a CNI – Confederação Nacional da Indústria – adota um novo parâmetro¹⁷ para a sociedade brasileira, com o acirramento da competitividade na economia.

A CNI, seguindo seus preceitos, procura programar uma completa e profunda reformulação em inúmeros aspectos da sociedade brasileira, incluindo aí o Estado¹⁸, a fim de moldá-la ao novo objetivo dos empresários capitalistas, qual seja, inserir o Brasil na nova “economia competitiva global.”¹⁹”

Integram essa nova estratégia industrial a reestruturação produtiva, a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial às taxas de inflação, a integração da economia nacional ao mercado internacional, além da redefinição do sistema educacional brasileiro. Enfim, com o objetivo de garantir a manutenção da hegemonia do Capital, isto é, a manutenção da reprodução ampliada do capital industrial, a CNI busca ajustar o conjunto da sociedade, inclusive a educação, através de um movimento metamórfico rompendo paulatinamente seu invólucro civilizatório, pondo a nu o seu caráter fundamentalmente economicista e excludente. Parafrazeando Marx e Engels (1988, p. 78), poder-se-ia dizer que o discurso industrial foi despojando-se de sua auréola: as aspirações consideradas veneráveis e civilizatórias do projeto industrial. Este foi afogando as aspirações de liberdade humana, a serem alcançadas pelo trabalho inteligente, em fria e egoísta necessidade de luta pela competitividade. (RODRIGUES, 2007, p. 11-12).

¹⁷ “Desde a sua fundação, em 1938, a CNI vem elaborando, sucessivamente, propostas gerais para a sociedade brasileira que podem ser identificadas como metas econômico-sociais. Essas metas societárias denominam-se *télos*. Em outras palavras, *télos* é uma imagem construída pelo discurso hegemônico com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade. A constituição do *télos* acaba por justificar, no presente, todas as privações e todos os sacrifícios (coletivos e individuais) impostos pela implementação das políticas que, proclamadamente, encaminharão a sociedade ao fim projetado. O caráter concretizável dessa meta impõe aos agentes produtores do discurso teleológico a necessidade de (re)construírem permanentemente o *télos* original. Ao longo de suas quase sete décadas, a CNI produziu três *télos* fundamentais: nação industrializada, país desenvolvido e economia competitiva. Em síntese, a CNI, através da metamorfose teleológica, visa a aglutinar e exprimir os interesses das classes produtoras industriais, identificando seus interesses particulares com os dos demais setores da sociedade. Em outras palavras, o discurso da burguesia industrial mimetiza-se, buscando colocar-se acima dos antagônicos interesses das classes em luta. (RODRIGUES, 2007, p. 10-11). (Grifos do autor).

¹⁸ O Estado não é apenas um “comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”, como propuseram Marx e Engels no *Manifesto Comunista*; no entanto, desde antes da fase essencialmente capitalista ser atingida, não é outro o desejo da burguesia. (RODRIGUES, 2007, p. 11). (Grifos do autor).

¹⁹ Globalização é um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e de comunicação dos países do mundo no final do século XX e início do século XXI. É um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais, dito desenvolvidos, cujos mercados internos já estão saturados. O processo de globalização diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, a globalização interliga o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos e, com isso, gera a fase de expansão capitalista, na qual é possível realizar transações financeiras, expandir negócios até então restritos a um mercado de atuação para mercados distantes e emergentes sem necessariamente um investimento alto de capital financeiro, pois a comunicação no mundo globalizado permite tal expansão, porém, obtêm-se, como consequência, o aumento acirrado da concorrência. (Nota do pesquisador).

Entretanto, a partir da década de 1970, o capitalismo, no mundo todo, começou a mostrar sinais de mudanças. No ímpeto de dar continuidade a seu processo de expansão, havia a premente necessidade de que fosse implementada uma mudança radical, que foi denominada de “padrão de acumulação flexível”.

A alternativa ao Estado do bem-estar social²⁰ foi o neoliberalismo. O remédio prescrito: manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar os gastos sociais, e, supostamente, fraco nas intervenções no mercado, que deveria voltar a ser “livre”. A estabilidade monetária, o controle do déficit público e a “inserção internacional competitiva” deveriam ser as novas metas dos governos. O capitalismo mundial foi rompendo paulatinamente o casulo do Estado do bem-estar social: começou com a experiência chilena do ditador Augusto Pinochet (1973), passou pelo governo de Margaret Thatcher (1979) na Inglaterra (primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal), pelo governo Ronald Reagan (1980) nos EUA, pelo de Helmut Kohl (1982) na Alemanha e, no Brasil, com as eleições de Fernando Collor de Mello (1989), de Fernando Henrique Cardoso (1994 e 1998) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2002). (RODRIGUES, 2007, p. 12-13).

O Brasil finalizou seu ciclo de Segunda Revolução Industrial somente na década de 1980, período marcado pelo fim do regime militar, quando o processo de industrialização ainda se fundamentava nos moldes fordistas, que já estava ultrapassado em outros países ditos desenvolvidos. Nesta década, houve a consolidação do regime democrático, o surgimento das centrais sindicais e a elaboração da nova Constituição, em 1988, que assegurou relevante fomento aos assuntos sociais. Contudo, o aumento substancial da inflação no país e a reorganização produtiva, com a introdução da produção flexível em alguns setores de ponta da produção, acabaram fomentando o achatamento de uma parcelada classe produtiva, aumentando o desemprego e a pobreza.

Pode-se afirmar, sem qualquer chance de equívoco, que a década de 1990 passou por um processo de modernização em todos os setores, e seu início foi calcado em dois fatores principais: (1) a crise econômica e seu excessivo e indesejável processo de concentração de renda, e (2) a diminuição do mercado interno, com a adoção de uma política de implementação de abertura da economia brasileira ao mercado externo. Rodrigues (2007, p. 14-15) argumenta que foi

²⁰ Estado de bem-estar social, também conhecido como estado-providência, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador da vida e da saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão. Cabe ao Estado de bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_de_bem-estar_social. Captado em: 05/03/2010).

... nesse cenário social, político e econômico que, primeiramente, os industriais reorganizaram o discurso com o objetivo de tornar a sociedade brasileira uma economia competitiva. Para a burguesia industrial, tudo precisaria ser repensado, todas as estruturas sociais necessitariam ser (re)conformadas aos novos desafios, inclusive a mercadoria-educação superior, encarada por essa fração da burguesia como um “insumo” ao processo produtivo, isto é, o insumo necessário à expansão de seu próprio negócio. Em seguida, e de forma subordinada à reorganização do discurso industrial, será a vez da nova burguesia de serviços educacionais, isto é, os empresários do ensino, afirmarem os seus próprios interesses ao defenderem a “livre-iniciativa na educação”, ou seja, a educação-mercadoria.

Como não poderia ser diferente, já que este processo permeou todos os setores da economia no país, a educação superior teve de se adequar a esta nova situação de profundas mudanças ocasionadas pelo capitalismo, mesmo que este processo de mudança tenha ocorrido tardiamente. As IES, sejam elas públicas, sejam privadas²¹, vêm tentando buscar saídas para a não-mercantilização da educação, mas têm sido paulatinamente impelidas a conectar-se aos ditames da economia competitiva, fato que se consubstanciou durante a década de 1990.

O Brasil, como não poderia deixar de ser, notadamente durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), rende-se à nova tônica mundial capitalista e passa a adequar todo o seu sistema gerencial e financeiro a esta realidade, feito que permeou não só toda a estrutura administrativa, em particular a educação superior – que é o assunto ora em debate –, mas também os recursos humanos, promovendo, sem qualquer chance de equívoco, a reconfiguração do ensino superior no espaço social de profissionalização, segundo a racionalidade do capital. Desta feita, o capital procura reestruturar a educação brasileira segundo seus princípios e, óbvio, de acordo com sua lógica: mais oferta de vagas, mas com qualidades diferentes, com as IES públicas formando a mercadoria-educação e as IES privadas a educação-mercadoria.

O que se percebe com muita nitidez é que as IES privadas acabaram se tornando empresas de ensino, ou seja, efetivas vendedoras da mercadoria-educação, impondo o “pensamento pedagógico empresarial” a toda a massa de estudantes, a fim de formar uma força de trabalho de nível superior fielmente refém dos ditames da chamada “economia competitiva”. Diante desse quadro, não há dúvidas de que os novos “empresários

²¹ Pode-se facilmente verificar, pela observação de jornais de grande circulação, notadamente nos fins de semana, a farta e variada oferta de cursos pagos em universidades públicas, eufemisticamente chamados de “atividades autofinanciadas”. Em que pese o grau de importância da “privatização branca” que está ocorrendo nas IES públicas, dada a natureza do presente livro, não serão abordadas diretamente as transformações específicas do setor público da educação superior brasileira. Para uma breve análise, ver Reis e Rodrigues (2007).

educacionais” brasileiros vêm buscando ampliar seus negócios, vendendo e tentando criar uma identidade entre a educação-mercadoria e a mercadoria-educação.

A educação superior (...) passa a ter como prioridade (...) capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História. (RODRIGUES, 2007, p. 16-17).

No que tange ao ensino superior público, percebe-se uma redução sensível em seu crescimento, mas nas IES privadas que se constata é um vertiginoso processo de aumento de vagas que pode ser avaliado pelo reflexo e impacto direto que tem no aumento brutal no número de matrículas, número bem superior àquele registrado nas instituições públicas de ensino superior.²²

Não pairam dúvidas de que este processo de amplo crescimento de participação da iniciativa privada em toda a esfera educacional brasileira, notadamente na educação superior, é consequência direta das políticas dos governos democráticos que se curvaram às orientações de organismos multilaterais tais como, por exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esta é a lição extraída por Rodrigues (2007):

Para Boito Jr. (1999), a retirada do Estado brasileiro da ação direta nos chamados serviços sociais tem propiciado a emergência agressiva de uma nova burguesia de serviços. O referido autor entende que a nova burguesia de serviços, ligada principalmente à educação e à saúde, é consequência da política neoliberal que acabou por demonstrar os serviços públicos nessas áreas. Metaforicamente, Boito Jr. (1999, p. 72) afirma que “a nova burguesia de serviços é o carneiro, o animal que vive das sobras da guerra que o neoliberalismo trava contra os trabalhadores²³”. As IES privadas apresentam-nos casos bem-sucedidos do crescimento dessa nova burguesia de serviços.

Nessa mesma linha de raciocínio, assim escreve Lima (2002, p. 54-55):

²² Segundo Gadilla (Apud: ALMEIDA, 2001, p. 46), em 1994 as IES públicas possuíam 690.432 matrículas (aproximadamente 41,56%), enquanto as instituições privadas respondiam por 970.602 matrículas (58,44%). Nas contas de Neves e Fernandes (Apud: ALMEIDA, 2001, p. 27), baseados em dados do Censo da Educação Superior do Estado de São Paulo, em 2000 85% das matrículas dos cursos de graduação presenciais pertenciam à iniciativa privada. (RODRIGUES, 2007, p. 17).

²³ Nesse sentido, pode-se prever um conflito entre essas frações da burguesia, por ocasião dos debates e votações do projeto de reforma da educação superior no Congresso Nacional, além daqueles embates já travados por ocasião da elaboração da proposta de reforma do Governo Lula. (RODRIGUES, 2007, p. 18).

A política dos organismos multilaterais para a educação superior na América Latina e no Caribe, em que pesem sutis diferenças entre as entidades, pode ser sintetizada em cinco aspectos. O primeiro dele é a busca de abertura do setor educacional aos investimentos privados. O segundo aspecto, que complementa o primeiro, é a “globalização dos sistemas educacionais”, isto é, o incentivo às universidades públicas e privadas para que se associem a instituições de educação superior de caráter transnacional²⁴. O terceiro aspecto refere-se ao fortalecimento das chamadas “universidades corporativas”, isto é, da adoção institucionalizada, por parte de grandes empresas, de programas internos de qualificação e treinamento de sua própria força de trabalho. O quarto aspecto refere-se ao incentivo à educação a distância, impulsionada pelas inovações tecnológicas e apoiada na comercialização de “pacotes educativos”. Finalmente, a quinta diretriz dos organismos multilaterais indica a transferência de recursos orçamentários da educação superior à educação básica.

O agora “mercado educacional brasileiro” tem sido, sem a menor sombra de dúvidas, alavancado pelas efetivas políticas educacionais impostas e praticadas por todos os governos federais eleitos democraticamente nos últimos anos. Um detalhe importantíssimo, que não pode ser ignorado, é a atual formação do Conselho Nacional de Educação (CNE), levando em conta aspectos político-administrativos, que tem fomentado, indubitavelmente, a multiplicação de IES privadas e a conseqüente transformação de muitas delas, num ato de total descabimento, em universidades, como bem aponta Rodrigues (2007, p. 20):

Com efeito, apesar de a maioria das indicações dos conselheiros estar centralizada na mão do Poder Executivo, o decreto n. 3.860, de julho de 2001, modificou significativamente as funções do conselho no que se refere à educação superior, já que os processos de autorização, credenciamento e descredenciamento de IES passam a ser atribuições “administrativas” do MEC (SILVA, 2003, p. 133), além da avaliação dos cursos existentes e da transferência de recursos públicos às IES privadas através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e, mais recentemente, através do Programa Universidade para Todos (ProUni) que indiretamente compra de vagas (educação-mercadoria) nas empresas privadas de ensino.

Diante de toda esta situação completamente desfavorável às universidades públicas, mais especificamente às federais, com o extremo favorecimento dado pelo Ministério da Educação às IES privadas, incentivo financeiro e apoio irrestrito por parte dos organismos multilaterais no que se refere ao financiamento de suas atividades, aliado ao fato de que este novo modelo econômico dá o direcionamento de todas as ações governamentais no país, o

²⁴ Mesmo que incipiente, já se pode perceber um processo de globalização financeira do capital investido em educação. Com efeito, o grupo Pitágoras, fundado em 1996 por Walfrido Mares Guia, aliás ministro duas vezes no Governo Lula, firmou acordo com o Apollo Group, maior grupo empresarial de ensino dos Estados Unidos, que fatura anualmente cerca de 770 milhões de dólares. (Revista *Exame*, n. 763, abr./2002. Apud: RODRIGUES, 2007, p. 19).

controle estatal sobre o sistema educacional superior brasileiro privado tem se fundamentado no sistema de avaliação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.²⁵

Não obstante a intensa e ávida cobrança regular de tributos e contribuições sociais sobre o sistema privado de ensino superior, fato que parece não afetar toda a liberdade que o setor vem tendo, as IES privadas se encontram em franco processo de expansão. Tais fatos têm gerado inúmeros protestos por parte dos novos empresários da educação superior em nosso país e contribuído, decisiva e infelizmente, para acirrar ainda mais a concorrência entre as IES e a busca contínua de elementos de diferenciação institucional entre elas.

Nesse contexto, a qualificação do corpo docente e a atividade de pesquisa – até agora considerada central na instituição universitária – acabam por ser relegadas a meras formalidades quando não descartadas abertamente²⁶. Em síntese, esse processo acaba por transformar universidades em empresas prestadoras de serviços, isto é, fornecedoras de educação-mercadoria. Nesse sentido, um novo perfil se desenharia. As IES, isoladas ou integradas, dedicar-se-iam tão-somente ao ensino de graduação; os centros universitários e as universidades tenderiam a acentuar o seu caráter local/regional de prestação de serviços vagamente associado à ideia de pesquisa aplicada e, mesmo assim, se lhes fossem garantidas verbas públicas. (RODRIGUES, 2007, p. 21-22).

Em face de tudo que foi exposto, percebe-se que o surgimento desta nova classe burguesa, ávida por prestação de serviços em diversas modalidades, está produzindo uma nova reconfiguração de todo o sistema educacional brasileiro. Com isso, os gestores do setor privado, intensamente cobrados por resultados financeiros satisfatórios, introduzem nas instituições educacionais privadas novos métodos de administração e gerenciamento, diretamente ligados ao mercado empresarial não-educacional e buscam, paralelamente,

²⁵ Criado pela Lei de n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e o desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, dentre outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares, tais como: auto avaliação, avaliação externa, Enade e avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>). Captado em: 12/02/2010).

²⁶ Em outras palavras, a “identidade mesma da instituição universitária” está em processo de rápida mutação. (Cf. SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 269. Apud: RODRIGUES, 2007, p. 21).

financiamentos públicos para suas atividades nas mais diversas modalidades, seja ela total, parcial, direta ou mesmo indireta.

Ao que parece, toda a estrutura capitalista do país condicionará, dentro de um curto espaço de tempo, a acumulação de capital em todo o sistema educacional brasileiro, o que comprometerá, sem a menor sombra de dúvidas, o ensino em sua essência. Contudo, esse é um dos desafios a serem enfrentados.

Em poucas palavras, a lógica acadêmica de gestão universitária está sendo subsumida à teleologia do capital, através da gestão empresarial. Na linguagem de Almeida (2001), as universidades brasileiras estariam definindo-se em dois grupos: “a universidade do brasão” e “a universidade do logotipo”. As “universidades do brasão” seriam aquelas que se colocariam na “tradição histórica da verdade, da sabedoria, colocando-nos no âmbito dos grandes universais desenvolvidos ao longo da história do pensamento” (Almeida, 2001, p. 215). Já as “universidades do logotipo” poderiam assim ser definidas: as novas universidades, em seu papel de instituições que absorvem a demanda por formação para o mercado de trabalho, envolvem-se com o saber apenas como compromisso formal, pois, na verdade, atuam em áreas profissionais que não discutem o universal, mas o particular. (ALMEIDA apud RODRIGUES, 2007, p. 22-23).

O Brasil passa por um estágio decisivo e delicado em todo este novo e definitivo processo de mercantilização do sistema educacional superior. Para exemplificar essa questão, pode-se citar o nascimento – ocorrido durante o regime militar, na década de 1970 – da Faculdade Estácio de Sá, que nesta época contava com oitenta alunos.

Já no final do século passado, a mesma faculdade, agora Universidade Estácio de Sá (Unesa), possuía cerca de 30 mil estudantes e ocupava o segundo lugar em número de docentes, perdendo o primeiro lugar apenas para a UFRJ, a maior universidade federal brasileira, que contava com cerca de 42 mil estudantes, tudo isso vivenciado no momento de plena expansão do novo setor educacional brasileiro, agora total e completamente redesenhado e incentivado por todos os governos eleitos a partir do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992). Atualmente, a Unesa já é considerada, de acordo com as estatísticas oficiais, a maior universidade brasileira em número de matrículas.²⁷

²⁷ Estimativas da Hope Educacional, divulgadas pelo jornal *Globo Online*, indicam que, em 2005, a Unesa teria cerca de 117 mil graduandos, alcançando um faturamento bruto de R\$ 482.400.000,00. (Disponível em <http://www.oglobo.globo.com/online/educacao>. Captado em: 03/03/2009).

Como se percebe, a expansão educacional brasileira no ensino superior tem acontecido nos mais remotos e improváveis lugares, seja em construções particulares, seja nas escolas de educação básica e, pasmem, até mesmo em *shopping centers*.²⁸

Inúmeros dados culturais, sociais e econômicos atestam que a compartimentalização do mercado é uma característica irreversível do atual estágio de acumulação, sendo a juventude um dos segmentos no qual mais se expande e se consolida o consumo de produtos. A título de exemplificação, na cidade do Rio de Janeiro, dentre os *shopping centers* que abrigam instituições de educação superior, destaca-se o shopping Nova América, que sedia um dos *campi* da Universidade Estácio de Sá, maior complexo universitário brasileiro em número de estudantes, no qual são oferecidos cursos de graduação, cursos superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação *lato sensu*.²⁹

A forte inserção da Unesa no shopping Nova América, aliada aos demais elementos apontados, permite reconhecer com segurança que essa IES é um caso exemplar de universidade de marca empresarial, buscando inserir-se competitivamente no mercado educacional, utilizando a lógica cultural do capitalismo tardio para melhor produzir e distribuir sua educação-mercadoria.

Faz-se importante salientar aqui que, como afirma Silva Júnior, (2002, p. 61),

a universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo (MÉSZAROS, 2002, p. 133-1.740). A profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez, implicou alterações intensas nas estruturas sociais. Isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana neste modo de produção, mas principalmente na esfera educacional, como já indicamos anteriormente.

É por isso que o movimento reformista em geral, especialmente na educação, não é um movimento a ser estudado de forma isolada; menos ainda ser pensado como um fato ocorrido em um único país, pois se trata de um movimento mundial, com especificidades históricas em cada um desses espaços, mantendo traços de identidade em todos eles, segundo

²⁸ A proliferação de unidades de educação superior em espaços não-tradicionais confirma a análise de Harvey (1992), que aponta a ultrapassagem do modelo urbano de especialização espacial funcional característica do fordismo, caminhando na direção de um processo de agregação e aglomeração espacial característico do padrão de acumulação flexível. (RODRIGUES, 2007, p. 24).

²⁹ Segundo o então reitor da Universidade Estácio de Sá, Gilberto M. de Oliveira Castro, a Unesa “se distingue cada vez mais entre as universidades brasileiras por esta consciência de que é preciso estar atento ao mercado”. A “consciência” proclamada pelo reitor vem gerando e gerando universidades que se submetem às “leis do mercado” como qualquer empresa de grande porte, ou seja, a Unesa vem buscando, desde sua origem, constituir-se como uma universidade competitiva, uma empresa educacional rentável, embora tenha proclamado “não possuir fins lucrativos”. (RODRIGUES, 2007, p. 25).

a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista, como assevera Sguissardi; Silva Jr. (2001, p. 62):

O Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial,³⁰ apenas na década de 1990, com a assunção da Presidência da República por Fernando Henrique Cardoso. Com legitimidade política e eleitoral e em um clima de “hiperpresidencialismo”, o presidente transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais³¹, com destaque para o Banco Mundial.

Nessa perspectiva, o Estado reestrutura-se, assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista, reorientando suas ações e suas políticas públicas agora em especial para as da esfera da educação, antes caracterizadas pela demanda social e agora moldadas pelo que politicamente o Estado pode oferecer, de acordo com sua capacidade financeira.

Mas não deve haver ilusões. O que afinal esses organismos internacionais pretendem realmente? Fonseca (1998, p. 234), ao se pronunciar sobre este assunto, afirma que

os créditos concedidos à educação, enquanto parte de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

As políticas públicas para a educação superior brasileira e as diferentes reações dos setores público e privado acabam por promover um reordenamento desse espaço social em uma mesma direção: a do fortalecimento do processo de mercantilização da esfera educacional, juntamente com a transformação da identidade das instituições de ensino superior públicas e privadas segundo essa lógica – com maior explicitação nas privadas, uma vez que esse processo acentua sua natureza e condão de enraizar-se no seio da sociedade.

³⁰ Para Anderson (1998, p. 9), pode-se definir o neoliberalismo como um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.”

³¹ Pode-se citar, além dos já mencionados anteriormente, os seguintes organismos multilaterais: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização dos Estados Americanos – OEA e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Esses órgãos têm participado direta e intensamente de várias atividades ligadas à educação no Brasil, mas não com intuito de fomentar a prosperidade do país, e sim visando apenas e tão somente o lucro advindo com essas operações. (Nota do pesquisador).

Com isso, o setor público se altera de forma substancial, com profundas modificações na essência das Instituições Federais de Ensino Superior, resultando, numa cruel analogia, na aproximação identitária com empresas prestadoras de serviços ao mercado. Essas empresas se transformariam em organizações sociais (fundações públicas de direito privado), relacionadas com o Estado por meio de contratos de gestão, com parte de seu financiamento originário do mercado, fato que subordina a autonomia universitária ao setor produtivo, em face dos recursos daí advindos, conforme aponta Sguissardi; Silva Júnior (2001).

O movimento docente, importante crítico das políticas oficiais e responsável pelo esforço da democratização da educação superior, assim como pela busca da excelência da produção do ensino superior brasileiro, tem enfraquecido substantivamente. Isso ocorre em decorrência da diferenciação institucional propiciada por essas diferentes estruturas, formas de organização e gestão das instituições, da carreira acadêmica e dos níveis salariais que marcariam o conjunto das IES brasileiras.

De tudo que foi até agora narrado, não resta a menor dúvida de que a grande consequência de todo este processo de mercadorização da educação é a nítida perda de identidade da instituição universitária, uma vez que a produção do conhecimento vem sendo substituída, paulatinamente, pelo mero gerenciamento de dados e informações, que culmina, por óbvio, com a perda da capacidade de reflexão crítica, característica premente da universidade e de qualquer outra categoria de IES.

O que se percebe com extrema clareza e nitidez é que esse processo de repaginação da educação superior brasileira parece ter como resultado a emergência e a consolidação do que se pode denominar de espaço social do “semi-privado” e/ou do “semi-público”, como preconiza Silva Júnior (2002) quando, de fato, tais espaços são privados, apresentados com neologismos, para não dizer eufemismos.

Nesse contexto, as IES repaginadas no processo de reconfiguração em curso perderiam sua identidade e se organizariam mais para o atendimento das demandas do mercado do que para a preparação das gerações vindouras. Com isso, o espaço estaria aberto, no âmbito da sociedade civil, a entidades não ligadas diretamente à educação, como as organizações não-governamentais – ONGs –, por exemplo, para o exercício da tarefa de educar, com sérias e bastante óbvias consequências na esfera educacional como um todo.

Em face disso, pode-se inferir que a reconfiguração da educação superior no país é parte integrante de um intenso processo mundial de reformas inseridas num radical movimento de transformações político-econômicas com profundas repercussões no Brasil. As consequências para a identidade institucional da universidade são inevitáveis e imensuráveis.

Esse novo desenho da esfera educacional acentua o processo de mercantilização da educação superior brasileira, descaracterizando a histórica identidade da instituição universitária e contribuindo decisivamente para a consolidação de um novo ciclo de acumulação.

Este fato permite, então, o seguinte questionamento: será que as atuais políticas educacionais para a educação superior no país contribuirão para o aprimoramento da qualidade do ensino dos cursos superiores, mais especificamente dos cursos jurídicos? A tentativa de desnudamento, confrontação e busca de uma possível resposta a esta indagação partirá de reflexões acerca das políticas públicas para a educação superior no Brasil.

2 O CURSO DE DIREITO: UMA EVOLUÇÃO NÃO EVOLUÍDA

Neste capítulo, será discutido o processo de privatização do ensino superior brasileiro, especificamente dos cursos de Direito, construindo um panorama da evolução segundo os censos da educação superior de 1999 e 2007, assim como um breve histórico dos cursos jurídicos no Brasil e em Goiás. O Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás, objeto do presente estudo, procurado verticalizar nossa análise.

2.1 O Caráter Privado

Como já afirmado anteriormente, o ensino superior no Brasil calcou-se na filosofia privatista, defendendo, pois, os interesses particulares da família patriarcal. Os renomados autores Florestan Fernandes e Anísio Teixeira confirmam e criticam tais raízes filosóficas tradicionais privatistas do ensino superior brasileiro.

Anísio Teixeira, em sua obra *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*, aponta que a colonização brasileira foi predatória, que os propósitos proclamados nunca foram os reais, constituindo uma duplicidade de propostas no seio da própria sociedade brasileira. Aqui não se reproduziram as condições de transplante da cultura europeia, o que levou à desnaturalização do esforço nacional. “A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, politicamente, o prolongamento de uma cultura matriz.” (TEIXEIRA, 1989, p. 11)

O autor chama atenção ainda para a “prudência pedagógica” dos colonizadores portugueses ao não implantarem o ensino universitário no Brasil.

A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus, é extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior. (TEIXEIRA, 1989, p. 12).

Teixeira faz uma avaliação sobre as linhas que nortearam as instituições escolares no Brasil, rememorando que somente a partir do século XIX o Estado passou a interferir na educação escolar, reforçando a dualidade existente, em que a escola para a classe dominante continuou sendo tradicional e particular, com terminalidade no curso superior (Academia Militar, Engenharia, Medicina, sendo o mais prestigiado o curso de Bacharelado em Direito), e, para as classes populares, o curso primário, que deveria realizar um treinamento mínimo

para a vida em comum da democracia e do processo de industrialização. Teixeira (1989, p. 12) afirma que a discriminação a respeito das possibilidades de acesso ao ensino realizava-se por meio da realidade sócio-econômica.

Ao seu lado, continuava a existir a outra educação, a de “classe”, com os seus alunos selecionados não em virtudes de seus talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministradas em escolas que, de modo geral, se achavam sobre o controle particular ou autônomo.

Teixeira (1989, p. 13) conclui que o critério para matrícula nos sistemas de ensino, seja das classes populares, seja da escola particular da classe dominante,

não era de mérito, ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade de suas aptidões, mas os das condições sociais ou econômicas herdadas, ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual, mas de nível social.

A escola tradicional da classe dominante foi sempre eficaz no treino da memória e na busca de uma eloquaz retórica que nunca se voltou para o prático, para a eficiência e para o utilitário. Também ciosa de assegurar seu estatus social, o sistema acadêmico escolar foi transferido para o setor privado, abarcando a escola secundária e o ensino superior, o que mantinha efetivamente reduzidas as oportunidades educacionais para as demais classes sociais. Neste sentido, Teixeira (1989, p. 16) afirma que

como organizamos as nossas escolas segundo os padrões europeus, e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designa de popular, não era popular, mais tipicamente de classe média... “O padrão europeu”, cuidadosamente mantido, servia sempre para limitar a participação popular a própria escola popular.

A degradação da escola popular, transformada em escola propedêutica pela classe dominante, não ficou apenas neste patamar de ensino, mas avançou, através de inúmeras manobras, sobre as oportunidades de nível médio e superior.

Como reafirma Anízio Teixeira (1989, p. 17), bastou “manter a educação propriamente de elite confiada à iniciativa privada, ou então com currículos suficientemente desinteressantes, em rigor inúteis, para desencorajar possíveis veleidades desconcertantes.”

Os cursos de Direito no país são criados nessa perspectiva – privados, elitistas e, conforme afirma Souza (1992, p. 177),

à diferença dos outros países da América Latina, a universidade brasileira, como articulação orgânica de diferentes faculdades ou escolas de ensino superior, só vai surgir depois de 1930, com a criação da Universidade de São

Paulo e da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Até então existiam apenas estabelecimentos isolados. Assim, no interior do bloco histórico da hegemonia oligárquico-exportadora do Império (1822-1889) e da primeira República (1889-1930), a rede universitária estava atomizada por diferentes faculdades independentes.

Horácio Rodrigues (1993) afirma que a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, teve duas funções básicas: a primeira foi a sistematização da ideologia do liberalismo, para promover a integração do estado nacional segundo as necessidades da elite e a segunda, a formação de uma burocracia que fosse capaz de gestão e de operacionalização da ideologia dominante. Esta proposta desvincula a instância educacional da realidade social.

O principal objetivo econômico após 1930 foi a industrialização do país via substituição das importações, projeto que levou à constituição de um novo polo de sociabilização do capital: o urbano. A centralização política e econômica do Estado foi se constituindo nesse processo e necessitava assegurar alianças mais consistentes com a classe média. Para tanto, a moeda de troca instituída foi a criação de possibilidades de acesso ao ensino superior. Tal discurso foi retomado pela atual Constituição da República, já que a Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O texto constitucional afirma também, em seu artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

O decreto n. 3.680, de 09 de julho de 2001, dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e das instituições. Inobstante as garantias constitucionais efetivadas pelas cartas de 1934 e 1988, de que o Estado se incumbiria do acesso ao ensino, sua expansão se deu via privatização do setor educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino superior.

Retornando cronologicamente à década de 1930, é interessante observar os seguintes excertos:

A nova burguesia que procura a função hegemônica dos setores oligárquicos em decadência, busca fortalecer-se nos anos que seguem a 1930 através do pacto político e social populista, aliando-se aos setores médios e fazendo o esforço para atrair, cooptar e controlar os setores populares emergentes. Para o autor, as classes médias viam principalmente o caráter instrumental da educação, como símbolo social, na conquista de novo status e como “o meio de alcançar as formas e as técnicas de saber que podiam garantir, a classes

médias tão inseguras e vacilantes, a continuidade dos processos de participação sócio-econômica e cultural ascendente. (SOUZA, 1992, p. 178-179).

Do começo do século anterior até 1930, tinham sido criados 78 estabelecimentos de ensino superior. Entre 1930 e 1960, surgiram 338 novas unidades, sendo que mais de 81% dos estabelecimentos surgiram nesse último ano.³²

San Tiago Dantas (apud RODRIGUES, 1993 p. 14), já em 1955, em aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro, alerta para os problemas do ensino de direito e a burocratização estéril das escolas.

É certo que na perda do poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há 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.

San Tiago Dantas salienta ainda, já naquela época, que a universidade necessitava de uma revisão para recuperar o seu papel elaborador e criador de instrumentos “de cultura, que a vida social reclama. Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica.”

O crescimento das matrículas nos dois primeiros anos ainda foi relativamente moderado. A partir de 1963, entretanto, há uma aceleração, que se intensifica bastante em 1968, mantendo-se assim nos anos seguintes, com exceção de 1973 e com uma ligeira diminuição entre 1975 e 1976, mas, no contexto geral, entre 1960 e 1976 o número de matrículas aumentou 14 vezes.

A expansão das matrículas neste período ocorreu principalmente nos estabelecimentos isolados e em menor quantidade nas universidades. Entre 1960 e 1972, o crescimento foi de 983% nos primeiros anos, reduzindo-se para 440% nos últimos anos. Em 1962, apenas 27% dos matriculados estavam em estabelecimentos isolados, mas em 1973 já representavam 56%. Como a maior parte desses estabelecimentos é particular, pode-se inferir um maior dinamismo nas universidades. Com efeito, dados para 1960 e 1970 indicam que o ensino público diminuiu de 52,7% para 49,0% o seu número de matrículas.

³² Todos os dados estatísticos aqui transcritos foram retirados do site do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (<http://www.ibge.gov.br>. Captado em: 16/06/2010).

Neste processo de privatização do ensino superior, destaca-se o ensino jurídico, pois, desde sua criação, expressou prestígio de classe e uma profissionalização altamente valorizada pela elite e pela classe média. Ao longo do século XIX, formou-se no Brasil uma nova categoria de intelectuais que muito marcaria a história brasileira – os bacharéis. Os primeiros bacharéis eram provenientes das elites latifundiárias, que, se de um lado mereciam críticas pela visão retórica em detrimento de um posicionamento social, por outro foram responsáveis pelo desgaste gradativo do coronelismo, já que representavam uma linha cultural moderna e urbana, ensejando novas perspectivas de ascensão social, justapondo-se à liderança de seus genitores, que era arcaica e rural. A participação efetiva dos bacharéis nos movimentos da Abolição e da Proclamação da República fez preponderar os ideais de cunho efetivamente jurídico.

Desta forma, a implantação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, na primeira metade do século XIX, visava a formar a vanguarda que iria gerir a coisa pública no novo país que surgia com a Independência. Assim, os bacharéis contribuíram para a formação de um pensamento jurídico rebuscado e literário, disposto de forma antípoda aos anseios de uma sociedade agro-exportadora, o que, em última análise, formou uma tradição advocatícia nacional desligada das questões cotidianas e muito mais das referentes à parcela oprimida da população, sendo a formação obtida no bacharelado marcada por interesses formalistas e individualistas.

Uma sociedade agrária e exportadora pouco se importava com a formação educacional dos brasileiros em geral. Entretanto, alguns educadores começaram a ter a ideia de contextualizar o processo educacional, com o fito de entendê-lo em sua complexidade e principalmente perceber as causas de sua deficiência. Nos anos 1920 e 1930, Pascoal Leme foi o pioneiro desta prática. Em 1958, Paulo Freire defende a necessidade de educação dos homens, demonstrando preocupação com o lugar social e político a ser assumido pelo educador. O final do governo de JK foi marcado pela discussão da LDB (Lei n. 4.024/61), que foi a mais longa discussão sobre a questão da educação em nível nacional, tendo sido reflexo do confronto de interesses entre os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica e os privatistas.

O primeiro projeto de lei encaminhado à Câmara Federal pelo então ministro da Educação Clemente Mariani procurou corresponder a algumas das aspirações das classes subalternas. O projeto propunha

a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), criando equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico) que, além de equiparados em termos formais, apresentam nesse projeto maior flexibilidade, permitem a transferência do aluno de um ramo do ensino para outro, mediante prova de adaptação. (FREITAG, 1979, p. 55).

Este projeto foi considerado progressista para a época, tendo recebido reações negativas por parte da classe dominante, que apresentou o Substitutivo Lacerda que, ao contrário, defendia os interesses privatistas.

A tomada do poder em 1964 não foi um mero golpe de Estado, mas uma complexa arquitetura política, enxertada por grandes interesses econômicos, para deter os meios absolutos de poder, como mostra Fernandes (1974, p. 42-43), que assim definiu a organização do Estado brasileiro pós-64:

O poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de Estado neo-absolutista [...] não só porque possui meios absolutos de poder, mas ainda porque o poder é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupo de pessoas, civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tático de pequenos setores dominantes. Portanto, o governo possui uma quantidade ampla de poder “absoluto” e “arbitrário” que, em sentido específico, nem sempre é um poder excepcional ou de emergência. O poder central não é difuso e distribuído pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

No governo Castelo Branco, a desnacionalização do campo educacional tomou dimensões sem precedentes. Os acordos MEC-USAID³³ introduziram suas metas em todos os níveis da educação nacional, isto é, no ensino primário, médio e superior, compreendendo também o “treinamento” de professores e a produção de livros didáticos.³⁴

A seguir estão relacionadas as principais metas conjuntas MEC-USAID:

- Aperfeiçoamento do ensino primário (26.06.64).
- Melhoria do ensino médio (31.03.65).
- Treinamento de técnicas rurais (05.05.66).

³³ MEC-USAID é o termo originado da fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Os conhecidos acordos MEC-USAID tinham como objetivo aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Esta sigla teve origem com a reforma do ensino, na qual os cursos primário – com cinco anos de duração – e ginasial – com quatro anos de duração – foram fundidos, passando a ser denominados de primeiro grau, agora, com oito anos de duração. Já o curso científico foi fundido ao clássico, passando a ser denominado de segundo grau, com três anos de duração, assim como o curso universitário, que passou a ser denominado de terceiro grau. Com essa reforma, eliminou-se um ano de estudos, fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau, enquanto outros países europeus, assim como o Canadá, por exemplo, possuem, no mínimo, 12 níveis de estudo. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/MEC-Usaid>. Captado em: 06/05/2010).

³⁴ Dados retirados do site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (<http://www.ibge.gov.br>. Captado em: 06/05/2010).

- Assessoria para modernização da administração universitária (30.06.66).
- Cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (30.12.66)

Os acordos MEC-USAID determinaram também uma nova concepção de pós-graduação, pois refletiam a tendência americana de selecionar pós-graduados (sempre os melhores), utilizando-se para isso da reprovação de suas dissertações e teses, não prevalecendo a visão europeia, que objetivava principalmente a qualificação.

Estes acordos dão fim à fase dos movimentos de educação e cultura popular, como foi o caso do movimento “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (1962), colocado em prática pela Prefeitura de Natal-RN, sob a coordenação de Moacir Góes. A verdade é que esses acordos tinham como propósito maior institucionalizar a dependência da cultura brasileira à cultura anglo-saxônica, além de tornarem o ensino uma mercadoria, o que servia aos interesses capitalistas americanos que, com a debilidade econômica europeia do pós-guerra, buscava a expansão de suas fronteiras econômicas nos ditos “países emergentes”, como o Brasil, a Argentina e o México.

Se for tomado como referência o período da ditadura militar, quando o interesse econômico privatista se expandiu, a Universidade de Brasília – UnB – era a mais arrojada iniciativa governamental no campo do ensino superior. As novidades da UnB, de caráter estritamente organizacional e pedagógico, fizeram com que sobre ela recaíssem a ira dos reitores das universidades arcaicas, que a difamavam, denominando-a de “antro de marxistas”.

Na verdade, nem tudo era perfeito nos primeiros anos de vida da UnB, como era o caso do pagamento de mensalidades por parte dos estudantes, com gratuidade apenas para os carentes. Muitas cabeças de sua direção e dos corpos docente e discente foram ceifadas com o golpe militar. Contudo, a resistência ao cerceamento ao ensino superior se deu com a adesão de outras instituições, como a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Campinas, que preservaram a estrutura da UnB, já que o regime demonstrava uma explícita preferência por soluções padronizadas.

Dessa forma, a modernização inovadora representada pela UnB tornou-se uma modernização conservadora, movida pela legislação autoritária e principalmente pelos Decretos 53/66 e 252/67. Além disso, a organização em departamentos foi o mecanismo encontrado para reunir no mesmo espaço todos os professores, pesquisadores, laboratórios etc., facilitando a utilização dos meios de repressão e de intimidação. Importou-se da universidade americana o sistema de créditos, que permitia a transição dos estudantes nas disciplinas dos diversos departamentos, enquanto as instituições privadas encontraram nesse sistema um excelente meio de cobrar conforme a “consumação” do curso. Entretanto, o

regime de créditos dissolvia as turmas fixas, inviabilizando a solidariedade entre os alunos e, por conseguinte, enfraquecendo o movimento estudantil.

Durante o período militar, a repressão enveredou-se também pelo processo educacional do país, sendo que a simples suspeita de que um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para a sua apreensão. Neste contexto repressor, o ensino público perdeu espaço, pois correspondia aos “guetos” democráticos estudantis, enquanto o ensino privado pôde se expandir sem maior análise crítica da demanda. Anísio Teixeira, que ocupava a Reitoria da UnB, foi sumariamente demitido logo nos primeiros dias do golpe; o Programa Nacional de Alfabetização foi extinto, pois se embasava no Método Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base, desenvolvido pela Igreja católica, foi cerceado; os integrantes da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foram presos por seis meses, no mínimo; interventores foram nomeados para a Universidade de Brasília, contribuindo para a desvalorização daquele empreendimento; na direção do sistema educacional, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado; além de demissão, da UnB, de Anísio Teixeira, que não teve seu mandato renovado pelo Conselho Federal de Educação, o que ocorrera também com o mandato do professor Demerval Trigueiro; professores e estudantes universitários foram expulsos das instituições onde lecionavam ou estudavam; Florestan Fernandes chegou a ser preso às vésperas de um concurso na USP, no qual concorria a uma cátedra, para obstar-lhe o objetivo; o repressor Decreto-Lei 477/69 representou a síntese das ameaças de repressão política e ideológica à universidade brasileira. Segundo este decreto, a apuração das “infrações” transcorreria em processo sumário, tendo o acusado apenas 48 horas para apresentar sua defesa. Muitas universidades incluíram o decreto em seus estatutos e outras o enxertaram em suas estruturas e assessorias de segurança e informação, que integravam o sistema Serviço Nacional de Informações (SNI).

Inquestionavelmente, naquele momento a educação tornou-se um grande negócio, pois o golpe de 1964 fez chegar ao poder os defensores do privatismo na educação. A concepção reinante era a de que as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas para as escolas particulares. Um dos expoentes desta vertente foi Carlos Lacerda. O Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, foi revisto em 1965, aumentando todos os percentuais de gastos públicos que beneficiariam o ensino privado.

O salário-educação foi a forma encontrada para a contribuição das empresas com a escolarização de seus empregados, não sendo uma ideia original, uma vez que já estava

prevista nas Constituições de 1934 e 1946. A lei n. 4446/64 constituiu a válvula de escape desse programa, pois previa a isenção do salário-educação caso as empresas substituíssem os seus custos pelo convênio de bolsas de estudo com instituições particulares. “Coincidentemente”, foi nessa época que as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser extensivamente ocupados pelos donos de colégios particulares e seus prepostos.

A Constituição de 1967 extinguiu a vinculação automática das verbas de ensino ao plano da União; as verbas destinadas às universidades públicas foram drasticamente cortadas. Mais tarde, surgiu um engenhoso mecanismo para dar condições de expansão ao ensino privado, devido ao baixo poder aquisitivo dos estudantes: o Crédito Educativo. O MEC entrava com 90% desses recursos e o setor privado passou a faturar duplamente, já que os bancos tinham demanda para o seu numerário e os donos de faculdades viam diminuídos os índices de desistência. A desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito cresceu a ponto de o regime autoritário fazer constar na Constituição de 1967 a desvinculação automática das verbas para o ensino por parte da União.

Em 1968, no contexto da crise institucional que culminou com o AI-5, foi criado um grupo de trabalho (GT) encarregado de estudar a reforma da universidade brasileira, constituído por representantes dos Ministérios da Educação e do Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso. Aprovado com incontidência e transformado em lei, o relatório do GT forneceu as linhas gerais do sistema no qual a universidade brasileira se consolida. A partir daí, a lei n. 5540/68 explicitou que a universidade se constituiria na forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre essas funções.

Deste momento em diante, as universidades, em particular as públicas, mantidas majoritariamente pelo governo federal, entrariam em processo de consolidação, ajudadas pela institucionalização da carreira docente e, de forma especial, pela implantação definitiva dos cursos de pós-graduação.

A análise da história da pós-graduação em educação no Brasil poderia ser feita a partir de diversas perspectivas. Poder-se-ia resgatá-la do ponto de vista da legislação, vendo os documentos fundantes e aqueles que provocaram inflexões ou reencaminhamentos. É o caso do parecer nº 977/65, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Poder-se-ia também fazer um esforço de recuperação dos principais direcionamentos emanados dos cinco planos nacionais de pós-graduação elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Poder-se-ia ainda analisar as razões por que uma iniciativa do vulto da pós-graduação teve o seu maior impulso e expansão em pleno regime militar. [...] Não podíamos deixar de destacar a própria atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no esforço de dar caráter

científico à produção da área, nem de refletir sobre as decisivas influências do sistema de avaliação, garantidor de indiscutível qualidade da pós-graduação brasileira, em alguns momentos terreno de disputa pela hegemonia entre as áreas e privilégios na repartição dos recursos. [...]No final de 1965 foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desde esse primeiro curso até o presente momento, mais de setenta programas foram reconhecidos, passando a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Processos, fatos, iniciativas, aspectos legais, personagens, atores e autores, com relatos e reflexões a respeito desse denso, rico e contraditório processo preenchem as páginas deste número. Cada um dos textos que dele faz parte constitui-se em uma espécie de link, por meio do qual é possível acessar uma série de fontes que compõem o hipertexto formador da história da pós-graduação em educação em nosso país. [...]a atuação conjunta do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na implantação do Programa de Intercâmbio na Área de Pesquisa Educacional, nos moldes existentes para a área de saúde. O objetivo maior era a melhoria da qualidade da pesquisa em educação nos países, por meio dos profissionais nela envolvidos, da permuta de informações e da realização de trabalhos de pesquisa em colaboração. Disponha, para tanto, de recursos específicos e realizou-se durante todo o período, por meio de "estágios" temáticos, em diferentes instituições universitárias. Inicialmente coordenado pela Fundação Carlos Chagas, a partir de 1992 ficou sob a responsabilidade da ANPED, que transformou os "estágios" em "seminários de pesquisa" realizados por diferentes grupos de trabalho, o que garantiu a eles - e ainda garante, nos dias atuais - eficiente forma de definição e aprofundamento dos respectivos trabalhos de pesquisa. (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300001&script=sci_arttext. Captado em: 05/05/2010).

Em sentido contrário, a autonomia das universidades não pôde se efetivar durante o regime militar, em decorrência do controle centralizado dos recursos materiais e financeiros por parte do governo federal.

Durante o transcorrer dos anos 1970, o ensino superior no Brasil passou por um processo de massificação, tudo isso sem qualquer interferência do Conselho Federal de Educação, o que desaguou na multiplicação das instituições de ensino superior, que foram criadas, administradas e geridas pela iniciativa privada.

Nessa mesma década, acentuou-se uma diferenciação interna ao sistema entre universidades e instituições isoladas³⁵, gerando posteriormente inúmeras universidades, conforme relata Mendonça (2000, p. 148).

³⁵ Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, provendo educação tanto terciária (graduação) quanto quaternária (pós-graduação), ao passo que as instituições isoladas de ensino superior ministram somente ensino, não possuindo pesquisa e extensão. São popularmente conhecidas como faculdades, contudo, também provendo educação tanto terciária quanto quaternária. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade>. Captado em 20/12/2010).

Essa diferenciação interna do sistema, nos últimos anos, acentuou-se tanto do lado das instituições públicas, com o crescimento de faculdades e universidades estaduais e mesmo municipais, quanto do lado das instituições privadas, com a transformação de um grande número de escolas isoladas em universidades e o surgimento de universidades comunitárias ou confessionais que buscam se distinguir das instituições orientais por critérios predominantes lucrativos, reivindicando por essa mesma razão o direito ao financiamento público. Essa foi uma questão bastante polêmica ao longo de todos os processos de discussão da Constituição de 1988.

À medida que o regime militar foi golpeado no embate das lutas populares pela redemocratização do país, o debate sobre os rumos da universidade foi retomado, principalmente pelos próprios professores universitários, organizados em entidades representativas que se multiplicaram durante a década de 1980, articulando-se, inclusive, em uma associação nacional, a ANDES.

Durante o governo Sarney, chegou a ser constituída uma comissão nacional para a reformulação da educação superior. Composta, na sua maioria, por professores universitários, a comissão produziu o documento intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior”, que continha uma série de recomendações de mudanças que nunca chegaram a ser efetivadas, já que essa comissão teve sua legitimidade contestada por movimentos dos docentes universitários.

Uma análise do Censo Educacional realizado pelo MEC em 1994 não deixa dúvidas sobre o quanto se tornou concreta e predominante, no sistema de ensino superior brasileiro, a mercantilização via expansão do ensino superior privado. Os dados deste censo demonstram que 74% das instituições de ensino superior no Brasil eram particulares, enquanto apenas 26%, públicas (Censo Educacional, MEC, 1994). No entanto, a maioria das universidades continua pertencendo ao setor público (68 instituições) em comparação com o setor privado (59 instituições). Ficam aí demonstradas duas assertivas: de um lado, a expansão privatista, localizada no ensino superior brasileiro e, de outro, a forma como esse expansionismo ocorreu, ou seja, de forma altamente mercantilista, tanto que, no que se refere às universidades, que possuem um compromisso social e político para com a sociedade, autonomia didático-pedagógica e administrativa, além de voltar-se para a extensão e a pesquisa, o predomínio é do setor público sobre o privado.

Os números apontaram também que 46% dos docentes de terceiro grau encontravam-se em instituições particulares, enquanto 54% dos professores encontravam-se em escolas públicas (Censo Educacional, MEC, 1994). Desta forma, mesmo as instituições particulares representando três quartos das instituições de ensino superior no Brasil, elas possuem menos da metade dos docentes no país, o que se explica pelo fato de, na rede privada, grande parte

dos professores serem contratados como “horista”³⁶, enquanto nas instituições públicas o regime de trabalho é de tempo contínuo, parcial, integral ou de dedicação exclusiva. É cristalina a percepção da linha empresarial que tomou conta das instituições privadas, motivo pelo qual nestas instituições não há valorização de atividades científicas, como a pesquisa e a extensão, estando voltadas basicamente para a docência, pois a aula é um mero produto que se deseja vender, a preço elevado, inclusive. Portanto, nas instituições privadas a carga horária do professor corresponde fundamentalmente à regência e não a outras atividades acadêmicas.

A comparação leva a algumas reflexões quanto à capacitação docente. Enquanto as instituições públicas detêm 79% dos doutores do país, apenas 21% estão nas particulares, o mesmo ocorrendo quanto aos mestres, dos quais mais de 60% também se encontram no ensino superior público. (Censo Educacional, MEC, 1994)

Assim, se a formação dos docentes for tomada como parâmetro de qualidade de ensino, pode-se concluir que nas instituições públicas ela é superior à das privadas. Contudo, quando se trata da qualificação mínima, que é a especialização, o maior número encontra-se nas privadas. A deficiência na qualificação dos docentes do terceiro grau fez com que muitas instituições particulares passassem a oferecer cursos de especialização, além dos cursos de mestrado e doutorado, que se tornaram também fontes de receita.

O número de vagas, embora demonstre o expansionismo do ensino privado no país, revela que apenas uma pequena parcela da população brasileira tem acesso ao ensino superior, pois o quadro de ingressos mantém o baixo índice de 10% da população universitária em relação à população do país em idade escolar (18 a 24 anos), segundo o Censo Educacional (MEC, 1994).

É necessário ressaltar, ainda, que em 2008, segundo o IBGE, o setor público no ensino superior, era responsável por apenas 22,6% das vagas e o setor privado por 72,4%. Comparados aos 60% que detêm os EUA e aos 80% referentes à Coreia do Sul, percebe-se o quanto é crítica a realidade do país no que se refere ao ingresso em cursos superiores.

³⁶ Professor horista é o docente contratado pela instituição para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária requerida ou que não se enquadre nos outros regimes de trabalho (tempo integral e tempo parcial). Os docentes contratados neste regime obrigam-se tão-somente ao cumprimento das horas determinadas pelo contrato de trabalho, que se destinam à ministração de aulas, não alcançando a pesquisa e a extensão, exceto quando for de interesse mútuo, manifestado de forma solene e expressa. Já o professor visitante é aquele admitido pela IES, além dos integrantes da carreira do magistério e não integrantes da carreira docente, pelo prazo de dois anos, prorrogável por igual período, de acordo com os critérios que forem estabelecidos entre as partes. Tais professores são pessoas de reconhecido renome, que, por não pertencerem à carreira docente da IES, são contratados para nela exercerem programa especial de ensino, de pesquisa e de extensão. (<http://www.apuc.org.br>. Captado em 21/12/2010).

Deve-se considerar que a heterogeneidade regional brasileira reflete-se também no gráfico de distribuição regional das instituições, que mostra que dois terços das instituições de ensino superior encontram-se na região sudeste do país, enquanto as regiões norte e nordeste não conseguem, juntas, atingir o modesto índice de 10%. Percebem-se algumas mudanças nesse quadro, como, por exemplo, no Estado de Goiás que, com a expansão da fronteira agrícola do país e particularmente a melhoria do poder aquisitivo da população do centro-oeste, tem feito com que grandes grupos econômicos do setor educacional direcionem seus interesses e investimentos para este Estado, como é o caso das Faculdades Objetivo, da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), da Universidade da Interior Paulista (UNIP) e das Faculdades Alves Faria (ALFA). Entretanto, tais investimentos não tem se verificado na área de Ciências Sociais Aplicadas, como chama atenção o IBGE.

A área do conhecimento com maior número de concluintes é aquela que o IBGE, em seu censo escolar, denomina de Ciências Sociais Aplicadas, em decorrência do baixo custo de implantação dos cursos, que não necessitam de laboratórios ou de grandes investimentos sociais, o que é muito conveniente para os capitalistas que se enveredaram pela educação vendo-a como um grande negócio. Seguindo de perto a área de Ciências Sociais Aplicadas, com mais de cinquenta mil concluintes, tem-se a área de Ciências Humanas, pelo mesmo motivo da conveniência aos grupos empresariais privados da área de educação, que privilegiam cursos com baixo custo de manutenção estrutural.

Os dados do censo do MEC confirmam o expansionismo privatista na educação não somente pelo número de vagas oferecidas no exame vestibular, mas também pelo número de inscrições. Em função do ensino gratuito que oferecem, aliado a uma razoável qualidade de ensino, as instituições públicas, com um número de vagas que corresponde a menos da metade das que oferecem as instituições privadas, paradoxalmente, superam-se no número de inscrições.

Inobstante todos os ataques efetivados pelo governo militar contra a autonomia das universidades, o anseio democrático não foi extirpado por essa nefasta ação, pois, ainda que cerceados em sua liberdade de expressão, professores, pesquisadores, alunos e servidores administrativos mantiveram as discussões a respeito da função das instituições de ensino superior, em busca da reconstituição de suas prerrogativas e pelo restabelecimento do estado de direito no país. Pode-se comprovar essa assertiva pela própria constatação de que o regime militar, em pleno ocaso, teve de engolir os gritos, oriundos principalmente do meio universitário, pelo estabelecimento de eleições diretas para presidente da República, através do movimento “Diretas Já”, em 1984, que, se não obteve êxito imediato quanto ao seu intento,

já que em uma composição com setores mais fisiológicos da direita Tancredo Neves se elegeu Presidente, via do Colégio Eleitoral, foi fundamental no restabelecimento das liberdades democráticas, com o fim dos negros dias de caserna no país.

Germano (1994, p. 21) informa, a respeito do triste legado educacional deixado pelas hostes militares no Brasil:

No campo educacional, o Regime legou, igualmente, uma dramática herança que se projeta na atualidade. Em 1985, o MEC divulga que existem 20 milhões de analfabetos no país- ¼ da população com idade igual ou superior a 15 anos; cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar jamais tiveram acesso a escola ou dela se afastaram precocemente (...) Essa situação é tanto crítica quanto se verifica sua exacerbação nos anos recentes. Com efeito a década de 70, pela primeira vez nos últimos 50 anos, as matrículas da 4 primeiras séries iniciais do 1º grau cresceram em ritmo inferior a população.

Tais deformidades permitem a Pinto (1986, p. 97) criticar a iniciativa de reformas educacionais no país sem contextualizá-las no conjunto das reformas que a sociedade brasileira realmente necessitava.

A reforma universitária, constituindo, como dissemos, um dos aspectos de transformação geral da sociedade brasileira, tem de ser simultânea e harmônica com as demais reformas exigidas pelo resto da sociedade neste momento. Não pode ser desvinculada da reforma agrária, da reforma bancária, administrativa, urbana etc, pois é o movimento geral de um mesmo processo histórico, são as mesmas forças contidas na totalidade da sociedade que as irão realizar todas em conjunto. Não existe, por conseguinte, o problema da reforma universitária, mas o da reforma da sociedade, a qual se manifestará, num dos seus aspectos, como a reforma da universidade.

O ensino superior no Brasil alicerça-se e expande-se até a atualidade na filosofia privatista, transformando a educação em mercadoria. Na maioria das vezes, há uma incógnita quanto à qualidade contida nesta educação, dada a heterogeneidade das instituições que se ocupam da formação dos profissionais em nível superior.

2.1.1 A Realidade Atual da Educação Superior: um panorama da evolução segundo os censos da educação superior de 1999 e 2007

O Censo da Educação Superior de 1999³⁷, efetivado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – INEP – abrangeu 1097 instituições de ensino superior e sinalizou uma nova dinâmica de desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, que

³⁷ Todos os dados estatísticos deste item foram retirados do site no INEP. (<http://www.inep.gov.br>. Captado em: 03/04/2010).

corresponde à aceleração do ritmo de expansão da matrícula a partir de 1994, verificando-se uma diminuição das desigualdades regionais na oferta de vagas, com participação preponderante do setor público nas regiões norte e nordeste, inclusive com aumento de participação de matrícula noturna na oferta de vagas nas instituições federais de ensino superior – IFES.

O censo de 1999 verificou uma sensível melhoria nos indicadores globais de eficiência e produtividade de todo o sistema educacional brasileiro, comprovada pelos seguintes itens: aumento do número de alunos concluintes de graduação no importe de 9,6% ao ano; melhoria da relação número de concluintes *versus* número de ingressantes, tomando-se por base o prazo médio de cinco anos para a conclusão de cursos de graduação; aumento do quantitativo de número de alunos por professor e por funcionário, nas instituições públicas e nas privadas; sensível avanço na qualificação docente, observando-se uma maior qualificação de mestres e doutores nas instituições de ensino superior – IES – públicas, menos as municipais, ao mesmo tempo em que se verificou um grande crescimento da proporção de professores titulados nas instituições privadas, mormente a partir do ano de 1996 e, finalmente, expansão e consolidação dos programas de pós-graduação nas IES públicas, fato que possibilitou o desenvolvimento de programas de mestrado e doutorado nas IES privadas.

O Censo da Educação Superior de 2007 registrou a participação de 2.281 IES, o que representou um aumento de 11 instituições de ensino superior em comparação com o ano de 2006. Observa-se, da leitura dos dados coletados, que o número de IES vem decrescendo recentemente.

Admite-se que a tendência de queda deve-se à integração de instituições, por meio de fusão ou de compra, ocorrida nos últimos anos. Assim, houve um crescimento de 10 instituições na região Nordeste, seguida pelas regiões Centro-Oeste com acréscimo de seis instituições e Norte com acréscimo de cinco.

Na contramão dos dados coletados, na região Sudeste foi observado um acréscimo de apenas duas instituições e na região Sul observou-se uma diminuição de 12 instituições no total. Essa diminuição no ritmo de crescimento/criação das IES não afetou o número total de oferta de vagas, nem tampouco número de ingressos, de matrículas, nem mesmo de concluintes, que mantiveram o ritmo de crescimento a maior.

No que se refere à organização acadêmica, verificou-se um aumento da ordem de 2,8% no número total de universidades em relação ao ano anterior, 2006. Todavia, as faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, não destoando da tendência observada nos anos anteriores,

mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos como um todo, correspondendo a 86,7% das IES brasileiras, ao passo que as universidades e os centros universitários respondem, apenas e tão somente, por 8% e 5,3%, respectivamente.

Denota-se que o maior número é de faculdades e centros universitários, com percentuais de 92,5% e de 96,7%, respectivamente, estando diretamente vinculados ao setor privado, ao passo que as universidades encontram-se proporcionalmente distribuídas entre o setor público, com 52,5%, e o privado, com 47,5%.

No Censo de 2007, o ensino de graduação presencial funcionou com 23.488 cursos em todo o país, tendo um aumento de 6,3% em relação ao ano anterior.

O menor crescimento no número total de cursos se deu na região Nordeste, da ordem de 0,5%, embora outras regiões brasileiras com percentual pouco significativo de cobertura do ensino superior também tenham apresentado crescimento acima da média brasileira, como nos casos da região Norte e Centro-Oeste, que registraram índices da ordem de 8,7% e 7,2%, respectivamente. (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news00_3.htm. Captado em: 24/08/2009).

Em relação aos anos anteriores, as IES privadas ofertaram um maior número de cursos no ano de 2007, com um total de 16.892 cursos oferecidos. Entretanto, as instituições federais de ensino superior registraram um crescimento percentual no número de cursos em relação ao ano de 2006 da ordem de 8,8%.

O aumento no número total de cursos ofertados foi observado nas faculdades, qual seja, de 10,7%, as universidades continuam sendo responsáveis pela maior parte dos cursos no país e, somente no ano de 2007, registraram um significativo número de 11.936 cursos, ofertando cerca de 52% de toda a ofertada decursos de graduação presenciais no país.

O número total de vagas oferecidas em processos seletivos no Brasil, somente na graduação presencial, foi de um total de 2.823.942, o que correspondeu a um aumento da ordem de 194.344, ou 7,4% em relação ao ano anterior avaliado. Somente as instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento no número de vagas ofertadas, ou seja, 8,5% em relação ao ano de 2006. As instituições públicas da rede federal registraram aumento de 10.595 novas vagas em relação a 2006, percentual equivalente a 7,3%. (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news00_3.htm. Captado em: 24/08/2009).

Como se percebe, os dados registrados e analisados pelo censo registram um aumento do número total de vagas oferecidas pelas IES nas três organizações acadêmicas consideradas, com enfoque para as universidades, que mostraram um significativo aumento, da ordem de 10%, no número total de vagas.

Frise-se que este aumento do número de vagas oferecidas não foi proporcional ao crescimento no número de ingressos e de matrículas, o que culminou no aumento das vagas ociosas em quase todas as IES, sejam públicas sejam privadas. Verificou-se que, em todo o país, foram registradas 1.341.987 vagas ociosas no ano de 2007 em relação ao número total de ingressos.

Ainda no ano de 2007, constatou-se que os maiores aumentos percentuais no número total de vagas ociosas em relação a 2006 ocorreu nas universidades e centros universitários. Um quantitativo total de 5.191.760 candidatos concorreram para ingresso nas vagas da IES somente no ano de 2007 registrando-se nas IES federais a média de 8,3 candidatos por vaga em todo país.

Imprimindo continuidade ao ritmo de crescimento da presença do setor privado nos últimos anos, o censo da educação superior de 2007 registrou o ingresso de 1.481.955 novos alunos. Para se ter uma ideia desta representatividade, somente as IES privadas foram responsáveis por 79,8% desses total. Em contrapartida, nas IES públicas constatou-se uma diminuição da ordem de 6,5% no número total de ingressantes nas instituições estaduais e, ainda, redução de 2,6% nas instituições municipais, em comparação ao ano anterior.

Contudo, diante de todo este panorama desfavorável, um dado coletado merece destaque: as IES federais registraram aumento da ordem de 6,8% de ingressos em relação ao ano de 2006 e, pela primeira vez, constituíram-se em mais da metade do quantitativo total de ingressos em instituições públicas, um percentual de 50,8%.

Somente durante o ano de 2007, constatou-se, nas faculdades e universidades brasileiras, um aumento no número de ingresso sem relação ao ano anterior, avaliado em 4,7%, enquanto os centros universitários sofreram diminuição de mais de 10% do total de ingressos.

Uma das metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino superior, sem a menor sombra de dúvidas, foi a diminuição na taxa de evasão de alunos. No ano de 2007, o percentual de concluintes em relação aos ingressantes, comparando-se com o ano de 2002, foi de 58,1%, sendo que a maior proporção foi notada entre os alunos das instituições federais, que registrou índice de 72,6%, seguidos pelos alunos das instituições estaduais, com percentual de 63,8% e, finalmente, das municipais, com percentuais de 62,4%. As instituições privadas, como constatado da análise dos últimos anos, apresentaram o menor percentual de conclusão nos cursos de graduação presencial em 2007, com 55,4% de concluintes.

De acordo com os dados analisados, o quantitativo total de matrículas na educação superior teve um crescimento da ordem de 4,4% no ano de 2007. No que concerne aos ingressos, constatou-se que a maior parte do número de matrículas, cerca de 3,7 milhões, o que representa um percentual total de 74,6% no ano analisado, foi nas instituições privadas, que registraram aumento de 5% em relação ao ano anterior. As demais dizem respeito às IES federais, estaduais e municipais, correspondendo a, respectivamente, 12,6%, 9,9% e 2,9% do número total de matrículas.

Tanto nas universidades quanto nas faculdades, foi constatado um aumento no número de matrículas da ordem de 5,3% e 8,1%, respectivamente. Em contrapartida, nos centros universitários houve redução no importe de 6,5%.

Diante de tal quadro, dois aspectos podem ser destacados em relação ao total de matrículas no ano de 2007: o primeiro deles, um aumento, nas instituições federais de ensino superior, do número de matrículas em cidades do interior. Nessas instituições, de acordo com os dados analisados do censo, foi registrado um aumento da ordem de 12,7% de novas matrículas fora das capitais brasileiras em relação ao ano anterior. O segundo aspecto, é o aumento da proporção de matrículas no período noturno. O crescimento das matrículas nesse turno, em relação ao ano de 2006, foi de 5,7%, valendo ressaltar que o maior índice de crescimento foi constatado nas instituições privadas, da ordem de 6,0% e entre as instituições federais, no importe de 5,3%. (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news00_3.htm. Captado em 24/08/2009).

Um dado relevante em relação aos cursos de educação tecnológica foi que, no ano de 2007, foram ofertadas 394.120 vagas, registrando-se um crescimento de 23,6% em relação ao ano anterior, sendo que as IES privadas atenderam cerca de 90% dessa oferta total.

É bem fácil notar que as universidades são as que apresentaram maior crescimento na oferta de vagas nesta modalidade de ensino: mais de 42.000 novas vagas no ano de 2007, representando um crescimento da ordem de 36,6% em relação ao ano anterior. Embora apresentem um percentual de crescimento menor, as vagas nas faculdades ainda são preponderantes e representam 42,8% do total de vagas da educação tecnológica. No Censo de 2007, o número total de inscritos registrou aumento no importe de 21% no Brasil, com destaque para as IES privadas, nas quais este crescimento foi da ordem de 26,5%. Não obstante tal fato, o número de inscritos foi menor que a metade do número de vagas oferecidas neste período. A maior concorrência foi encontrada entre as instituições estaduais, com 6,9 inscritos por vaga.

Os cursos de educação tecnológica apresentaram um crescimento da ordem de 20,1% em relação ao ano de 2006 em relação ao número de ingressos. Registrou-se aumento em

todas as categorias administrativas, à exceção das IES municipais, que apresentaram um decréscimo de 19,8% em relação ao ano anterior.

Também houve aumento no número de concluintes entre os anos de 2006 e 2007, quando foi registrados um número total 70.666, o que representou 30% de crescimento em relação ao período. O maior aumento no número de concluintes foi nas universidades, com o percentual de 61%, sendo que nos centros universitários este aumento foi de 19% e nas faculdades de 11,2%.

No que tange ao número de matrículas neste seguimento, o censo de 2007 registrou um número total de 347.856, correspondendo a um aumento no importe de 24,8% em relação ao ano de 2006. O maior número de matrículas, 283.630, foi registrado nas instituições privadas, seguidas pelas IES federais, com 34.717, e pelas estaduais e municipais, com 24.920 e 4.589 matrículas, respectivamente.

Tomando-se por base a organização acadêmica, as faculdades, com número total de 158.773 e as universidades, com 141.714, dividem a maior parte do total de matrículas nesta modalidade de ensino. Os centros universitários registraram 47.369 matrículas no ano de 2007, sendo que o maior crescimento no número de matrículas efetivadas foi apresentado pelas universidades, com índice de 35,5% do total, seguidas das faculdades, com 20,1%, enquanto os centros universitários apresentaram um crescimento da ordem de 12,9%.

Na modalidade de graduação a distância, segundo dados do Censo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos desta natureza, o que representa um quantitativo de 19 IES a mais em relação às registradas no ano anterior, notando-se, nos últimos anos, um aumento significativo desta modalidade de ensino no país. Em comparação com o ano de 2006, em 2007 foram criados 59 novos cursos a distância, fato que representou um aumento da ordem de 16,9% no período, com a particularidade de que o número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas no ano anterior, com um aumento de 89,4% e oferta de 727.520 vagas a mais.

Este crescimento das vagas da educação a distância vem ocorrendo desde o ano de 2003, com uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Mas resta consignar que no censo 2007 observou-se que o total de inscritos e o número de ingressos não haviam acompanhado o mesmo ritmo de crescimento dos anos anteriores. É importante destacar que o número de funções relacionadas aos docentes, declaradas pelas IES às quais estão vinculados, não corresponde, necessariamente, ao número total de docentes existentes, já que é comum a situação ocorrida atualmente de profissionais que trabalham em mais de uma instituição de ensino e são declarados no censo por todas as IES avaliadas, nas quais exercem qualquer

função não necessariamente a de estar diretamente em sala de aula e, assim, existe a possibilidade de contagem de um mesmo docente mais de uma vez.

No mesmo sentido, o número de docentes em exercício no país cresceu no ano de 2007. Somente nesse ano, foram consideradas 317.041 funções docentes no ensino superior, um acréscimo de 15.305 em relação a 2006, o que demonstra um crescimento de 5%.

A qualificação docente cresceu em cerca de 4,5% com titulação de especialização; de mestres, este crescimento foi de 3,7% e, de doutores de 7,9% a mais do que no ano de 2006. Os dados do censo mostraram que a maior proporção de funções docentes com nível de doutorado, cerca de 35%, está nas universidades, predominando nas faculdades a titulação de especialista, que representam cerca de 53% do total de funções existentes.

Quanto ao regime de trabalho dos professores, o censo de 2007 registra, infelizmente, um predomínio de docentes horistas, um total de 41,9%. Analisando as IES por organização acadêmica, nas faculdades esse regime de hora-aula chega à impressionante realidade de 66,1% das funções docentes. As universidades, como não poderia ser diferente, apresentam a menor proporção de funções docentes com regime de hora-aula (22,7%) e a maior proporção de professores em regime de trabalho de tempo integral, 55,4%.

Os dados do censo avaliados relatam, ainda, que a razão de alunos por função docente assemelha-se em todas as regiões do Brasil, variando de 14,3 na região Sul a 17,1 na região Norte, com média de aproximadamente 15 alunos por docente no país. Como facilmente se pode observar, o Censo da Educação Superior de 2007 revelou aspectos de suma importância no atual panorama da educação superior brasileira, dentre os quais se destaca o seguinte item: nas instituições federais de ensino superior (IFES) registrou-se um aumento de 10.645 no total de vagas ofertadas, ou 7,3% em relação ao ano de 2006. Como consequência, a relação quantidade de candidatos por vaga diminuiu de forma sensível nessas instituições. Somente no ano de 2007, um total de 1.481.955 novos alunos ingressaram na educação superior brasileira, ou seja, um percentual de 2,3% a mais em relação ao ano anterior. O maior percentual de aumento de ingressos, da ordem de 6,8%, deu-se nas IFES, que registraram 151.640 novos alunos no ano analisado.

Houve ainda um aumento total da ordem de 12,7% no número das matrículas vinculadas a instituições federais (IFES) localizadas em cidades do interior do país. O número de matrículas no turno noturno teve alta de 5,7% em relação a 2006, sobretudo nas IES federais e nas instituições privadas de ensino superior.

Uma das possíveis razões para tal fato é a recorrente integração de instituições, por fusão ou compra, observada no período. Essa desaceleração não se refletiu diretamente no ritmo de crescimento do número de vagas, de inscritos, de ingressos e de matrículas. Nota-se que as faculdades continuam representando a maior parte das IES no Brasil e, ainda, que cerca de 92% do total delas pertencem à iniciativa privada. No entanto, 54% do quantitativo total dos alunos estudam em universidades, 32% em faculdades e 14% em centros universitários. Houve, portanto, um aumento de 1.387 novos cursos nas IES brasileiras, o que representa um percentual de 6,3% e, apenas as IES estaduais não registraram crescimento em relação ao ano de 2006, com um decréscimo de 7,7% nos cursos ofertados. No mesmo modo, houve um aumento total de 7,4%, o que representa um número de cerca de 195 mil no total de vagas ofertadas. Seguindo a tônica e, como não poderia ser diferente, as instituições privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de 2,5 milhões de vagas durante o ano de 2007, registrando-se um aumento de 8,5% no quantitativo total de vagas em relação ao ano anterior. O número de matrículas no ano de 2007 foi 4,4% maior em relação ao de 2006, com um total de 4.880.381 alunos matriculados na educação superior. O maior percentual de aumento registrou-senas regiões Norte e Nordeste, com percentuais de 8,4 e 7,2%, respectivamente. (http://www.inep.gov.br/impress/noticias/censo/superior/news00_3.htm. Captado em: 24/08/2009).

Fazendo-se um comparativo com o número total de concluintes, constatou-se um aumento percentual de 2,7% em relação ao ano de 2006, com os seguintes aumentos: na região Norte, 15,6% e, na região Nordeste, 6,9%. No ano de 2007, foram oferecidas 394.120 vagas nos cursos de educação tecnológica, com um aumento total da ordem de 23,6% em relação ao ano anterior. As IES privadas foram responsáveis pelo percentual de mais de 90% deste total de ofertas.

Finalmente, as matrículas no ensino a distância cresceram 78,5% em relação ao ano anterior e, no ano de 2007, passaram a representar 7% do total de matrículas no ensino superior brasileiro.

Como já afirmado anteriormente, a educação não ficou fora do processo de privatização, embora haja a compreensão de que, nos níveis elementares de educação, o Estado deve assumir uma função fiscalizadora, assim como de provedor deste serviço, que deve atingir todas as camadas sociais. No entanto, por mais que as políticas públicas para a educação tentem difundir a ideia de que ela constitui um direito, historicamente o que se tem efetivado é uma tentativa conciliadora de apresentar leis que contemplem interesses conflitantes, assim como interesses políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, a educação passa a ser um serviço, ou seja, uma concessão que tanto compete ao poder público quanto à iniciativa privada.

No Brasil, de acordo com os dados coletados, percebe-se com clareza que nas duas últimas décadas as matrículas na educação superior indicaram um crescimento considerável e

exponencial, apesar de os brasileiros com 25 anos ou mais (faixa etária que, seguindo o curso normal de escolarização, já se teria concluído o nível superior) apresentarem, em média, 6,8 anos de estudos, de acordo com os mesmos dados colhidos no Censo 2007 do IBGE, o que significa dizer que a média de estudos não equivale sequer ao tempo necessário para a conclusão do ensino fundamental regular, que é de nove anos.

A partir da década de 1980, a expansão do ensino superior é percebida com mais facilidade, sobretudo pela inserção da iniciativa privada na oferta deste serviço. São, portanto, produtos distribuídos a partir de uma necessidade e subordinados a uma determinada relação. No que se refere à educação superior, a realidade ratifica a ideia de que a educação é uma mercadoria muito desejada pelo capitalista, como já afirmado anteriormente, haja vista o crescente interesse da classe detentora do capital em investir neste setor, que movimenta algo em torno de 15 bilhões de reais anualmente no mercado financeiro³⁸.

A acentuada expansão do ensino superior é uma demonstração cabal do interesse do capital em reproduzir-se de forma ampliada. A inserção dos empresários industriais no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980 foi, incontestavelmente, intencional. Este cenário propiciou o investimento do capital privado no setor educacional. No final da década de 1980, quando se observa o fenômeno da expansão da educação superior, sobretudo em razão da inserção do setor privado, o Brasil contava com 1.518.904 matriculados na educação superior e uma população residente de 119 milhões de pessoas. Nas décadas seguintes, o número de matrículas no ensino superior expressou vertiginoso crescimento, chegando ao ano de 2008 com 4.880.381 matrículas nos cursos de graduação presencial, fato que indica um crescimento de 321,30% em relação ao ano de 1980.

Embora este aumento tenha ocorrido, o acesso da população ao ensino superior revela um índice bem inferior ao desejável e mesmo ao prescrito pelas leis que tratam da questão. A lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que trata do Plano Nacional de Educação, traz como sua primeira e principal meta prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos.

O que se percebe claramente é que o amplo crescimento da participação da iniciativa privada no financiamento da educação superior brasileira ocorrido nas duas últimas décadas (1990 a 2010) sofreu uma ingerência por parte do Estado, uma vez que os investimentos públicos necessários tanto para a expansão quanto para a manutenção do setor foram reduzidos drasticamente a cada ano que findava.

³⁸ Informações colhidas no site da BOVESPA - Bolsa de Valores de São Paulo - 2009.

2.2 Breve Histórico dos Cursos Jurídicos no Brasil³⁹

Quando, em 1808, a família real portuguesa aportou no Brasil, surgiu a necessidade da criação de cursos superiores avulsos⁴⁰ em toda a extensão do território nacional por dois motivos precípuos: atender aos pedidos e solicitações da população local e resolver os problemas quanto à defesa militar da Colônia.

Os cursos jurídicos, por sua extrema relevância, não poderiam ficar de fora. Após sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações, esses cursos criados por D. João VI dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir, no decorrer do tempo, o conjunto das instituições de ensino superior até a República. A esse conjunto viriam se agregar os cursos jurídicos criados após a Independência, originalmente em São Paulo e Olinda no ano de 1824.

Os cursos jurídicos surgiram no Brasil via Decreto Imperial⁴¹ datado de 11 de agosto de 1824, em São Paulo e Olinda, sendo denominados à época de Academias de Direito. Estas academias apresentavam um currículo fixo composto de nove cadeiras, com a duração de cinco anos. Resumidamente, sua estrutura era a seguinte:

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.

Vale ressaltar que a única modificação relevante, em nível curricular, ocorrida em todo o Império e que merece destaque deu-se em 1854, quando foram acrescentadas as

³⁹ Este tópico teve como referencial teórico o trabalho de dissertação de mestrado do Professor Rubens Fernando Mendes de Campos, para obtenção de seu título de mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GOÍÁS.

⁴⁰ Os cursos superiores avulsos foram criados de forma apartada, ou seja, antes mesmo da criação das instituições de ensino superior a que tais cursos se vinculariam futuramente. Tal atitude foi tomada tendo em vista a premente e urgente necessidade de formar pessoas qualificadas para determinados ramos de atuação, tais como a advocacia, por exemplo.

⁴¹ Dados retirados do site <http://www.viajus.com.br>. (Captado em 03/07/2010). É interessante frisar que os Decretos Imperiais de D. Pedro I não eram numerados, conforme técnica de redação vigente à época.

cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo. Foi nesse momento, em meados do Império, que os cursos jurídicos passaram a se denominar faculdades de direito e que o curso de Olinda foi transferido para Recife.

A forte presença do jusnaturalismo⁴² no ensino jurídico do início do período republicano justifica-se pela premente necessidade de substituição de pressupostos do antigo regime, além, é claro, da forte vinculação à Igreja. Contudo, em 1890, foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico, em decorrência da desvinculação entre o Estado e a Igreja, tendo sido criadas as cadeiras de Filosofia e História do Direito, além da cadeira de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Uma das principais inovações do período republicano foi a possibilidade de criação de faculdades livres, que foram se pulverizando em vários pontos do país, encerrando o dualismo existente entre São Paulo e Recife. Por faculdades livres entendiam-se os estabelecimentos particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, com todos os privilégios e garantias com que funcionavam as faculdades federais, inserindo-se aí o direito de conferir os graus acadêmicos após os exames exigidos pelos estatutos. Surgiram, então, novos cursos de Direito, como os de Minas Gerais (1892), Rio Grande do Sul (1900), Pará (1902), Ceará (1903), Amazonas (1909), Paraná (1912), e Maranhão (1918). Em Goiás, o curso foi implantado definitivamente em 1903.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante aos cursos jurídicos, que sofreram um desdobramento em duas modalidades: o bacharelado e o doutorado. O primeiro se incumbia da formação de práticos em Direito, enquanto o segundo deveria formar professores e pesquisadores dedicados aos estudos da alta cultura jurídica. Durante os anos da era Vargas e do período democrático que o sucedeu, não ocorreram importantes mudanças no ensino jurídico no país.

⁴² O jusnaturalismo é uma doutrina posta em prática até a Idade Média, segundo a qual existe e pode ser conhecido um direito natural (que independe da codificação escrita), ou seja, um sistema de normas de condutas intersubjetivas (que leva em consideração a vontade das pessoas, de toda a sociedade) diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado – o direito positivo, aquele que está codificado. Este direito natural tem validade em si, ou seja, é anterior e superior ao direito positivo e, em caso de conflito, é ele que deve prevalecer para dirimir as questões práticas. O jusnaturalismo é, por isso, uma doutrina contrária ao positivismo jurídico, segundo a qual só há um direito: aquele estabelecido pelo Estado, cuja validade independe de qualquer referência a valores éticos e subjetivos. Na história da filosofia jurídico-política, aparecem pelo menos três versões fundamentais, também com suas variantes, para explicar a teoria do jusnaturalismo: a de uma lei estabelecida por vontade da divindade; a de uma lei natural em sentido estrito, fisicamente, co-natural a todos os seres animados, e, finalmente, a de uma lei ditada pela razão específica, portanto do homem, que a encontra autonomamente dentro de si. Todas partilham, porém, da ideia comum de um sistema de normas logicamente anteriores e eticamente superiores às do Estado (codificadas), diante de cujo poder fixam um limite intransponível: as normas jurídicas e a atividade política dos Estados, das sociedades e dos indivíduos que se oponham ao direito natural (intersubjetivo), qualquer que seja o modo como este for concebido. (Nota do pesquisador).

No ano de 1962, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 215, estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de Direito, flexibilizando as possibilidades de adaptar-se às necessidades regionais. A duração do curso continuou quinquenal, devendo ser estudadas, no mínimo, 14 matérias⁴³:

1. Introdução à Ciência do Direito;
2. Direito Civil;
3. Direito Comercial;
4. Direito Judiciário Civil (com prática forense);
5. Direito Internacional Privado;
6. Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado);
7. Direito Internacional Público;
8. Direito Administrativo;
9. Direito do Trabalho;
10. Direito Penal;
11. Medicina Legal;
12. Direito Judiciário Penal (com Prática Forense);
13. Direito Financeiro e Finanças;
14. Economia Política.

Como se observa, o intuito desse currículo mínimo era formar práticos em Direito, pois havia quase uma exclusividade de cadeiras estritamente teóricas, o que leva a concluir que a adoção desse currículo mínimo foi mais um largo passo no sentido da despolitização da cultura jurídica. Assim, foram reduzidas ou eliminadas as matérias de cunho humanista e de cultura geral.

A Resolução nº 3/72, do Conselho Federal de Educação, tentou, mais uma vez, abordar a questão do currículo mínimo. Essa normatização, de 1972, leva a perceber claramente que o que se estava tentando era uma maior flexibilidade curricular, com sistema de créditos e periodização semestral, duração variável para o curso, concepção interdisciplinar e visualização do mercado de trabalho. Infelizmente, a maioria das instituições adotou o currículo mínimo como se fosse o currículo pleno, já que deixaram de fazer a adequação dos cursos às realidades regionais.

Em 1994, foi editada pelo MEC a Portaria de nº 1886/94, que fixava as diretrizes curriculares e o currículo mínimo para os Cursos de Direito no Brasil, o que, sem dúvida

⁴³ Dados coletados no site do MEC – Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>. Captado em: 05/04/2010).

alguma, foi um marco positivo no que se refere à produção do conhecimento. Esta normativa instituiu ainda a proposta de uma organização mínima para os cursos jurídicos, referindo-se a uma carga horária não inferior a 3.300 horas.

No ano de 2004, o Conselho Federal de Educação editou uma nova resolução para os cursos de graduação em Direito, a Resolução nº 9/2004. Através desta normativa, mais uma vez alterações quanto às diretrizes curriculares foram editadas, agora com enfoque específico no perfil do formando, suas competências, habilidades e conteúdos curriculares.

O que de mais significativo estava presente nesta resolução era o projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, que passou a abranger, pois, os seguintes elementos estruturais:

- a) Concepção e objetivos gerais do curso contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social.
- b) Condições objetivas de oferta e a vocação do curso.
- c) Carga horária definida para as atividades didáticas e a integralização do curso.
- d) Formas de realização da interdisciplinaridade.
- e) Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver.
- f) Incentivo à pesquisa e à extensão como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.
- g) Concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e estruturação do Núcleo de Prática Jurídica.
- h) Concepção e composição das atividades complementares.
- i) Inclusão obrigatória do Trabalho Final de Curso.

Além disso, os cursos de graduação em Direito passariam a possibilitar uma formação profissional que revelasse, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos com a devida utilização das normas técnico-jurídicas.
- b) Interpretação e aplicação do Direito.
- c) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito.
- d) Adequada atuação técnico-jurídica em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.
- e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito.
- f) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica.

g) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

É a Resolução nº 9/2004, com as alterações curriculares citadas que está em vigência atualmente, e o objetivo do presente trabalho é verificar a efetividade de seu cumprimento no curso de direito da PUC-GOIÁS em três turmas e turnos diferentes, que iniciaram o curso no início de 2000 e terminaram no final de 2004.

2.3 O Surgimento das Escolas de Direito em Goiás⁴⁴

A história dos cursos jurídicos em Goiás não difere da apresentada para o quadro nacional. Assim como antes da abertura dos cursos jurídicos, em 1827, a elite das cidades litorâneas precisava deslocar-se para além-mar em busca de estudo, a elite do interior necessitava cruzar o país em busca deste privilégio.

Goiás teve de percorrer um longo caminho para fundar sua primeira escola de Direito, fato repleto de imprevistos e dificuldades. Com a sanção da Lei nº 186, de 13 de agosto de 1898, foi criado o primeiro curso jurídico do Centro-Oeste e o sexto do país. Entretanto, somente cinco anos depois foi instalada a Academia Livre de Direito de Goiás, cujo idealizador foi o então presidente do Estado, Dr. José Xavier de Almeida. Às 13 horas do dia 24 de fevereiro de 1903, no salão nobre do tradicional Lyceu da Cidade de Goiás, foi lavrada a ata de instalação solene da Academia.

Ocorreu que a criação deste curso não obteve muita ressonância, a falta de alunos só era superada pela falta de professores. Depois de quatro turmas de bacharéis, o governador Urbano C. de Gouvêa, protestando sobre a precária situação financeira do Estado, fechou as portas da Academia seis anos após sua fundação.

Em 1916, foi criada outra faculdade: a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Uma dissidência entre o diretor e a congregação resultou na renúncia de vários docentes, motivando seu fechamento em 1920.

No ano seguinte, assume a Presidência do Estado o Cel. Eugênio Rodrigues Jardim. Num entusiasmo incomum, este presidente convoca os antigos docentes e, em 27 de julho de 1921, através da Lei nº 696, o Estado fica autorizado a subvencionar uma Faculdade Livre de Direito. Surge, assim, a Faculdade de Direito de Goiás, em sua primeira fase. Logo após a formatura da primeira turma de bacharéis, começaram a surgir as dificuldades. Afastara-se do

⁴⁴ Este tópico teve como referencial teórico o trabalho de dissertação de mestrado do Professor Rubens Fernando Mendes de Campos, para obtenção de seu título de mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GOIÁS.

governo o Cel. Eugênio Jardim e seu sucessor, Brasil Ramos Caiado, retirou todo o apoio que o Estado dava à faculdade, passando a dar assistência exclusivamente à Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais que, em 1921, recebeu a denominação de Escola de Direito de Goiás. Durante os primeiros anos de sua existência, a Escola de Direito de Goiás lutou arduamente para não sucumbir e somente em 1925 se firmou, a custa do detrimento da Faculdade de Direito de Goiás.

Finalmente, beneficiada pelo Decreto nº 1.336, de 10 de agosto de 1931, a Faculdade de Direito pôde retomar livremente, sem obstáculos, seus trabalhos iniciados, tendo à frente, como diretor, o desembargador Emílio Francisco Pova. Apesar das dificuldades para obter reconhecimento em nível estadual, iniciou-se a luta para alcançar sua equiparação na esfera estadual.⁴⁵

Em 1934, a Escola de Direito de Goiás, que praticamente não tinha alunos, apresentou nova proposta, no sentido de fundir-se à Faculdade de Direito. A proposta não foi aceita. Ainda neste mesmo ano, a faculdade inicia novas lutas pela equiparação. Entre outras iniciativas concernentes ao movimento, destaca-se a criação de um jornal, denominado *O Acadêmico*, que refletia o pensamento e os anseios da categoria. A 11 de maio de 1936, pelo Decreto Federal nº 809, o então presidente da República Getúlio Vargas concede à Faculdade de Direito de Goiás a tão almejada equiparação.

Em 1937, transferem-se para Goiânia os órgãos públicos. Sendo mudada a capital, a faculdade não poderia continuar funcionando na Cidade de Goiás. Pelo Decreto nº 1.700, de 19 de maio deste mesmo ano, a Faculdade de Direito, único estabelecimento de ensino superior do Estado, é transferida para a nova capital. Iniciou-se, então, um período de sérias dificuldades, pois os recursos materiais e financeiros, que já eram escassos, foram diminuídos, até que em 1942 o governo do Estado transferiu todos os bens móveis e imóveis da Faculdade de Direito para uma fundação, que a manteve até 1949. Neste ano, pela Lei nº 604, de 03 de fevereiro, a faculdade foi federalizada.

No campo privado, a história dos cursos de Direito em Goiás é mais recente. Em 1948, quando da realização do Congresso Eucarístico de Goiânia, iniciou-se o trabalho da Igreja em busca da criação de uma universidade em Goiás. Em 1950, tendo a frente a Faculdade de Direito, em conjunto com as faculdades de Filosofia, Farmácia e Odontologia, inicia-se a campanha para a criação de uma universidade federalizada em Goiás. A disputa pela criação desta universidade intensificou-se. Entre os que se opunham à criação da

⁴⁵ Dados retirados do site da UFG - Universidade Federal de Goiás. (<http://www.ufg.br>. Captado em: 26/05/2010).

Universidade do Brasil Central, projeto do então deputado Federal Gérson Costa, encontrava-se o jurista Santiago Dantas, um dos primeiros a se preocupar com a qualidade do ensino no país, especialmente do ensino jurídico.

A Universidade de Goiás, hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás, devido ao trabalho do Arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira, foi a primeira a ser concretizada, em 17 de outubro de 1959, através do Decreto nº 47.041. Com isto, criou-se a Faculdade Goiana de Direito, que foi autorizada a funcionar pelo Decreto nº 46.208, de 12 de junho de 1959, tendo como primeiro diretor o professor Idelfonso Dutra Alvim. Já a Universidade Federal de Goiás foi criada no ano seguinte, após insistente luta dos acadêmicos, liderados pelo Centro Acadêmico de Direito XI de Maio e pelo Professor Colemar Natal e Silva.

Na década de 1960, em pleno regime militar, os cursos jurídicos de Goiás não sofreram nenhuma mudança significativa, o que ocorreria apenas na década de 1970, em decorrência da reforma universitária e das Resoluções nº 03/72, que implantou o currículo mínimo do curso de Direito, e nº 15/73, que tratou do estágio profissional. Estas modificações foram rapidamente introduzidas nos cursos jurídicos de Goiás, principalmente no da PUC-GOÍÁS, que foi um dos primeiros cursos do país a realizar o estágio extracurricular supervisionado pela OAB e a oferecer assistência jurídica à população por intermédio de seu escritório modelo.

A PUC-GOÍÁS também foi pioneira na adequação de novas matérias a seus currículos, sob a égide da Portaria nº 03/72, tendo estruturado seu curso em 10 semestres e carga horária mínima de 2700 horas. Um novo currículo foi elaborado em 1985 e incluía matérias como Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito, modelo bastante elogiado durante o XIII Encontro Brasileiro de Faculdades de Direito, realizado em 1987, na Faculdade de Direito da UFG.

Estas reformas, no entanto, não foram suficientes, pois, mesmo assim, o ensino jurídico continuou desvinculado da realidade social que o cercava. Não demorou muito para a mercantilização do ensino superior, advinda da reforma universitária de 1968, também atingir o Estado de Goiás. No dia 18 de março de 1969, é criada a Faculdade de Direito de Anápolis, mantida pela Associação Educativa Evangélica, e, no dia 17 de agosto de 1977, é criado outro curso particular de Direito, na Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. Mas foi na metade da década de 1980 que a “febre” dos cursos jurídicos multiplicou-se em Goiás.

Percebendo o bom negócio que era, e sob o pretexto de um suposto processo de “democratização” do ensino superior, que deveria permitir um maior acesso aos cursos

jurídicos, bem como a outros cursos de ciências humanas de fácil instalação, como Letras, História e Geografia estes cursos se expandiram pelo interior do Estado.

Em março de 1984, é criado um curso de Direito em Rio Verde; um ano após, é criado outro na cidade vizinha de Jataí; ainda em 1985, foram criados um curso em Anicuns e outro em Catalão. Em 1991, mesmo sem a devida autorização, é criado mais um curso no Estado, em Valparaíso, município de Luziânia. Posteriormente, em Goiânia, foram criados os cursos da Universidade Salgado de Oliveira (1997), da UNIP (1999), da Faculdade Sul-Americana (2001) e da Faculdade Alfa (2002), além de uma nova faculdade na cidade de Aparecida de Goiânia, a UNIFAN, na região metropolitana da capital.

Como se não bastasse, atualmente pode-se observar as insistentes tentativas de criação de novos cursos jurídicos, como os projetados para as cidades de Inhumas, Itumbiara e Rubiataba, enquanto as faculdades já existentes não hesitam em aumentar o número de vagas oferecidas.

Se por um lado estas escolas de Direito satisfazem o Estado e o poder dominante, pois auxiliam na manutenção do *status quo* político, econômico e social, como instituições de reprodução do simples formalismo estéril, e satisfazem também as “empresas do ensino”, pois rendem altos valores sem a necessidade de investimentos, por outro elas não vêm cumprindo seu papel principal, que seria o de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e democrática, formar agentes sociais críticos, competentes e compromissados com as mudanças emergentes, operadores jurídicos que possuam uma qualificação técnica de alto nível, acompanhada de uma consciência de seu papel social, da importância estratégica que possuem todas as atividades jurídicas no mundo contemporâneo e, portanto, da responsabilidade que lhes compete nesta caminhada.

2.4 O Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás⁴⁶

O curso de Direito da UCG oferece a modalidade de bacharelado, sendo que seu reconhecimento efetivou-se através do Decreto nº 56.283, de 13 de maio de 1965, curvando-se ao currículo mínimo da Resolução nº 03, de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, que prevê 2700 horas, mas tendo em seu currículo pleno a carga horária de 3840 horas, distribuídas em 256 créditos, a serem cursados em 10 semestres.

⁴⁶ Este tópico teve como referencial teórico o trabalho de dissertação de mestrado da Professora Núria Micheline Meneses Cabral, para obtenção de seu título de mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GOIÁS.

Este curso foi criado no contexto da bipolarização entre os defensores do ensino privado e do ensino público, nos momentos que precederam a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Historicamente, o momento se caracterizava como democrático, regido pela Constituição promulgada em 1946, apesar de o ensino superior constituir um serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões. O curso indubitavelmente ampliou-se nos obscuros anos de ditadura militar, já que naquele momento o Estado optava por assumir sua desobrigação para com a manutenção do ensino público e gratuito de 3º grau, fomentando a expansão do capital privado dentro do universo do ensino universitário.

É inegável que o Conselho Federal de Educação contribuiu com esse intento, facilitando a concessão de autorizações de funcionamento às faculdades particulares, que se multiplicaram, ao mesmo tempo em que cresciam os subsídios públicos para o setor privado da Educação, tendo sido criado o “miraculoso” processo de permitir que o aluno das classes menos favorecidas estudasse em faculdades particulares, através do Crédito Educativo.

Interessante trazer à baila o que diz Marilena Chauí (2001, p. 211) sobre o tema:

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aquele que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado. A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar *direitos* sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados.

Nos primeiros anos do regime militar, a influência americana no setor educacional corporificou-se via acordos MEC-USAID, sendo essa influência sentida nos cursos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em particular no Curso de Direito, que se formatou ao sistema de créditos, opondo-se à concepção seriada, de origem latina, que até então era a modalidade conhecida de compartimentalização de cursos superiores no país.

Não sendo exceção à realidade geral do ensino superior no Brasil, o Curso de Direito da PUC-GOÍÁS apresenta problemas estruturais e conjunturais. Não há como fugir da

constatação de que é inconcebível a taxa, mesmo que pequena, de docentes apenas graduados (1,46%), não só em função da exigência legal, mas, principalmente, porque neste caso tem-se, exercendo a função de docente, alguém que possui pouco conhecimento a mais do que o aluno, que nem mesmo se especializou na disciplina que ministra. Tal fato demonstra o descompromisso da PUC-GOIÁS com a pesquisa, pois poucos professores graduados e mestres têm tido condições de participarem desta atividade fundamental de produção de conhecimentos.⁴⁷

Na outra ponta do problema, verifica-se o baixo número de mestres (30,4%) e doutores (4,39%) e então se começa a entender por que os cursos deixam tanto a desejar, sendo que os especialistas correspondem a mais de 62% do quadro docente. Faz-se mister estabelecer critérios para a contratação, mesmo de professores convidados, ao menos com especialização, enquanto se deve envidar o máximo de esforços no sentido de estimular os professores especialistas, que correspondem ao conjunto mais numeroso, a cursarem pós-graduação *stricto sensu*.

Louve-se, todavia, a atitude inovadora tomada pela direção do Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-GOIÁS empossada em 2000 que, pela primeira vez na história daquele departamento, realizou seleção para a contratação de professores convidados, já que anteriormente o critério era apenas a indicação de algum membro da congregação, o que, por vínculos nepóticos ou de interesse profissional, fazia com que pessoas desqualificadas ou mesmo despreparadas para o magistério superior integrassem o quadro docente daquele curso.

Contudo, um dado que não pode ser esquecido é o de que, de um expressivo número total de 273 docentes do quadro do Departamento de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 127 são efetivos dos quadros da universidade, enquanto todo o restante, ou seja, 146 docentes, número que representa mais da metade do total, são convidados. Tal dado somente corrobora, sem a menor sombra de dúvidas, o que está sendo discutido na presente dissertação e que retrata o atual caráter do ensino superior privado no país, ou seja, com enorme desrespeito e descaso por parte dos dirigentes. Ora, não é com professores horistas e extremamente mal-renumerados que se faz um ensino de qualidade, muito menos pesquisa e extensão.

Muito provavelmente a falta de maior qualificação do quadro docente enseja outro problema, que é o baixo índice de produção científica. É lamentável que se enxergue uma universidade, ou mesmo um determinado departamento, como é o caso do Departamento de

⁴⁷ Dados retirados do site da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no ano de 2009. (<http://www.ucg.br>. Captado em: 26/11/2009).

Ciências Jurídicas, apenas pelo viés do ensino, desprezando-se o prisma da pesquisa e da extensão.

A maior prova disto é o Núcleo de Prática Jurídica do Curso de Direito da PUC-GOIÁS. Criado com o propósito de viabilizar a prática forense para os alunos do curso de Direito que deve, no mínimo, proporcionar atendimento à população carente, devolvendo à comunidade os investimentos que, de forma direta ou indireta, ela realizou na instituição de ensino superior, bem como possibilitar o exercício prático do processo civil e penal aos alunos, viabilizando o desenvolvimento de atividades extraclasse, como a realização de júris simulados e outros procedimentos judiciais; apoiar, com procedimentos de pragmatismo, as disciplinas correlatas ao estágio e trabalhar em colaboração com o Poder Público, mormente a Procuradoria do Estado, auxiliando-a no atendimento de pessoas carentes, ao mesmo tempo em que se cumpre o preceito constitucional de acesso à Justiça por parte de qualquer cidadão, infelizmente, apesar da obstinação de alguns professores, não funciona dessa forma em relação à extensão no curso de Direito, pois o Núcleo de Prática Jurídica (chamado também de Escritório-Modelo), não raro vem destoando de seus objetivos principais.

É notoriamente sabido o quadro geral de deficiências que caracteriza o atual sistema de estágio dos cursos jurídicos, sendo previsto na legislação tanto o estágio supervisionado (matéria do currículo mínimo, denominada Prática Forense) quanto o estágio facultativo, previsto na Lei nº 5.842/72 e na Resolução 15/73 do CFE que, em dado momento, até funcionavam como substitutos do exame de ordem da OAB. Talvez a causa de vários desses problemas relacionados à extensão nos cursos jurídicos resida na “residência jurídica”, expressão utilizada pelo professor Silvio Capanema de Souza nos vários simpósios e palestras dos quais participa e também pelo ilustre doutrinador Inácio Feitosa Neto. A ideia principal é postergar o tempo do estágio extracurricular, que passaria a ser feito após a conclusão do curso, na própria instituição de ensino superior, sob supervisão da Ordem dos Advogados do Brasil. Essa ideia precisa ser considerada, pois a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão com mais tempo com certeza será mais enriquecedora para o acadêmico do que o sistema atual de estágio.

Essa premente necessidade de mudança também foi consignada na Portaria de nº 1886/94, que normatizou a questão dos currículos jurídicos, propondo a criação de um sistema de seminários curriculares, estágios supervisionados, criação de habilitações específicas e, ainda, a exigência de monografia, a ser defendida perante uma banca quando da conclusão do curso.

Uma baixa produção científica implica, acima de tudo, num completo desinteresse dos docentes pela pesquisa, que é o que alimenta a fome epistemológica da instituição. Entretanto, isso não devolve à comunidade benefícios, mesmo sendo ela que a mantém, pois o que mais se espera do meio universitário é sua retro-alimentação científica. Outro ângulo a se observar é o da análise da proposta e da operacionalização curricular. Esse tipo de análise exige alguns pressupostos e, dentre eles, o do conhecimento da “clientela” e de sua trajetória pelo currículo que enfrenta.

Na avaliação dos alunos entrevistados, evidenciou-se que o currículo do Curso de Direito da PUC-GOÍÁS apresenta como precariedades a falta de orientação, por parte da coordenação do curso, quando da pré-matrícula, visando à integralização curricular; a pouca integração entre teoria e prática, além, ainda, da baixa integração das disciplinas oferecidas por outros departamentos dentro do contexto do currículo das ciências jurídicas e a modesta adequação do currículo ao perfil profissional.

Com relação à questão curricular, há, sem sombra de dúvidas, a necessidade de criação de um currículo interdisciplinar, polifônico e formativo. Dado o pluralismo e a complexidade da sociedade atual, esse novo currículo deve contemplar o oferecimento, no início do curso, de disciplinas básicas de formação geral, tais como Filosofia, Sociologia, Economia Política, Teoria da Administração, Informática, Epistemologia e Teoria Geral do Estado. Entretanto, outras disciplinas deveriam ser oferecidas ao longo do curso por constituírem um manancial de formação jurídica, como é o caso das disciplinas Filosofia do Direito, Antropologia Jurídica, Metodologia da Pesquisa Jurídica, Teoria Geral do Processo, Lógica de Hermenêutica Jurídica, Linguagem e Argumentação Jurídica e Direitos Humanos. Esse novo currículo deve também possibilitar a criação de um sistema de seminários nos quais sejam discutidos periodicamente temas jurídicos polêmicos, controvertidos e atuais. Por fim, espera-se que uma nova proposta curricular faça surgir novas habilitações específicas, como advocacia empresarial e advocacia popular, sendo que nestas habilitações poderão ser oferecidos conhecimentos multidisciplinares, segundo a futura opção laboral do aluno.

A Lei nº 9.131, de 24 de maio de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação e determinou que as instituições de ensino superior, mormente as universidades, deveriam passar por um processo periódico de credenciamento, com base em avaliações abrangentes. A nova LDB (Lei nº. 9.394/96) ratificou o princípio de que o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições de educação superior sejam concedidos por tempo limitado, devendo ser periodicamente renovados, após processo de avaliação. Desta forma, o Exame Nacional de Cursos (Provão), instituído a partir de meados da década de 1990, fruto dessa

nova concepção reinante no MEC e no CNE, decorre do entendimento de que a avaliação tem uma função diagnóstica. O exame é uma avaliação de caráter nacional, referenciado em normas e na avaliação das habilidades e dos conhecimentos fundamentais exigidos em cada uma das áreas.

Outro dado que traduz a realidade dos cursos jurídicos em todo o país é, sem sombra de dúvidas, o Exame de Ordem, aplicado pela Ordem dos Advogados do Brasil. O egresso de qualquer curso de Direito no Brasil, para exercer a advocacia, deve antes se submeter a este exame, que o credenciará para o pleno e efetivo exercício da profissão.

Analisando os últimos dados coletados junto à OAB/GO concernentes aos Exames de Ordem aplicados durante os anos compreendidos entre 2005 e 2008, fazendo-se importante frisar que são aplicadas três provas por ano, percebe-se, com muita clareza e nitidez, que o índice total de alunos reprovados é sempre superior ao de aprovados.⁴⁸

No mesmo sentido, analisando os dados referentes aos alunos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, constata-se que, seguindo a tendência dos dados gerais, o número de alunos aprovados é inferior ao de reprovados.

A conclusão a que se chega é que o Curso de Direito da PUC-GOIÁS, inobstante ser um curso reconhecido por ter um nível entre “razoável” e “bom”, apresenta problemas estruturais a serem resolvidos. É indubitável que a opção mercantilista efetivada pela instituição nos últimos anos refletiu em sua qualidade. É de longe o Curso de Direito da PUC-GOIÁS aquele que mais derrama profissionais no mercado de trabalho, aproximadamente 400 alunos por ano, de acordo com os dados coletados no site da instituição⁴⁹, sendo excessivo o número de alunos que nele ingressam, seja por transferência externa, seja como portadores de diploma.

Outra variável que não pode ser desprezada é o fato de que o curso de Direito da UFG, além de ser um curso de qualidade, é um curso gratuito, o que o leva a ter melhores alunos, alguns com ótimo nível sócio-econômico e oriundos das melhores escolas de ensino médio de Goiás. Submeter o aluno da PUC-GOIÁS aos mesmos critérios de avaliação, desconhecendo os fatores exógenos que influenciaram sua vida estudantil, com alunos tão privilegiados como os da UFG é tratar desiguais igualmente, o que é no mínimo injusto.

Ademais, o Provão permite algumas estratégias perspicazes, que algumas instituições utilizam com o propósito de esconder suas deficiências. Num primeiro momento, o Exame

⁴⁸ Os dados referentes ao Exame de Ordem da OAB/GO foram coletados no sítio eletrônico da entidade e constam como anexo na presente dissertação. (Captado em 06/11/2009).

⁴⁹ Dados retirados do site da UCG. (<http://www.ucg.br>. Captado em: 30/08/2010).

Nacional de Cursos permitia que uma instituição como a Associação Evangélica de Anápolis inscrevesse um pequeno número de alunos, o que era feito selecionando apenas os melhores alunos, a ponto de, durante os anos de 1998 e 1999, tornar-se o curso goiano de melhor avaliação.

A partir do momento em que foi vencida a barreira da participação por parte dos alunos formandos das diversas instituições, a Associação Evangélica de Anápolis tornou-se um curso com avaliação “D”, estando atrás, inclusive, da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas que possuía o curso de Direito goiano com as mais baixas notas no Provão. Essa mesma faculdade recebeu nota “E” por três anos seguidos (1998 a 2000), tendo sido incluída entre aquelas instituições cujos cursos jurídicos poderiam ser fechados, o que não ocorreu pelo fato de a Faculdade Anhanguera ter atendido a todas as determinações da Comissão de Especialistas do MEC, que a visitou no início do ano de 2001.

O curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás teve as seguintes notas no Provão: no ano de 1996, nota “D”; em 1997, nota “C”; em 1998, nota “E” e, de 1999 a 2003, nota “C”.

Apesar de todas as contradições e questionamentos que vêm sendo realizados quanto ao sistema e à avaliação do Provão, seus resultados vêm comprovar, através de dados, que as universidades públicas têm investido muito mais na formação profissional de seus docentes e os resultados finais têm corroborado no sentido da conquista de notas e classificação muito superiores às universidades particulares, assim como o investimento em pesquisa e extensão tem produzido resultados surpreendentes.

3 A DURA REALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO

Neste capítulo será retomada a discussão do referencial teórico de Rodrigues (2007), que apresenta duas formas básicas de o capital qualificar a educação escolar, ou seja, a “educação-mercadoria” e a “mercadoria-educação”. Cada uma dessas categorias se liga diretamente à forma como o capital busca sua autovalorização, e cada uma delas acaba por transmitir a mesma informação, ou seja, são as formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

Essas maneiras de se enxergar a educação, embora complementares, uma vez que ambas visam, em última análise, à valorização do capital, não são isentas de contradições, análogas às contradições existentes entre o capital comercial e o capital industrial.

Como se vê, não resta dúvida que o atual panorama da educação superior no país encontra-se distorcido, pois tem por centralidade a lógica de mercado, o que resulta do enorme descaso com a educação como um todo, fato que reflete o que se vê na prática em no dia a dia: baixa qualificação da força de trabalho, pois a maioria dos brasileiros não conseguiu sequer a conclusão dos nove anos do Ensino Fundamental.

Os cursos jurídicos no país não ficam à margem desta realidade. A baixa qualidade no ensino ministrado, juntamente com as políticas educacionais que vêm sendo adotadas, acabaram por transformar o ensino jurídico no Brasil numa verdadeira mercadorização de escasso conhecimento. Os profissionais formados não estão preparados para enfrentar a dura realidade do mercado de trabalho, fato que se confirma analisando-se os dados referentes à aprovação no Exame de Ordem feito pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Como não poderia ser diferente, o curso de Direito da PUC-GOIÁS não foge à regra. Conforme demonstram as informações a seguir, todas coletadas para o presente trabalho, alguns dados influenciam significativamente no reflexo da qualidade do ensino ministrado nesta IES. Para a conclusão do presente trabalho, foram pesquisados um total de 42 alunos do curso de Direito da PUC-GO formandos na turma 2004/2, sendo 21 do período matutino e 21 do período noturno, o que representa um total de aproximadamente 20% do total de alunos formandos nas duas turmas. Percebe-se, com muita facilidade, que existem duas realidades distintas e extremamente discrepantes dentro de um único curso, de uma única universidade. O mesmo curso que é ministrado no período matutino e no período noturno apresenta duas vertentes de um problema social.

A seguir são apresentadas e discutidas as questões elaboradas para a presente pesquisa.

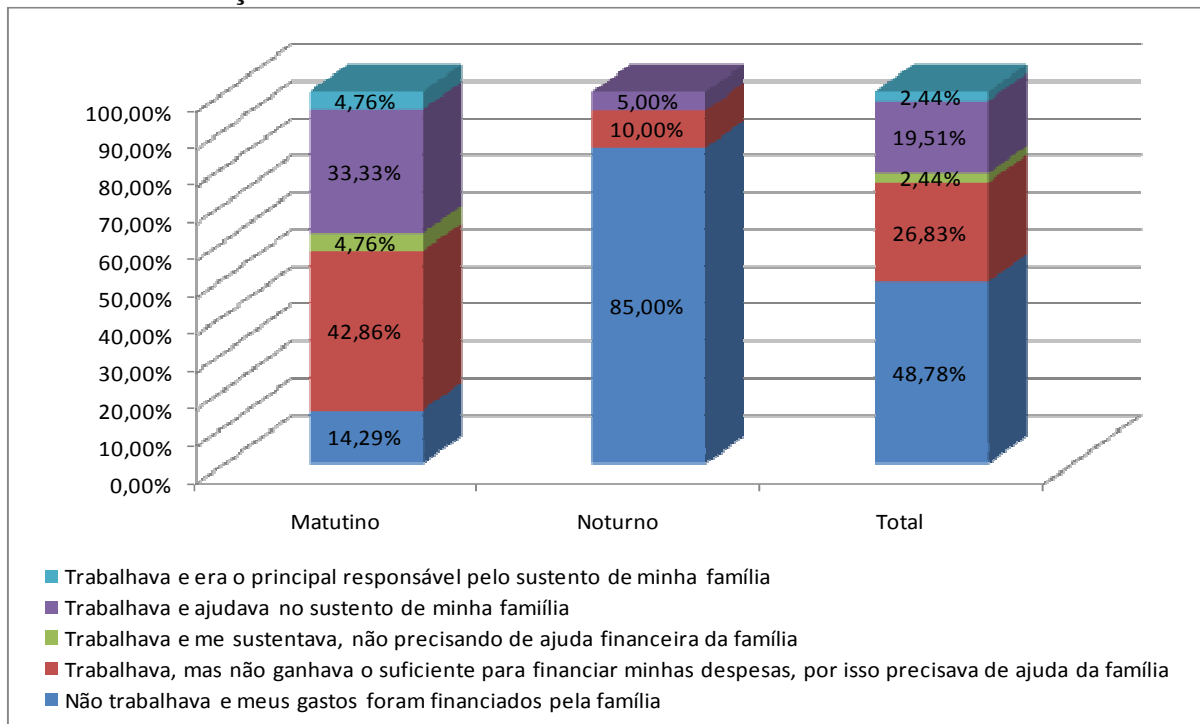
1. Qual a faixa de renda mensal de sua família?

- Renda média familiar do curso matutino: R\$ 15.039,50;
- Renda média familiar do curso noturno: R\$ 4.120,02;
- Renda média familiar total: R\$ 9.446,60

Como se percebe pela análise dos dados coletados na primeira pergunta, vê-se claramente duas realidades financeiras e familiares bastantes diferentes: a média de renda mensal dos alunos do período matutino é mais do que o dobro da dos alunos do período noturno, informação que demonstra, sem a menor sombra de dúvidas, a presença de alunos com realidades socioeconômicas distintas.

2. Qual a situação que melhor descreve sua situação sócio-familiar enquanto cursava o ensino superior?

Gráfico 1 - Situação Sócio-Familiar Durante o Curso



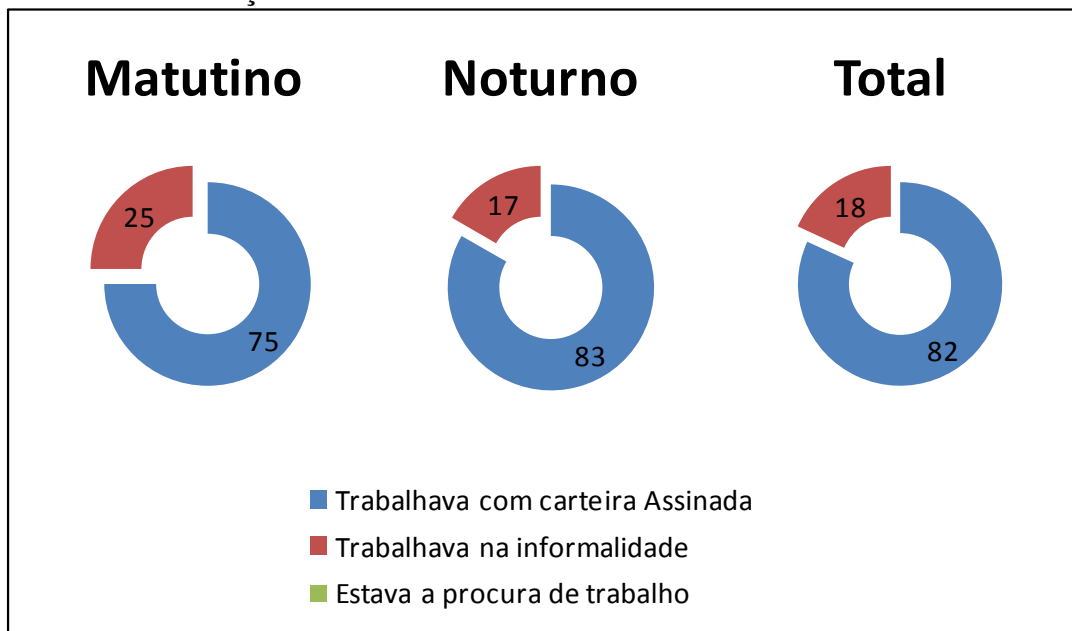
Fonte: Questionário do Pesquisador.

Cofirmando o relatado na pergunta 1, quase a totalidade dos alunos matriculados no período matutino, 85% do total, não trabalhavam e tinham os gastos financiados pela família, realidade completamente distinta do que ocorre com os alunos matriculados no período noturno, no qual a imensa maioria precisava trabalhar para se sustentar ou até mesmo ajudar no sustento da família.

Diante dessa realidade, faz-se a seguinte pergunta: será que um aluno de curso superior que necessita trabalhar para se sustentar terá o mesmo aproveitamento e rendimento de outro que não precisa trabalhar e que tem, ainda, todos os gastos financiados pela família? Os dados apontam que a resposta é negativa.

3. Em relação ao seu trabalho enquanto cursava o ensino superior:

Gráfico 2 - Situação Trabalhista Durante o Curso



Fonte: Questionário do Pesquisador.

A análise das informações coletadas com esta pergunta revela um dado interessante: do total de alunos que necessitava trabalhar para se sustentar, a imensa maioria não trabalhava na informalidade. Os que assim agiam trabalhavam por conta própria, gerindo negócios particulares ou estavam em situação de trabalho precarizado.

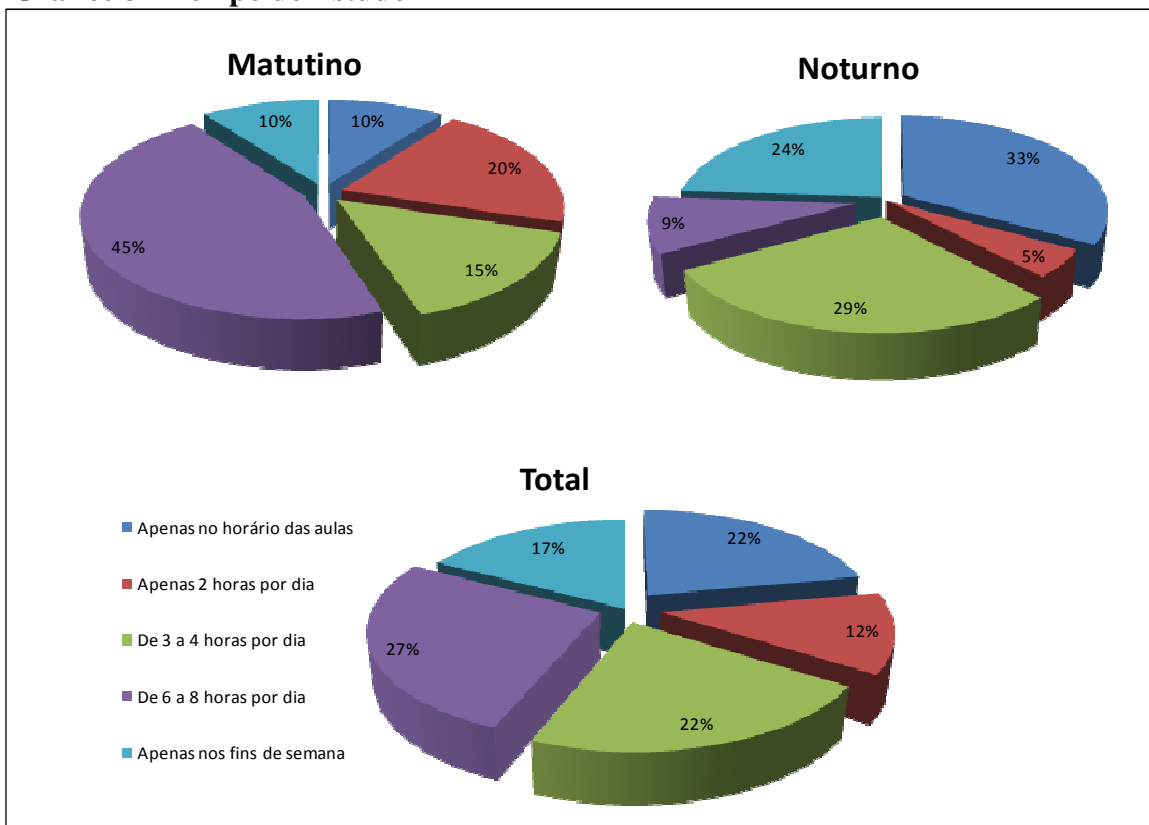
4. Em relação ao tempo destinado ao trabalho enquanto cursava o ensino superior:

- Tempo médio de trabalho diário dos alunos do curso matutino: 6h.
- Tempo médio de trabalho diário dos alunos do curso noturno: 7h20m.
- Tempo médio de trabalho diário total dos alunos: 7h08m.

Constatou-se que o aluno do período noturno dedicava um tempo maior ao trabalho do que o aluno matriculado no período matutino. Ora, com absoluta certeza, pessoas que destinam maior parte de seu tempo ao trabalho têm um rendimento menor nos estudos, fato que a análise dos dados das duas próximas perguntas explica.

5. Em relação ao tempo de estudo enquanto cursava o ensino superior:

Gráfico 3 - Tempo de Estudo



Fonte: Questionário do Pesquisador.

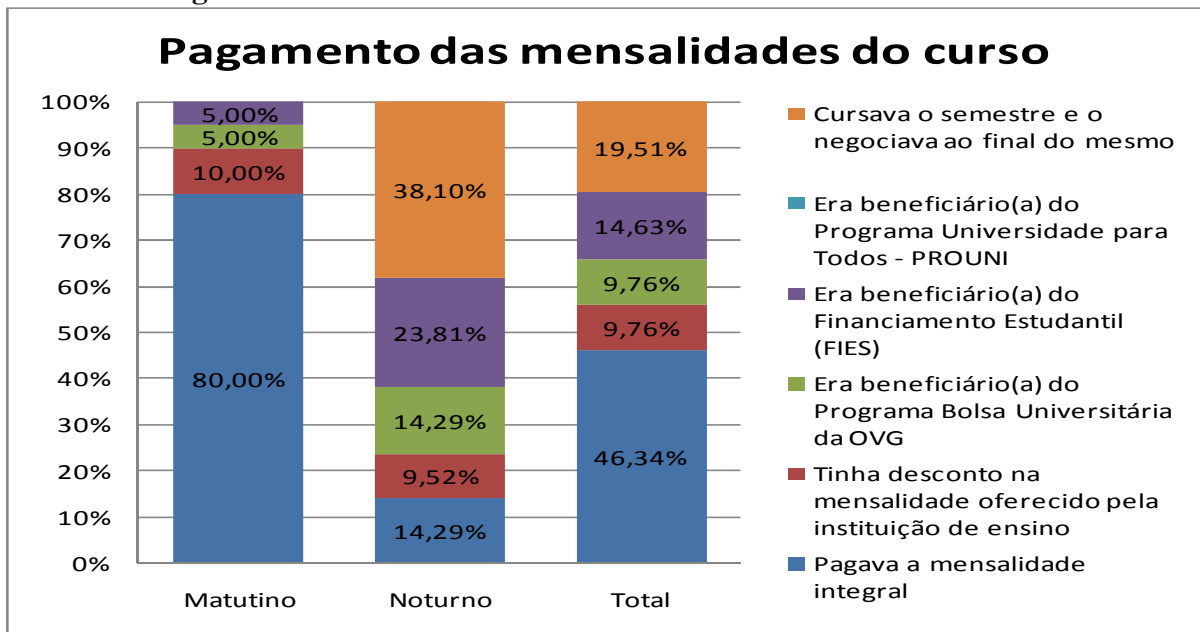
6. Em relação à opção do turno em que você estava matriculado enquanto cursava o ensino superior

Dos que estudavam no período matutino, 10% só podiam estudar neste período e 90% gostavam de estudar neste período, mas podiam estudar em outro.

Dos que estudavam no período noturno, 85,71% só podiam estudar neste período e 14,29% gostavam de estudar neste período, mas podiam estudar em outro.

7. Em relação ao pagamento da mensalidade de seu curso:

Gráfico 4 - Pagamento de Mensalidades



Fonte: Questionário do Pesquisador.

Na mesma esteira de raciocínio, percebe-se que os alunos do período matutino, quase em sua totalidade, pagavam a mensalidade do curso de forma integral, poucos utilizando-se de algum tipo de financiamento. Já os alunos do período noturno possuíam uma situação financeira completamente oposta: necessitavam de algum tipo de financiamento para pagar a mensalidade do curso e, sobretudo, e cerca de 38,10% estavam sempre refinanciando sua dívida a cada semestre.

Não há dúvidas de que a situação financeira dos alunos do curso de direito do período noturno de PUC-GOIÁS é extremamente discrepante e isso, com absoluta certeza, reflete na qualidade do ensino e no aproveitamento dos alunos.

8. Na sua formação ficou clara a necessidade de fundamentos culturais, tais como filosofia, sociologia e história como processo de formação integral?

- Matutino: 85% sim e 15% não.

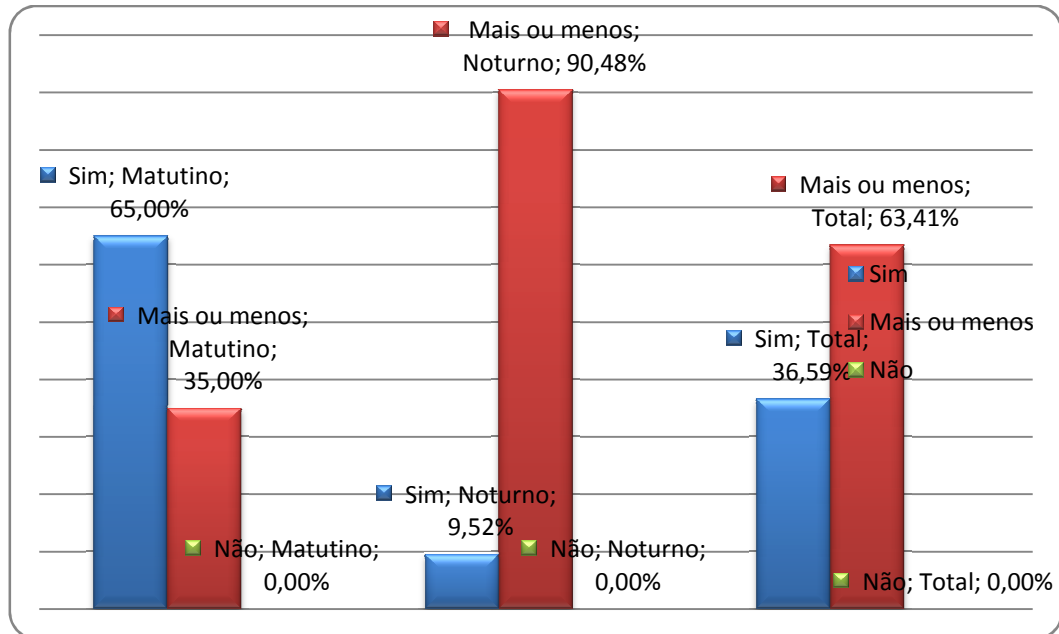
- Noturno: 95,24% sim e 4,76% não.

- Total: 90,24% sim e 9,76% não.

De forma geral, levando-se em consideração tanto os alunos do turno matutino quanto os do turno noturno, a grande maioria deles considerou ser necessário, para sua formação superior, uma fundamentação teórica cultural com base na filosofia, na sociologia e na história.

9. O curso ofereceu conhecimentos suficientes sobre o agravamento do quadro social dada a adoção de políticas neoliberais e, como uma das consequências, a precarização do trabalho para a categoria “advogado”?

Gráfico 5 - Grau de Satisfação com o Conhecimento Adquirido no Curso



Fonte: Questionário do Pesquisador.

Cerca de 65% dos alunos do período matutino afirmaram terem tido acesso aos resultados das políticas neoliberais e suas consequências para a situação social de precarização do trabalho, mas entre os alunos do curso noturno somente 9,52% tiveram acesso a este conhecimento, pois 90,48% informaram que tal realidade foi apresentada “mais ou menos”, ou seja, de forma incompleta e insuficiente para uma análise da realidade econômica.

10. O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de:

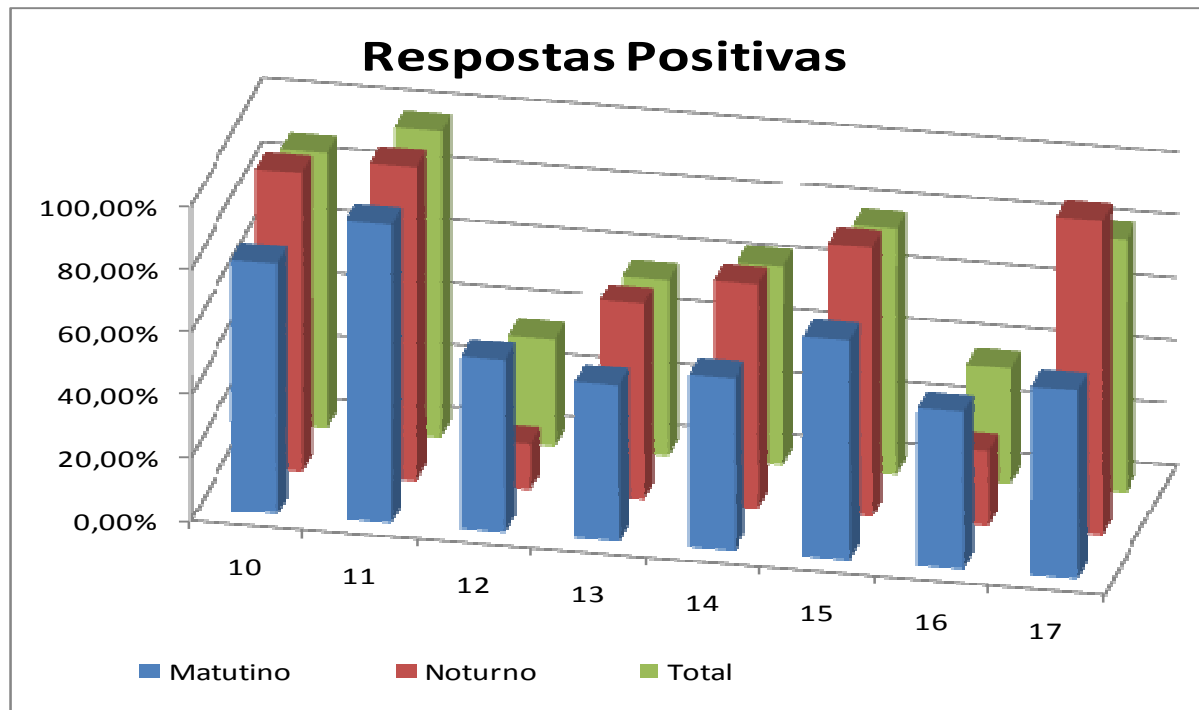
Tabela 1 - Perfil do Profissional

Item	Matutino		Noturno		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
- Liderança?	80,00%	20,00%	95,24%	4,76%	87,80%	12,20%
- Comunicação?	95,00%	5,00%	100,00%	0,00%	97,56%	2,44%
- Confiabilidade?	55,00%	45,00%	14,29%	85,71%	34,15%	65,85%
- Ousadia?	50,00%	50,00%	61,90%	38,10%	56,10%	43,90%
- Empreendedorismo?	55,00%	45,00%	71,43%	28,57%	63,41%	36,59%
- Criatividade?	70,00%	30,00%	85,71%	14,29%	78,05%	21,95%
- Trabalho em equipe?	50,00%	50,00%	23,81%	76,19%	36,59%	63,41%
- Trabalho individual?	60,00%	40,00%	100,00%	0,00%	80,49%	19,51%

Fonte: Questionário - Pesquisa do Autor.

Pode-se constatar que o perfil profissional fundamenta-se na formação da pedagogia das competências para o mercado e a característica confiabilidade da qualidade do ensino recebido pelos alunos do matutino é negativa para cerca de 45% e do noturno em 85,71%, sendo que, em sua totalidade, 65,85% dos alunos reprovam o curso de Direito que pagam.

Gráfico 06 - Respostas Positivas da Questão 10, Tabela 01



Fonte: Questionário do Pesquisador.

11. O curso lhe ofereceu capacidade de:

Tabela 2 - Capacitação Adquirida no Curso

Item	Matutino			Noturno			Total		
	Sim	Não	Mais ou Menos	Sim	Não	Mais ou Menos	Sim	Não	Mais ou Menos
-Compreensão do direito como fenômeno em construção que influencia e sofre influências do contexto sócio-político e econômico.	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100%	29,3%	0,0%	70,7%
-Interpretação e aplicação do direito de forma adequada e significativa ao contexto social da atuação profissional.	80,0%	5,0%	15,0%	42,9%	0,0%	57,1%	61,0%	2,4%	36,6%

-Inteligibilidade dos fenômenos jurídicos como fenômenos sociais complexos, levando em consideração as variáveis históricas e sociais de uma sociedade complexa e interdependente.	80,0%	0,0%	20,0%	38,1%	19,0%	42,9%	58,5%	9,8%	31,7%
-Pesquisa sobre as normas jurídicas a dogmática e jurisprudência	45,0%	15,0%	40,0%	28,6%	28,6%	42,9%	36,6%	22,0%	41,5%
-Produção jurídica crítica e socialmente compromissada, com o domínio teórico e metodológico	50,0%	5,0%	45,0%	9,5%	33,3%	57,1%	29,3%	19,5%	51,2%
-Atuação profissional, apresentando sólido domínio teórico e prático, embasados em apurado senso crítico	70,0%	5,0%	25,0%	47,6%	28,6%	23,8%	58,5%	17,1%	24,4%
-Enfrentamento profissional de questões jurídicas novas, por meio de práticas criativas e construtivas do direito existente.	75,0%	0,0%	25,0%	38,1%	4,8%	57,1%	56,1%	2,4%	41,5%
-Transmissão e reprodução do saber jurídico.	75,0%	5,0%	20,0%	47,6%	9,5%	42,9%	61,0%	7,3%	31,7%
-Desenvolvimento da ética pessoal e profissional, compromissada com valores que respeitem a pluralidade e dignidade da pessoa humana e os princípios do estado democrático do direito.	65,0%	10,0%	25,0%	33,3%	33,3%	33,3%	48,8%	22,0%	29,3%

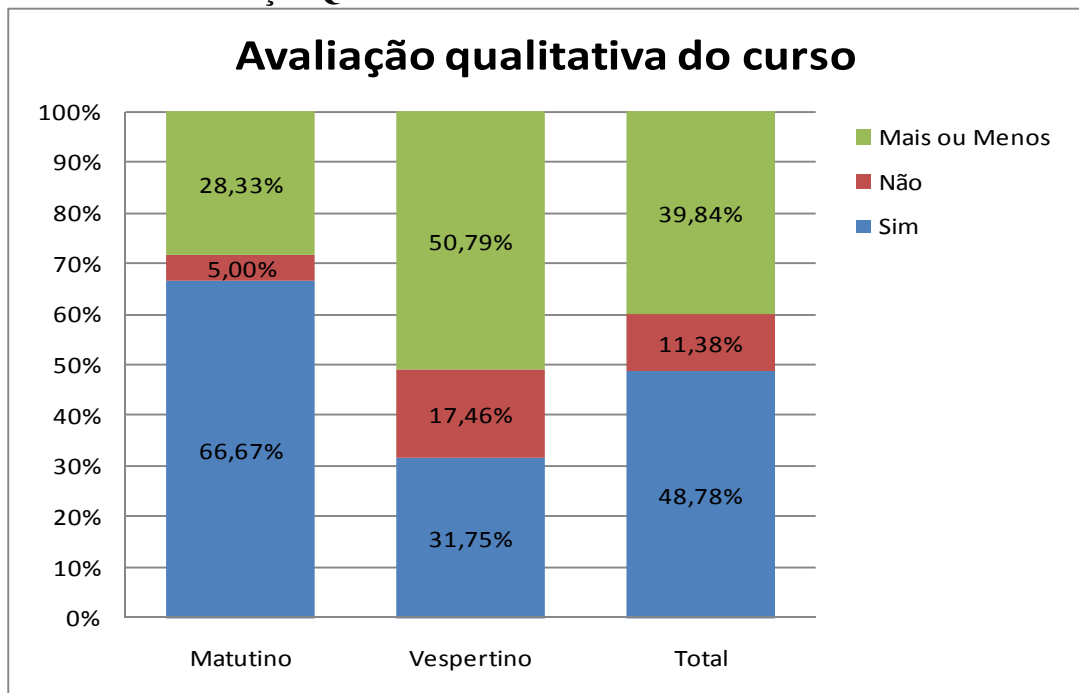
Fonte: Questionário do Pesquisador.

Considerando que todas as respostas da tabela 2 têm o mesmo peso de importância para a qualidade do curso de Direito, foi feita uma ponderação sobre a qualidade do curso oferecido segundo as informações coletadas na pesquisa:

Tabela 3 - Qualidade do Curso de Direito da PUC/GOIÁS

Matutino			Noturno			Total		
Sim	Não	Mais ou Menos	Sim	Não	Mais ou Menos	Sim	Não	Mais ou Menos
66,67%	5,00%	28,33%	31,75%	17,46%	50,79%	48,78%	11,38%	39,84%

Fonte: Questionário do Pesquisador.

Gráfico 7 - Avaliação Qualitativa do Curso

Fonte: Questionário do Pesquisador.

Se considerarmos que a resposta “sim” tem peso “10”, a resposta “não” tem peso “zero” e a resposta “mais ou menos” tem peso “5”, o curso seria avaliado pelos alunos com as seguintes notas:

- Matutino: 8,08.
- Noturno: 5,71.
- Total: 6,87.

Como se percebe, o curso de direito da PUC-GOIÁS, na sua turma 2004/2, foi avaliado de forma positiva pelos alunos do turno matutino, com atribuição de nota superior a 8 pontos, ao passo que os alunos do turno noturno não avaliaram o curso de forma tão satisfatória. Tal dado mostra, de forma clara, uma diferenciação nítida de nível de ensino ministrado dentro de um mesmo curso, levando-se em consideração realidades distintas de alunado em turnos de ensino distintos.

12. Quanto tempo você levou para passar no exame de ordem:

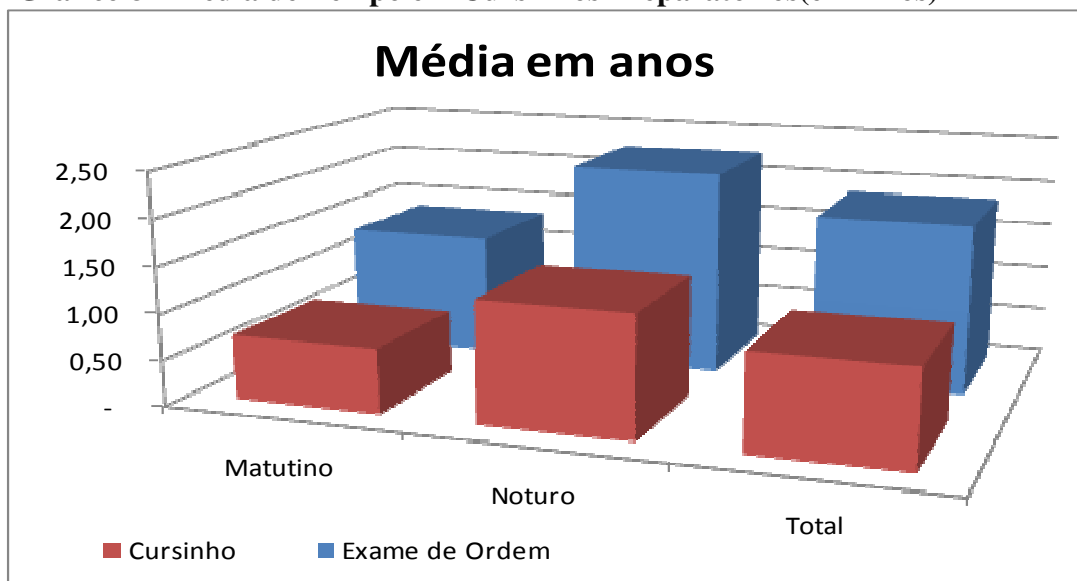
- Média do curso matutino: 1 ano e 4 meses;
- Média do curso noturno: 2 anos e 3 meses;

- Média geral: 1 ano e 10 meses.

13. Se fez cursinho, quanto tempo?

- Média do curso matutino: 8 meses;
- Média do curso noturno: 1 ano e 4 meses;
- Média do curso de direito: 12 meses.

Gráfico 8 - Média de Tempo em Cursinhos Preparatórios(em Anos)



Fonte: Questionário do Pesquisador.

Pode-se constatar, em decorrência das respostas dos alunos do curso de Direito dos períodos matutino e noturno, que as avaliações foram diferentes qualitativamente, apesar de o currículo e a quantidade de horas serem iguais, dadas as condições materiais dos alunos do noturno que, em sua maioria, são trabalhadores, para só depois serem estudantes. Assim, resta claro que a mercadoria ensino transformou-se em duas mercadorias de qualidade e resultados diferentes vendidas pelo mesmo preço.

Percebe-se claramente que na Reforma do Estado ocorrida na década de 1990, de fato concretizada entre os anos de 1995 a 2002 por meio do MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado – que, com seu plano diretor de Reforma do Estado, na administração do então ministro Luis Carlos Bresser Pereira, mudou a política de estado de gestão burocrática para gerencial pública de resultados, implementando, com isso, também na educação os princípios da empresa privada e do mercado.

Neste sentido, a quantificação é privilegiada, como se pode constatar no curso de Direito noturno, que recebe o maior número de alunos e que, todavia, não adequa seu tratamento às especificidades destes alunos. A lógica do mercado, da competitividade e dos resultados passa a ser orientadora do ensino-aprendizagem. A nova lógica neoliberal coloca o fracasso ou o sucesso como questão individual e não mais como questão social. O pré-requisito neoliberal substitui igualdade social por equidade. E o que significaria este novo conceito? Segundo Gentili (1996, p. 43), “o conceito de equidade articula-se com o conceito de justiça, que reconhece a necessidade de respeitar e, inclusive, promover as diferenças naturais existentes entre as pessoas.

Portanto, cada um é responsável pela sua trajetória profissional e a nova lógica justifica as diferenças de resultados não pelas condições materiais diferentes dos alunos do curso de Direito, mas pelas diferenças individuais. É esse contexto que permite resultados tão diferentes entre os alunos do curso matutino e noturno, como pôde-se constatar no decorrer da pesquisa.

3.1 O Estado Atual do Ensino Jurídico e o Papel do Exame de Ordem

Costuma ser afirmação recorrente aquela que, genérica e conclusivamente, diagnostica a existência de forte crise no ensino jurídico, caracterizada por uma baixa qualidade na formação dos bacharéis entregues ao mercado semestralmente.

Essa constatação leva a uma condenação dos cursos jurídicos em geral, embora parta de uma premissa real, qual seja, a existência de inúmeros egressos das faculdades de Direito desprovidos de condições mínimas para o exercício profissional. Entretanto, dada a complexidade desta temática, não é possível cair no equívoco comum às generalizações, análises superficiais e simplistas.

Com efeito, se for observada com atenção a realidade dos cursos de Direito a partir da década de 1990, será possível constatar e interpretar as contradições encontradas tanto nas mudanças negativas como nas positivas, ainda que muito esteja por ser realizado, mas que podem contribuir para o desvelamento do estado atual do ensino jurídico.

Verifica-se que a recomendação metodológica no dia a dia dos professores e alunos é para que se afastem do ensino tradicional do Direito, no qual não prevalece nada além do “cuspe e giz”, ou seja, a retórica oral e o quadro/giz como instrumentos de ensino e aprendizagem. Esta recomendação é decorrência da diversificação dos espaços acadêmicos que só recentemente substituiu a Portaria nº 1.886/94 do MEC que disciplinava sua estrutura

curricular e na atualidade foi substituída pela Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, segundo a qual os cursos jurídicos passaram a contar com núcleos de prática jurídica que procuram a associação da teoria com a prática.

Da mesma forma, a obrigatoriedade da realização de monografia de final de curso, veio propiciar a prática da pesquisa e o consequente estímulo à formação de grupos de pesquisa, juntamente com o incentivo à reflexão crítica, isso evidentemente para os alunos do matutino, pois os que trabalham e cursam o período noturno não podem participar, por falta de tempo. Já a exigência de realização de atividades complementares paralelamente ao curso, por sua vez, representou forte motivação para o surgimento de atividades de extensão, além de permitir o enriquecimento do currículo individual de cada estudante do curso matutino.

Com a recomendação da pesquisa e da extensão como dimensões acadêmicas de importância, ampliaram-se as oportunidades para a formação do aluno. Nessa esteira de raciocínio, passou-se a exigir do professor mais do que a simples condição de conhecer o Direito ou ser um profissional de sucesso. A esses fatores agregou-se outra exigência indispensável: a de saber ensinar didaticamente. A titulação, o contínuo aperfeiçoamento e a produção científica passaram a ser itens cada vez mais correntes. As preocupações em atender os requisitos de qualidade de ensino passam pelo regime de trabalho do professor, mas no Curso de Direito ainda prevalece, em sua grande maioria, o regime de trabalho de professor horista, que deveria ser uma situação excepcional em relação aos professores de tempo parcial ou integral.

No que tange à infraestrutura, avanços importantes aconteceram, especialmente nas bibliotecas, item de extrema relevância num curso de Direito, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Desta feita, não há como negar que os bancos de dados, os acervos bibliográficos, assim como os demais recursos de consulta, desde CDs e DVDs, sites e blogs, alcançam níveis cada vez melhores de qualidade e quantidade. Tal situação permite disponibilizar para professores e alunos o mesmo material de consulta ao mesmo tempo. Essas novas possibilidades metodológicas podem materializar-se em projetos pedagógicos consistentes, com professores melhor preparados para o exercício da docência de um ensino jurídico de qualidade e até mesmo de excelência.

Em contrapartida a tais dados, observa-se, de forma paradoxal, um forte agravamento no baixo nível de formação de um grande número de bacharéis, ocorrência que pode ser aferida através dos índices pífios de aprovação no Exame de Ordem, como também nos

diversos concursos públicos, para ingresso nas carreiras do Ministério Público e da Magistratura.⁵⁰

Como interpretar esta dualidade existente entre a melhoria das condições objetivas para o desenvolvimento de um curso de Direito de boa qualidade e, na contramão, o preocupante e vertiginoso crescimento do quantitativo de alunos egressos completamente desprovidos de condições mínimas para um eficaz exercício profissional. Portanto, é este o problema que se coloca em prova é em que condições o aluno do curso de Direito da PUC-GOÍÁS foi pensado em sua humanidade, o que pressupõe um processo de construção e de autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens, exceto em condições de alienação.

O bom profissional tem de conhecer a realidade em que vive, mas o que se pôde verificar na avaliação dos alunos do curso de Direito foi que, no matutino, cerca de 65% dos entrevistados afirmaram terem tido acesso aos resultados das políticas neoliberais e suas consequências para a situação social de precarização do trabalho, mas entre os alunos do curso noturno somente 9,52 tiveram acesso a este conhecimento, pois 90,48% informaram que tal realidade foi apresentada mais ou menos, ou seja de forma incompleta e insuficiente para uma análise econômica, política e social. Estes resultados da avaliação dos alunos é preocupante, pois revela o desconhecimento do processo histórico recente, ou seja, da realidade que devera enfrentar como ser humano e como profissional o que dificultara a ação conciente.

Ao considerarmos a educação como uma das condições pelas quais o homem, este ser rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo de humanização, vê-se claramente que, em condições determinadas pela alienação, encontram-se comprometidas as possibilidades para o desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos, e é ante este momento histórico que deve-se desvelar o que representam o processo educativo escolar e as funções deste processo.

De acordo com Martins (2004, p. 63),

A educação tem como primeira função firmar as respectivas propriedades ontológicas, o que a coloca com a finalidade de promover condições para a apropriação das objetivações genéricas pelas quais os homens efetivem a atividade objetivadora social e consciente, tendo em vista a máxima

⁵⁰ Interpretação dos dados estatísticos retirados da consulta feita no sítio eletrônico da OAB/GO (Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Goiás), que se encontra em anexo ao presente trabalho. (<http://www.oabgo.org.br>)

universalização e liberdade. Tal consideração pode agora parecer contraditória ou inviável ante a organização social vigente. Ocorre, porém, que a compreensão crítica sobre dado fenômeno, neste caso a educação, demanda sabê-lo condicionado, determinado objetivamente por condicionantes históricos, e a partir deste reconhecimento assumir uma posição política de sua transformação.

Duarte (2004) alerta que inicialmente é necessário levar em consideração que a superação da atual estrutura de todo o sistema educacional brasileiro não é tarefa exclusiva da educação escolar, haja vista o quanto ela se encontra condicionada a toda esta estrutura. Entretanto, existe uma relação dialética entre educação e sociedade que não pode ser desprezada, na qual a educação tem importância relevante em todo o processo de construção e transformação dessa sociedade.

O papel da educação escolar no desenvolvimento das qualidades humanas se traduz, sem qualquer sombra de dúvidas, na certeza de que uma educação de qualidade é aspecto importantíssimo para uma radical transformação do ser humano em direção a um ideal superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que vêm alienando e condicionando o trabalho e o trabalhador, afim de que este trabalhador possa direcionar sua atividade de modo consciente, social e livre.

Neste sentido, devem-se interpretar as condições concretas que os trabalhadores/alunos enfrentam, para não dissociar o insucesso crescente dos candidatos ao Exame de Ordem ou aos concursos públicos na área jurídica da expansão desmesurada, desprovida de qualquer critério e totalmente inconsequente dos cursos jurídicos existentes no país com resultados negativos atribuídos somente ao processo de ensino-aprendizagem. Os dados são alarmantes e demonstram o surgimento constante de novos cursos, sem qualquer diferencial de qualidade, em áreas já saturadas ou, ainda, em localidades sem a mínima estrutura para acolher um curso de direito, fatos que resultam de políticas públicas que autorizam novos cursos, mas não os acompanham e os avaliam, exigindo as melhorias pertinentes e plausíveis.

Nestes cursos, as formas mais elaboradas de conhecimento, isto é, o saber científico e as práticas pedagógicas, deixam de ser nucleares e orientadoras da ação pedagógica e passam a priorizar a forma em detrimento do conteúdo, ou seja, é a ideologia que prevalece nos procedimentos de ensino, nas formas segundo as quais os alunos elaboram os modelos mentais necessários à adaptação ao meio e que adquirem uma importância sem precedentes. O que ocorre, nitidamente, é uma dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, para quem a educação humanizadora e democrática só pode ocorrer na base da cultura pedagógica,

que se consolida na indissociabilidade entre os saberes escolares, o conteúdo do processo ensino-aprendizagem e as formas pelas quais este processo se realiza.

Como ensina Martins (2004, p. 66),

quando as formas historicamente elaboradas de conhecimento são preteridas, o ato pedagógico alijado em seu conteúdo, é óbvio que tal fato não quer dizer o desaparecimento do conhecimento escolar, outrossim, implica apontar que o processo ensino-aprendizagem passa a ser orientado por uma outra concepção de conhecimento. Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-o como um recurso cognitivo para adaptação do indivíduo ao meio. A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber.

Tal processo pode ser verificado na pedagogia das competências e na preocupação maior com a quantidade em detrimento da qualidade do ensino. A preocupação quantitativa pode ser confirmada a seguir: na primeira quinzena do mês de agosto de 2006 anunciava-se o rompimento da barreira do milésimo curso de Direito em funcionamento no Brasil e, poucos dias após, o número já alcançava 1.019 cursos de Direito devidamente autorizados pelo MEC e em pleno funcionamento.

Lamentavelmente, os números atestam que tanto o Conselho Nacional de Educação como o próprio MEC não se encontram balizados pelos mesmos parâmetros: quantidade sim, mas com qualidade.

Assim assevera Martins (2004, p. 70):

A tensão já mencionada em relação à noção de competência estende-se às próprias funções da educação, que indiscutivelmente não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social, mas, da mesma forma, não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, preparados para a luta contra a produção social alienada.

Vê-se que a necessidade de compreensão dialética sobre a relação entre as funções adaptativa e emancipatória (humanizadora) da educação, posto que a própria localização do indivíduo no mundo, condição para que possa transformá-lo e transformar-se, exige o conhecimento crítico da realidade social.

Bastos⁵¹ mostra que, nos últimos três anos, dos mais de 300 novos cursos que solicitaram licença de funcionamento no Brasil e foram autorizados pelas autoridades educacionais brasileiras, somente dezenove deles conseguiram parecer favorável da OAB, por

⁵¹ IX Expressões. Debate amplo abre caminho para o novo Judiciário brasileiro. Márcio Thomaz Bastos. (<http://www.oabdf.org.br/sites/900/993/00000683.pdf>. Captado em: 17/07/2009).

proporem padrões mínimos de qualidade. Da mesma forma, no ano de 2006, dos 81 novos cursos criados, apenas dois obtiveram aprovação por parte da OAB.

Essa expansão desmedida do quantitativo de novos cursos criados condiciona, como consequência, um aumento do número de vagas, fato que fez com que o tradicional sistema de seleção de ingresso de alunos via vestibular se tornasse um instrumento obsoleto, salvo raras e honrosas exceções. Podem-se buscar as raízes dos problemas no ensino superior, nas mais diversas áreas do conhecimento, nas já conhecidas deficiências do ensino médio brasileiro. Esta situação resultou no ingresso nos cursos de Direito de um sem número de alunos totalmente despreparados. Existem vários cursos sem qualquer preocupação com a qualidade do ensino ou, ainda, completamente desprovidos das condições mínimas para oferecer esta qualidade, realidade que resulta, ao final do curso, em bacharéis desqualificados profissionalmente.

Os altíssimos índices de reprovação no Exame de Ordem por parte dos novos bacharéis resulta da baixa qualidade dos cursos jurídicos no país. Os dados estatísticos mostram que o aumento do índice de reprovação é proporcional ao aumento do número de candidatos. Na atual situação, em que a elevação dos índices de reprovação no Exame de Ordem ocorre na quase totalidade das seccionais, chegando a números realmente assustadores.

São Paulo, por exemplo, onde a aprovação mal supera os 10%, provoca reações de duas naturezas. A redução das finalidades do curso de Direito a um mero objetivo, a preparação para concursos e para o Exame de Ordem, representa grande prejuízo à formação integral do bacharel em Direito, comprometendo gravemente sua formação profissional plena, indispensável ao desenvolvimento do espírito crítico e da visão humanista necessária à compreensão dos fenômenos sociais e jurídicos.

Há que se questionar o Exame de Ordem apontado como meramente corporativo e de reserva de mercado, ainda que a OAB tenha se posicionado sistematicamente a favor da melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, configura-se uma contradição que os cursos de Direito “vendam” diplomas devidamente autorizados pelo MEC mas que só terá validade se a OAB validar. Menciona-se, ainda, que a OAB não tem legitimidade para imiscuir-se no ensino jurídico, posto que se formam bacharéis em Direito que se destinam a uma multiplicidade de carreiras jurídicas.

Sustenta-se que para o exercício de nenhuma outra profissão há a exigência de exame similar, bem como que o exame carecia de qualidade avaliativa. É questionada sua legitimidade para estabelecer requisitos e selecionar o ingresso em seus quadros ainda que se afirme encontrar fundamentação na lei, bem como isso seja inerente a sua função de

fiscalização profissional. É também questionado o argumento da busca da eliminação deste parâmetro objetivo que é o exame da OAB, pois traria à tona a má qualidade de muitos cursos existentes no país. Com certeza, a reiteração de maus resultados de um determinado curso de Direito, índices de aprovação pífios e muito abaixo da média obtida pelos demais cursos de uma determinada seccional abalam a credibilidade daquele curso, com reflexos diretos no preenchimento de suas vagas.

É de se perguntar se os exames da OAB acabam comprovando que os cursos de Direito não estão preparando os alunos sequer para o mercado e para a sociabilidade do capital. Para isto, apenas seria necessário ouvir o que os alunos têm a afirmar e se pode constatar que o perfil deste profissional fundamenta-se na formação da pedagogia das competências para o mercado. Quanto à característica “confiabilidade na qualidade do ensino recebido”, segundo os alunos do curso de Direito da PUC-GOIÁS, 45% dos alunos do matutino declararam que o curso não é confiável e, para os alunos do noturno, esta afirmação é feita por 85,71% dos entrevistados. Os alunos reprovam em cerca de 65,85% o curso de Direito que pagam. Entretanto, o ex-aluno paga uma vez mais, fazendo o exame da OAB, para constatar o que já sabia.

A seleção feita pela OAB não configuraria uma reserva de mercado da classe dominante, na qual só os melhores passam? A permissão para tais exames configuram um dos artifícios do poder público, delegando poder para o setor privado selecionar os melhores, como se pode constatar na presente pesquisa, pois o trabalhador/aluno do turno noturno, quando passa neste exame, leva o dobro do tempo em cursinhos preparatórios. Na verdade, o Estado delega à OAB poderes de seleção segundo os requisitos da classe dominante para se poupar do ônus de enfrentar os clientes que compraram uma mercadoria sem a real avaliação do MEC. O mercado é livre para vender a mercadoria educação com autorização do MEC, mas o seu comprador, o trabalhador/aluno, além de ter pagado tal mercadoria, não pode fazer uso dela sem a validação da OAB. Tal realidade é no mínimo antidemocrática e fere o liberalismo e as ditas “leis de livre mercado”.

O que se consta é que, se de um lado é possível detectar expressivo aprimoramento na metodologia do ensino jurídico e no aperfeiçoamento do corpo docente, seja em relação à titulação e à dedicação ao curso, combinado com considerável melhora nas bibliotecas e demais aspectos de infraestrutura, fatores que possibilitam a existência de excelentes cursos de Direito, de outro esta qualidade não é para todos, pois o mercado vende educação de classe, portanto, de diferentes qualidades.

Assim, faz-se necessária a atenção das autoridades educacionais brasileiras para essa nova e triste realidade. Márcio Thomaz Bastos⁵² alerta para a necessidade de serem impostos critérios de controle para a autorização de criação e a instituição de novos cursos, assim como a avaliação constante dos cursos já existentes, fato que possa sanear as deficiências detectadas, sob pena de fortes e duras consequências, tais como intervenção, suspensão de ingresso ou, em último caso, o fechamento do curso.

Esta deve ser, sem qualquer sombra de dúvidas, a tônica que deverá permear todo o sistema educacional do país, que culminará, por óbvio, com a melhoria da qualidade do ensino jurídico. “Afim, a responsabilidade do bacharel em Direito, especialmente do profissional advogado, perante a sociedade é imensa e indispensável para o aprimoramento das instituições e a construção de uma sociedade mais justa.”(Márcio Thomaz Bastos. **IX Expressões**. Debate amplo abre caminhos para o novo Judiciário brasileiro. <http://www.oabdf.org.br/sites/900/993/00000683.pdf>).

Como aponta Martins (2004, p. 71),

[...] subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa, das competências significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com esta tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. Dessa forma, o fortalecimento das rupturas necessárias a uma educação emancipatória conduzem na direção do questionamento e da negação do ideário que iguala o trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação.

Por tais motivos, não compartilha-se aqui com um modelo de educação escolar que coloca à educação, como tarefa, construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, entre elas a expressa pela pergunta a seguir: competências para quê e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital às exigências dos organismos internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), urge uma recusa intencional a este atraente canto da sereia, antes de se afogar nadando em sua direção.

⁵² Márcio Thomaz Bastos. **IX Expressões**. Debate amplo abre caminhos para o novo Judiciário brasileiro. (<http://www.oabdf.org.br/sites/900/993/00000683.pdf>. Captado em: 17/07/2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo feito, percebe-se claramente uma enorme discrepância entre os turnos matutino e noturno do curso de Direito da PUC-GOIÁS, objeto do presente estudo, turnos que possuem o mesmo número de horas/aula ministradas aos discentes e, ainda, turnos em que os alunos pagam o mesmo valor de mensalidade pelo ensino que recebem, ensino com qualidades nitidamente diferentes. Esta situação é totalmente constatável pela análise dos dados coletados e descritos no capítulo 3 da presente dissertação.

No mesmo sentido, pôde-se verificar, ainda, diferenças no processo ensino/aprendizagem, principalmente, no tempo que levam os alunos para passar no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Na Constituição de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Entretanto, o ensino superior não se configura mais como um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional denomina a educação básica como elementar e imprescindível à formação do cidadão, ficando a educação superior ausente, como se observa no artigo 4º da referida lei:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transportes, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Frisamos que o ensino superior não se configura como dever do Estado e, evidentemente, só terão acesso a esta modalidade de ensino alguns, ou seja, aqueles que tiveram as melhores oportunidades de se preparar no ensino médio ou têm condições

econômicas para pagar seus estudos. O estudante do período noturno é em primeiro lugar trabalhador para depois ser estudante. As desigualdades de acesso, permanência e sucesso no ensino superior se iniciam com a disputa por uma vaga em instituição superior pública que, segundo dados do IBGE (2007), informam que, dos 15.575.280 alunos inscritos no vestibular, somente 4.445.865 conseguiram realizar a sua matrícula, mas, destes, somente 298.491 asseguraram ingresso em instituição pública. Mais do que isso, evidencia-se que apenas 13,4% dos jovens de 25 anos ou mais concluíram o ensino superior. Neste quantitativo, incluem-se, ainda, aqueles que cursaram mestrado e doutorado. A conclusão do ensino superior no Brasil constitui, na realidade, uma formação/qualificação profissional para poucos.

Os dados obtidos para a análise junto aos alunos dos dois turnos - matutino e noturno - do curso de Direito da PUC-GOÍÁS apresentaram resultados diferentes. Já de início, percebeu-se uma enorme diferença na faixa de renda mensal familiar dos alunos, ou seja, a renda média familiar do matutino é de R\$ 15.039,50 e, do noturno, de R\$ 4.120,02, fato que, por si só, reflete a realidade de vida desses alunos.

Os discentes do turno noturno, em sua imensa maioria, aproximadamente 85%, necessitavam trabalhar para se sustentar, ao passo que, quanto aos alunos matriculados no turno matutino, somente 48% trabalhavam para se sustentar ou mesmo para ajudar no sustento da família.

Trabalhar e estudar, segundo os entrevistados, prejudica muito mais os estudos do que o trabalho e os resultados são totalmente diferentes na apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, pois os 85% dos alunos do noturno que trabalhavam, dedicavam reduzido tempo para as atividades de ensino-aprendizagem. No noturno, aproximadamente 91% dos alunos estudavam somente na sala de aula, aos finais de semana e até quatro horas por dia, ao passo que no matutino aproximadamente 60% estudavam de quatro a oito horas por dia.

O trabalhador/aluno busca no curso de Direito, através de mais uma jornada de trabalho/estudo, qualificar-se, acreditando em melhorias futuras de acesso ao mercado de trabalho. No entanto, tais esforços não garantem a valorização pretendida, pois as reais condições em que esse trabalhador/aluno tem acesso aos conhecimentos são adversas, após mais de seis horas de trabalho, mais de duas horas gastas no transporte, restando-lhe pouco tempo até mesmo para a alimentação.

Os alunos do noturno declararam um baixo grau de satisfação com o nível de apropriação dos conhecimentos que resultaram em sua formação/qualificação. Analisando ainda a tabela 02, percebe-se, com muita clareza e facilidade, que, de forma geral, o índice de respostas negativas do aluno do turno noturno em relação ao do matutino, no que tange à

habilitação adquirida durante o curso, foi muito maior do que o índice de respostas positivas. Este fato demonstra, cabalmente, que o grau de percepção do que foi ministrado durante o ensino superior foi qualitativamente diferente para os alunos dos turnos noturno e matutino.

Arrematando os dados do questionário, a tabela 03 não deixa pairar qualquer dúvida em relação ao que foi anteriormente relatado: o aluno do curso de Direito da PUC-GOIÁS do turno noturno avaliou a qualidade do curso ministrado de forma muito mais negativa do que o alunado do matutino, bastando avaliar os dados constantes no gráfico 07 para se constatar tal fato.

Tais questões mostram a contradição entre o que é ofertado pelo próprio curso de Direito, que abrange os mais variados ramos do Direito e que, entretanto, subtrai do próprio aluno do curso o direito de exercer sua profissão após a formatura. Tal constatação se faz presente na exigência do Exame da Ordem que será, de fato, o propiciador do direito de exercício da profissão de advogado.

Neste sentido, percebe-se claramente a delegação de poderes por parte do Estado à Ordem dos Advogados do Brasil, resultando, de fato, numa profissionalização que só será concluída após a realização do Exame da Ordem. A orientação das políticas públicas com relação ao curso de Direito tem se voltado muito mais para padrões e convenções externas, que não levam em consideração o trabalhador/aluno no seu terceiro expediente de trabalho, que é o curso superior.

Reforçando o dado acima exposto, os alunos do turno matutino fizeram, em média, oito meses de cursinho preparatório para o Exame de Ordem, ao passo que os do turno noturno fizeram um ano e quatro meses de cursinho. Ora, diante de tais dados, não há como negar a enorme distorção existente no processo ensino/aprendizagem, como acima relatado.

Analisando os dados constantes e tabulados ao final do questionário aplicado, os alunos do turno noturno gastaram, em média, dois anos e três meses para passarem no Exame de Ordem, ao passo que os alunos do matutino gastaram um ano e quatro meses, o que leva a uma média geral de um ano e dez meses para aprovar seus alunos no referido exame.

Finalmente, é interessante observar que ambos os grupos de alunos do curso de Direito da PUC-GOIÁS, tanto do período matutino quanto do noturno, ao terminarem o seu curso superior de graduação não podem exercer a profissão para a qual se formaram. Assim, não existe qualquer coerência entre o proposto durante todo o curso de Direito, que prepara os discentes para a defesa dos direitos alheios como profissional e, sequer, são capazes de exercer o seu direito de atuar profissionalmente como advogado, já que tal direito não foi

reconhecido ao longo dos cinco anos de estudos e, ainda, às custas do pagamento das pesadas mensalidades.

Tal fato refletiu, por óbvio, no tempo diário que cada aluno poderia destinar aos estudos, com um reflexo direto no tempo que gastaram para serem aprovados no Exame de Ordem da OAB e, ainda, no tempo gasto com cursinho preparatório.

O que se infere, claramente, é que todo o processo de formação do alunado do curso de graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás vem sofrendo ajustes permanentes para atender o mundo empresarial, assimilando o discurso de naturalização de que cada um é responsável pela sua carreira, pelo seu sucesso ou insucesso, conforme preconizado pelo pensamento neoliberal de equidade social.

Ainda permanece a seguinte dúvida: afinal, que formação/deformação é essa dos atuais cursos de Direito?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – **NBR 6023** – Informação e Documentação – Referência – Elaboração. Rio de Janeiro, ago./2006.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2.ed. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANFOPE. **Documento Final do I Encontro Nacional**. Niterói, 1983. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br> e <http://www.anfopepe.hpg.br>. Acesso em: 11 out. 2006.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARRIGHI, Giovanni: **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, Márcio Thomaz: **IX Expressões. Debate amplo abre caminho para o novo judiciário brasileiro**. Disponível em: <http://www.oabdf.org.br/sites/900/993/00000683.pdf>.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPELLA, Juan Ramón. **Os cidadãos servos**. Porto Alegre: Fabris, 1998.

CORDEIRO, Darcy. **Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica**. 2. ed. Goiânia: UCG, 1999.

DELORS, Jacques (org.) Educação ao longo de toda a vida. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- DEMO, Pedro. Qualidade. **Jornal do Alfabetizador**. São Paulo, a. 10, n. 56, 1999, p. 10-15.
- DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1998. p. 229-251.
- GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-28.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: TADEU, Tomaz; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNT, 1996.
- GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 3. ed. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 183-184.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação: 500 anos de educação escolar**. Rio de Janeiro: Autores Associados; ANPED, n. 14, maio/ago. 2000. p. 131-150.
- MONREAL, Eduardo Novoa. **O direito como obstáculo à transformação social**. Porto Alegre: Fabris, 1988.
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/644503.pdf>

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news003.htm>

<http://www.oab.org.br>

<http://www.suapesquisa.com/oquee/ong.htm>

<http://www.reuni.mec.gov.br>

<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/toyotismodireito.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estadodebem-estarsocial>

<http://www.oglobo.globo.com/online/educacao>

<http://www.ibge.gov.br>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300001&script=sci_arttext

<http://www.viajus.com.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.ufg.br>

<http://www.ucg.br>

<http://www.oabgo.org.br>

<http://www.oabdf.org.br/sites/900/993/00000683.pdf>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade>

<http://www.apuc.org.br>

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está participando de uma pesquisa empírica que trará dados importantes para nosso estudo, parte da tese de Mestrado intitulada “As Políticas Educacionais Para a Educação Superior e o Reflexo na Qualidade do Ensino do Curso de Direito da UCG: um estudo de caso”, orientada pela professora Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, da Universidade Católica de Goiás.

Para as questões a seguir, assinale como resposta apenas uma opção. Procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua ajuda e agradeço antecipadamente sua presteza.

Alexandre Sztajnbok Teixeira

Instituição de Ensino Superior: _____

Curso: _____ Turno em que está matriculado(a): _____

1 - Qual a faixa de renda mensal de sua família:

- a. Até 2 salários mínimos (R\$ 830,00);
- b. Mais de 2 até 3 salários mínimos (R\$ 831,00 até R\$ 1.245,00);
- c. Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 1.246,00 até R\$ 2.075,00);
- d. Mais de 5 até 8 salários mínimos (R\$ 2.076,00 até R\$ 3.320,00);
- e. Mais de 8 até 10 salários mínimos (R\$ 3.321,00 até R\$ 4.150,00);
- f. Mais de 10 até 13 salários mínimos (R\$ 4.151,00 até R\$ 5.395,00);
- g. Mais de 13 até 15 salários mínimos (R\$ 5.396,00 até R\$ 6.625,00);
- h. Mais de 15 até 20 salários mínimos (R\$ 6.626,00 até R\$ 8.300,00);
- i. Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 8.301,00 até R\$ 12.450,00);
- j. Mais de 30 salários mínimos (R\$ 12.451,00 em diante).

2 - Qual a situação que melhor descreve seu caso enquanto cursava o ensino superior:

- a. Não trabalhava e meus gastos foram financiados pela família;
- b. Trabalhava, mas não ganhava o suficiente para financiar minhas despesas, por isso precisava de ajuda da família;
- c. Trabalhava e me sustentava, não precisando de ajuda financeira da família;
- d. Trabalhava e ajudava no sustento de minha família;
- e. Trabalhava e era o principal responsável pelo sustento de minha família.

3 - Em relação ao seu trabalho enquanto cursava o ensino superior:

- a. Trabalhava com carteira assinada;
- b. Trabalhava na informalidade;
- c. Estava a procura de trabalho.

4 - Em relação ao tempo destinado ao trabalho enquanto cursava o ensino superior:

- a. Trabalhava quatro horas por dia;
- b. Trabalhava seis horas por dia;
- c. Trabalhava oito horas por dia;
- d. Trabalhava menos de quatro horas por dia;
- e. Trabalhava mais de oito horas por dia.

5 - Em relação ao tempo de estudo enquanto cursava o ensino superior:

- a. Estudava apenas no horário das aulas;
- b. Estudava apenas duas horas por dia;
- c. Estudava de três a quatro horas por dia;
- d. Estudava de seis a oito horas por dia;
- e. Estudava apenas nos finais de semana.

6 - Em relação à opção do turno que você estava matriculado enquanto cursava o ensino superior:

- a. Só podia estudar no período noturno;
- b. Gostava de estudar no período noturno, mas podia estudar em outro período;
- c. Só podia estudar no período matutino;
- d. Gostava de estudar no período matutino, mas podia estudar em outro período;
- e. Só podia estudar no período vespertino;

- f. Gostava de estudar no período vespertino, mas podia estudar em outro período;
- g. Nenhuma das opções descreve meu caso.

7 - Em relação ao pagamento da mensalidade de seu curso:

- a. Pagava a mensalidade integral;
- b. Tinha desconto na mensalidade, oferecido pela Instituição de Ensino;
- c. Era beneficiário(a) do Programa Bolsa Universitária da Organização das Voluntárias de Goiás – OVG;
- d. Era beneficiário(a) do Financiamento Estudantil – FIES;
- e. Era beneficiário(a) do Programa Universidade para Todos – PROUNI;
- f. Cursava o semestre e o negociava ao final do mesmo.

8 - Na sua formação ficou clara a necessidade de fundamentos culturais, tais como filosofia, sociologia e história como processo de formação integral?

- a. Sim;
- b. Não.

9 - O curso ofereceu conhecimentos suficientes sobre o agravamento do quadro social dada a adoção das políticas neoliberais e, como uma das consequências a precarização do trabalho para a categoria “advogado”?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

10 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de liderança?

- a. Sim;
- b. Não.

11 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de comunicação?

- a. Sim;
- b. Não.

12 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de confiabilidade?

- a. Sim;
- b. Não.

13 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de ousadia?

- a. Sim;
- b. Não.

14 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de empreendedorismo?

- a. Sim;
- b. Não.

15 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de criatividade?

- a. Sim;
- b. Não.

16 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe?

- a. Sim;
- b. Não.

17 - O perfil do profissional do direito fundamentou-se e direcionou-se para o desenvolvimento da capacidade de trabalho individual?

- a. Sim;
- b. Não.

18 - O curso lhe ofereceu capacidade de compreender o direito como fenômeno em construção que influencia e sofre influências do contexto sócio-político e econômico?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

19 - O curso lhe ofereceu capacidade de interpretação e de aplicação do direito de forma adequada e significativa ao contexto social da atuação profissional?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

20 - O curso lhe ofereceu capacidade de inteligibilidade dos fenômenos jurídicos como fenômenos sociais complexos, levando em consideração as variáveis históricas e sociais de uma sociedade complexa e interdependente?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

21 - O curso lhe ofereceu capacidade de pesquisa sobre as normas jurídicas, a dogmática e jurisprudência?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

22 - O curso lhe ofereceu capacidade de produção jurídica crítica e socialmente compromissada, com o domínio teórico e metodológico?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

23 - O curso lhe ofereceu capacidade de atuação profissional, apresentando sólido domínio teórico e prático, embasados em apurado senso crítico?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

24 - O curso lhe ofereceu capacidade para enfrentar profissionalmente questões jurídicas novas, por meio de práticas criativas e construtivas do direito existente?

- a. Sim;

- b. Não;
- c. Mais ou menos.

25 - O curso lhe ofereceu capacidade para transmissão e reprodução do saber jurídico?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

26 - O curso lhe proporcionou desenvolvimento da ética pessoal e profissional, compromissada com valores que respeitem a pluralidade e dignidade da pessoa humana e os princípios do estado democrático de direito?

- a. Sim;
- b. Não;
- c. Mais ou menos.

27 - Quanto tempo você levou para passar no Exame de Ordem?

28 - Foi necessário fazer cursinho para esta prova? Se sim, quanto tempo de cursinho foi feito?

ANEXO II

ESTATÍSTICAS DE APROVAÇÃO DE BACHARÉIS NO EXAME DE ORDEM - NACIONAIS

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL EXAME DE ORDEM - 2008/2										
Dados sobre o evento - Desempenho das seccionais										
Seccional	Inscritos	Presentes	Aprovados na 1. ^a Fase	% Aprovados na 1. ^a Fase em relação aos presentes	Aprovados 2. ^a Fase	% Aprovados na 2. ^a Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2. ^a Fase em relação aos Aprovados na 1. ^a Fase	Sub Judice		
OAB / AC	212	204	84	41,18	41	20,10	48,81	0		
OAB / AL	575	558	259	46,42	146	26,16	56,37	49		
OAB / AM	773	747	285	38,15	195	26,10	68,42	1		
OAB / AP	152	148	64	43,24	31	20,95	48,44	0		
OAB / BA	2.293	2.214	1.290	58,27	901	40,70	69,84	2		
OAB / CE	1.193	1.154	644	55,81	475	41,16	73,76	116		
OAB / DF	2.478	2.373	1.323	55,75	780	32,87	58,96	19		
OAB / ES	1.445	1.390	664	47,77	404	29,06	60,84	0		
OAB / GO	2.397	2.338	954	40,80	440	18,82	46,12	10		
OAB / MA	926	895	364	40,67	180	20,11	49,45	63		
OAB / MS	996	977	498	50,97	296	30,30	59,44	1		
OAB / MT	1.375	1.329	524	39,43	284	21,37	54,20	0		
OAB / PA	666	647	331	51,16	175	27,05	52,87	4		
OAB / PB	677	660	389	58,94	245	37,12	62,98	1		
OAB / PE	1.380	1.346	619	45,99	413	30,68	66,72	14		
OAB / PI	715	698	415	59,46	219	31,38	52,77	4		
OAB / PR	4.849	4.757	2.348	49,36	1.578	33,17	67,21	5		
OAB / RJ	8.104	7.887	3.627	45,99	2.412	30,58	66,50	256		
OAB / RN	666	656	323	49,24	228	34,76	70,59	14		
OAB / RO	412	400	165	41,25	75	18,75	45,45	0		
OAB / RR	118	110	48	43,64	22	20,00	45,83	1		
OAB / RS	4.257	4.119	1.815	44,06	1.120	27,19	61,71	96		
OAB / SC	2.466	2.416	1.199	49,63	820	33,94	68,39	27		
OAB / SE	323	313	187	59,74	134	42,81	71,66	5		
OAB / TO	284	275	114	41,45	54	19,64	47,37	8		
TOTAL	39.732	38.611	18.533	48,00	11.668	30,22	62,96	696		

Obs:
Os candidatos na condição de sub judice não estão computados nos números de aprovação
Os percentuais estão com aproximação de duas casas decimais

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
EXAME DE ORDEM - 2008/3

Dados sobre o evento - Desempenho das seccionais

Seccional	Inscritos	Presentes	Aprovados na 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub JUDGE
OAB / AC	239	232	68	29,31	50	21,55	73,53	4
OAB / AL	807	774	270	34,88	197	25,45	72,96	57
OAB / AM	791	772	218	28,24	166	21,50	76,15	0
OAB / AP	223	209	59	28,23	41	19,62	69,49	0
OAB / BA	2.558	2.469	1.020	41,31	699	28,31	68,53	9
OAB / CE	1.188	1.130	510	45,13	414	36,64	81,18	43
OAB / DF	3.122	3.026	1.290	42,63	979	32,35	75,89	5
OAB / ES	2.049	1.988	665	33,45	498	25,05	74,89	10
OAB / GO	2.961	2.906	998	34,34	705	24,26	70,64	1
OAB / MA	1.149	1.099	313	28,48	222	20,20	70,93	67
OAB / MS	1.389	1.365	442	32,38	324	23,74	73,30	0
OAB / MT	1.761	1.722	522	30,31	397	23,05	76,05	1
OAB / PA	1.164	1.136	473	41,64	368	32,39	77,80	1
OAB / PB	753	724	335	46,27	259	35,77	77,31	0
OAB / PE	1.929	1.876	685	36,51	546	29,10	79,71	3
OAB / PI	1.111	1.077	520	48,28	405	37,60	77,88	3
OAB / PR	6.154	6.061	2.218	36,59	1.825	30,11	82,28	3
OAB / RJ	7.836	7.613	2.438	32,02	1.831	24,05	75,10	10
OAB / RN	1.083	1.064	431	40,51	358	33,65	83,06	1
OAB / RO	453	445	136	30,56	85	19,10	62,50	0
OAB / RR	197	183	61	33,33	36	19,67	59,02	0
OAB / RS	5.031	4.920	1.565	31,81	1.244	25,28	79,49	56
OAB / SC	2.750	2.706	980	36,22	758	28,01	77,35	14
OAB / SE	447	436	205	47,02	174	39,91	84,88	18
OAB / TO	376	360	115	31,94	78	21,67	67,83	1
TOTAL	47.521	46.293	16.337	35,72	12.659	27,35	76,55	307

Obs:

Os candidatos na condição de sub JUDGE não estão computados nos números de aprovação
Os percentuais estão com aproximação de duas casas decimais

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
EXAME DE ORDEM - 2008/1

Dados sobre o evento - Desempenho das seccionais

Seccional	Inscritos	Presentes	Aprovados na 1.ª Fase	% Aprovados na 1.ª Fase em relação aos presentes	Aprovados 2.ª Fase	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos presentes	% Aprovados na 2.ª Fase em relação aos Aprovados na 1.ª Fase	Sub-Judice
OAB/SE	382	374	189	50.53	181	48.40	95.77	16
OAB/CE	1,161	1,126	553	49.11	508	45.12	91.86	1
OAB/PB	674	650	324	49.85	288	44.31	88.89	12
OAB/BA	2,195	2,139	937	43.81	870	40.67	92.85	20
OAB/PE	1,791	1,752	695	39.67	650	37.10	93.53	7
OAB/PI	751	727	300	41.27	269	37.00	89.67	9
OAB/PA	947	919	383	41.68	337	36.67	87.99	2
OAB/AL	600	588	212	36.05	186	31.63	87.74	2
OAB/PR	5,809	5,646	1,934	34.25	1,735	30.73	89.71	3
OAB/RN	672	664	216	32.53	196	29.52	90.74	6
OAB/RR	76	75	28	37.33	22	29.33	78.57	1
OAB/MS	940	917	297	32.39	262	28.57	88.22	0
OAB/AP	159	155	47	30.32	43	27.74	91.49	0
OAB/RJ	6,786	6,601	2,079	31.50	1,822	27.60	87.64	13
OAB/DF	2,049	1,994	694	34.80	546	27.38	78.67	20
OAB/SC	2,489	2,434	735	30.20	644	26.46	87.62	34
OAB/ES	1,598	1,555	437	28.10	390	25.08	89.24	1
OAB/AC	214	211	53	25.12	51	24.17	96.23	0
OAB/MA	1,081	1,060	287	27.08	246	23.21	85.71	1
OAB/AM	750	735	186	25.31	161	21.90	86.56	0
OAB/RS	3,612	3,522	860	24.42	768	21.81	89.30	49
OAB/GO	2,623	2,578	652	25.29	557	21.61	85.43	28
OAB/MT	1,268	1,241	273	22.00	218	17.57	79.85	8
OAB/RO	481	413	82	19.85	71	17.19	86.59	0
OAB/TO	249	246	57	23.17	42	17.07	73.68	17
TOTAL	39,357	38,322	12,510	32.64	11,063	28.87	88.43	250

Obs:
Os candidatos na condição de sub-judice não estão computados nos números de aprovação
Os percentuais estão com aproximação de duas casas decimais

ANEXO III
ESTATÍSTICAS DE APROVAÇÃO DE BACHARÉIS NO EXAME DE ORDEM –
ESTADO DE GOIÁS



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
“Casa do Advogado Jorge Jungmann”

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 13/03/2005 E 10/04/2005.

ESTATÍSTICA

TOTAL DE INSCRITOS - 1.234
COMPARECIMENTO* - 1.181
ABSTENÇÃO - 49
ANULADOS - 13
INDEFERIDOS - 04

PROVA DE LEGISLAÇÃO - 158 = 58,84 %

CANDIDATOS: 158 = 44,13 %

CANDIDATAS: 200 = 55,87 %

PROVA DE LEGISLAÇÃO E ÉTICA - 347 = 62,84 %

CANDIDATOS: 347 = 42,84 %

CANDIDATAS: 463 = 57,16 %

PROVA DE LEGISLAÇÃO - 24 = 48,98 %

CANDIDATOS: 24 = 48,98 %

CANDIDATAS: 25 = 51,02 %

TOTAL ANULADOS - 13 = 4,86 %

CANDIDATOS: 06 = 46,15 %

CANDIDATAS: 07 = 53,85 %

PROVA DE LEGISLAÇÃO E ÉTICA - 04 = 10,00 %

*** Não são computados os Indeferidos e Abstenções.**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

LISTA DE CATEGORIA DE CANDIDATOS APROVADOS

21 A 30 ANOS	(279) CANDIDATOS
31 A 40 ANOS	(46) CANDIDATOS
41 A 50 ANOS	(29) CANDIDATOS
51 A 60 ANOS	(03) CANDIDATOS
61 A 70 ANOS	(01) CANDIDATOS

LISTA DE CATEGORIA DE CANDIDATOS REPROVADOS

21 A 30 ANOS	(587) CANDIDATOS
31 A 40 ANOS	(142) CANDIDATOS
41 A 50 ANOS	(62) CANDIDATOS
51 A 60 ANOS	(17) CANDIDATOS
61 A 70 ANOS	(02) CANDIDATOS
71 A 80 ANOS	(00) CANDIDATOS

* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.

FACULDADES : AEU/DF, CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA/DF, CENTRO UNIVERSITARIO CAPITAL/SP, CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASÍLIA/DF, CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE/RN, CESUC/GO, CESUT/GO, CEUB/DF, CEUT/MG, EURO-AMERICANA/DF, FAC. CIENCIAS E TEC. DE UNAI/MG, FAC. DIR. DO SUL DE /MG, FADISC/SP, FECHA/GO, FESURV/GO, FIPLAC/GO, FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUIUTABA/MG, IESB/DF, INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA/MG, OBJETIVO/GOIÂNIA, PUC/MG, PUC/PR, UCG/GOIÂNIA, UCB/DF, UFMG/MG, UFG/GOIÂNIA, UFU/MG, UNAERP/SP, UNIC/MT, UNIEVANGÉLICA/GO, UNIFRAN/SP, UNIGOIAS/GOIÂNIA, UNIMAR/SP, UNIP/GOIÂNIA, UNIP/DF, UNIP/SP, UNIRP/SP, UNISUL/SC, UNIT/MG, UNITOLEDO/SP, UNITRI/MG, UNIUB/ MG, UNIUBE/MG, UNIV. CANDIDO MENDES/RJ, UNIV. DE ALFENAS/MG, UNIV. DE TAUBATÉ/SP, UNIV. ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR, UNIV. FEDERAL DE VIÇOSA/MG, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/PR, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/MS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG, UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA/SP, UNIVERSO/GOIÂNIA, UNOESTE/SP.



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXATINTEC X POR FACULDADES E UNIVERSIDADES

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 23
CANDIDATOS: 03 (APROVADOS) - 08 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 06 (APROVADA) - 06 (REPROVADAS)

TOTAL - 41
CANDIDATOS: 05 (APROVADOS) - 09 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 11 (APROVADAS) - 16 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

2011 - 2012 TOTAL - 02

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADA)

2012 - 2013 TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

2013 - 2014 TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

2014 - 2015 GOIÁS DE MINAS GERAIS TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

2015 - 2016 TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

2016 - 2017 TOTAL - 29

CANDIDATOS: 03 (APROVADOS) - 11 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 02 (APROVADAS) - 13 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

PROVA DE PORTUGUÊS - TOTAL - 94

CANDIDATOS: 08 (APROVADOS) - 31 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 13 (APROVADAS) - 42 (REPROVADAS)

PROVA DE DIREITO - TOTAL - 02

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 02 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE INGLÊS - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE HISTÓRIA - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE MATEMÁTICA - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE FÍSICA - TOTAL - 62

CANDIDATOS: 07 (APROVADOS) - 26 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 06 (APROVADAS) - 23 (REPROVADAS)

PROVA DE QUÍMICA - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 356

CANDIDATOS: 58 (APROVADOS) - 82 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 75 (APROVADAS) - 141 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 04

CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 02 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 71

CANDIDATOS: 14 (APROVADOS) - 18 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 15 (APROVADAS) - 24 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 03

CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 101
CANDIDATOS: 13 (APROVADOS) - 29 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 18 (APROVADAS) - 41 (REPROVADAS)

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 108
CANDIDATOS: 15 (APROVADOS) - 37 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 09 (APROVADAS) - 47 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 53
CANDIDATOS: 12 (APROVADOS) - 16 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 06 (APROVADAS) - 19 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 03
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

CANDIDATOS: 08 (APROVADOS) - 05 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 03 (REPROVADAS)

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

PROVA DE CONHECIMENTO DE DIREITO CIVIL - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE CONHECIMENTO DE DIREITO DE CONDIÇÃO DE TRABALHO - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE CONHECIMENTO DE DIREITO DE RESPONSABILIDADE CIVIL - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE CONHECIMENTO DE DIREITO DE RESPONSABILIDADE CIVIL - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA DE CONHECIMENTO DE DIREITO DE RESPONSABILIDADE CIVIL - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 67
CANDIDATOS: 13 (APROVADOS) - 52 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 28 (APROVADAS) - 74 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

RESULTADO TOTAL - 03
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) – 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 01 (REPROVADAS)

*** Não são computados os Indeferidos e Abstenções.**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

ÁREAS*

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 33
REPROVADOS - 150

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 82
REPROVADOS - 151

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 30
REPROVADO - 27

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 125
REPROVADOS - 221

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 72
REPROVADOS - 244

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 16
REPROVADOS - 17

* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.

Eládio Augusto Amorim Mesquita
Presidente da CEEO.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO
Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP. 74080-150
Fone/PABX (062)212-8033 - FAX (062)212-8033 - E-mail oabnet@oab-go.com.br

2



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 28/08/2005 E 18/09/2005.

ESTATÍSTICA

TOTAL DE INSCRITOS - 1871
COMPARECIMENTO* - 1809
ABSTENÇÃO - 53
ANULADOS - 36
INDEFERIDOS - 09

1.º EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 28/08/2005

CANDIDATOS: 158 = 42,59 %
CANDIDATAS: 213 = 57,41 %

2.º EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 18/09/2005

CANDIDATOS: 547 = 39,01 %
CANDIDATAS: 855 = 60,99 %

3.º EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 18/09/2005

CANDIDATOS: 27 = 50,94 %
CANDIDATAS: 26 = 49,06 %

4.º EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 18/09/2005

CANDIDATOS: 18 = 50 %
CANDIDATAS: 18 = 50 %

5.º EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 18/09/2005

CANDIDATOS: 18 = 50 %
CANDIDATAS: 18 = 50 %

* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

CANDIDATOS PARA O EXAME DE ORDEM DE ADVOGADOS - SPORTELA 2011

21 A 30 ANOS	(275) CANDIDATOS
31 A 40 ANOS	(64) CANDIDATOS
41 A 50 ANOS	(27) CANDIDATOS
51 A 60 ANOS	(05) CANDIDATOS
61 A 70 ANOS	(00) CANDIDATOS

CANDIDATOS PARA O EXAME DE ORDEM DE ADVOGADOS EM PROVA ADICIONAL

21 A 30 ANOS	(971) CANDIDATOS
31 A 40 ANOS	(268) CANDIDATOS
41 A 50 ANOS	(129) CANDIDATOS
51 A 60 ANOS	(28) CANDIDATOS
61 A 70 ANOS	(06) CANDIDATOS
71 A 80 ANOS	(00) CANDIDATOS

* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.

FACULDADES : AEMS/MS; CESMAC/ AL; CESUBRA/DF; CESUC/GO; CESUR/MT; CESUT/GO; FACULDADE DE DIREITO DE CÂNDIDO MENDES/RJ; FACULDADE DE DIREITO DE SÃO CARLOS/SP;FDSM/MG; FEB/SP; FECHA/GO; FESURV/GO; FIPLAC/GO;FMU/SP; IESB/DF; IPESU/SP; MACKENZIE/SP; OBJETIVO/GO; PUC/MG; UCB/DF; UCG/GO; UEMG/MG; UFG/GO; UFMT/MT; UFP/PR; UFT/TO; UMC/SP; UNAERP/SP; UNEMAT/MT; UNESP/SP; UNEUB/MG; UNIC/MT; UNICEUB/DF; UNIEVANGÉLICA/GO UNIFENAS/MG; UNIFIEO/SP; UNIGOIAS/GO;UNIMAR/SP; UNINOSE/SP; UNIP/GO; UNIP/DF;UNIP/SP; UNIR/RO; UNIRP/SP; UNISUL/SC; UNIT/MG; UNITOLEDO/SP; UNITRI/MG;UNIUBE/MG; UNIV. FEDERAL DO PARA/PA; UNIV. SÃO FRANCISCO/SP; UNIVAG/MT; UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/MT; UNIVERSO/GO; UNOESTE/SP; UNOPAR/PR.



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM DE UNIVERSITÁRIOS

PROVA Nº 1 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA Nº 2 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

PROVA Nº 3 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

EXAME Nº 1 - TOTAL - 30

CANDIDATOS: 05 (APROVADOS) - 09 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 04 (APROVADAS) - 12 (REPROVADAS)

EXAME Nº 2 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

EXAME Nº 3 - TOTAL - 71

CANDIDATOS: 06 (APROVADOS) - 22 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 05 (APROVADAS) - 38 (REPROVADAS)

EXAME Nº 4 - EXAME DE ORDEM DE UNIVERSITÁRIOS - 301 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

EXAME Nº 5 - EXAME DE ORDEM DE UNIVERSITÁRIOS - 1001 - TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)

CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 48
CANDIDATOS: 02 (APROVADOS) - 17 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 02 (APROVADAS) - 27 (REPROVADAS)

TOTAL - 109
CANDIDATOS: 12 (APROVADOS) - 33 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 11 (APROVADAS) - 53 (REPROVADAS)

TOTAL - 05
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 02 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 70
CANDIDATOS: 07 (APROVADOS) - 26 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 08 (APROVADAS) - 29 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 564
CANDIDATOS: 50 (APROVADOS) - 153 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 86 (APROVADAS) - 275 (REPROVADAS)

TOTAL - 05
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 03 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 01 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 109
CANDIDATOS: 14 (APROVADOS) - 31 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 32 (APROVADAS) - 32 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 07
CANDIDATOS: 02 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 04 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 02 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 146
CANDIDATOS: 09 (APROVADOS) - 44 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 16 (APROVADAS) - 77 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 145
CANDIDATOS: 14 (APROVADOS) - 40 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 17 (APROVADAS) - 74 (REPROVADAS)

TOTAL - 06
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 04 (REPROVADAS)

TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 96
CANDIDATOS: 12 (APROVADOS) - 42 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 07 (APROVADAS) - 35 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

PROVA Nº 01 - TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

PROVA Nº 02 - TOTAL - 03
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 02 (REPROVADAS)

PROVA Nº 03 - TOTAL - 02
CANDIDATOS: 02 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA Nº 04 - TOTAL - 03
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

PROVA Nº 05 - TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 00 (REPROVADAS)

PROVA Nº 06 - TOTAL - 02
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 02 (REPROVADAS)

PROVA Nº 07 - TOTAL - 01
CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) - 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 01 (REPROVADAS)

PROVA Nº 08 - TOTAL - 05
CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) - 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) - 03 (REPROVADAS)



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

TOTAL - 04

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 02 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 02 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 01 (APROVADOS) – 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 00 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 301

CANDIDATOS: 21 (APROVADOS) – 98 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 22 (APROVADAS) – 160 (REPROVADAS)

TOTAL - 02

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 01 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 01 (REPROVADAS)

TOTAL - 01

CANDIDATOS: 00 (APROVADOS) – 00 (REPROVADOS)
CANDIDATAS: 00 (APROVADAS) – 01 (REPROVADAS)

* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

ÁREAS*

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 25
REPROVADOS - 131

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 38
REPROVADOS - 287

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 44
REPROVADO - 69

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 146
REPROVADOS - 479

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 95
REPROVADOS - 378

ÁREA DE DIREITO
APROVADOS - 23
REPROVADOS - 58

* Não são computados os Indeferidos e Abstencões.

Eládio Augusto Amorim Mesquita
Presidente da CEEO.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO
Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150
Fone/PABX (062)212-8033 - FAX (062)212-8033 - E-mail oabnet@oab-go.com.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 12/2005

ESTATÍSTICA GERAL

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	57	5 8,77%	43 75,44%	2 3,51%	0 0,00%	0 0,00%	7 12,28%
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	42	5 11,90%	27 64,29%	1 2,38%	0 0,00%	0 0,00%	9 21,43%
FACULDADE ALVES FARIA	1	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 100,00%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	55	9 16,36%	37 67,27%	3 5,45%	0 0,00%	0 0,00%	6 10,91%
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	16	1 6,25%	11 68,75%	2 12,50%	0 0,00%	0 0,00%	2 12,50%
FACULDADES OBJETIVO	81	13 16,05%	53 65,43%	3 3,70%	0 0,00%	0 0,00%	12 14,81%
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	115	17 14,78%	79 68,70%	2 1,74%	0 0,00%	0 0,00%	17 14,78%
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIAS	148	23 15,54%	95 64,19%	9 6,08%	1 0,68%	0 0,00%	20 13,51%
UNIEVANGÉLICA DE ANAPOLIS	149	37 24,83%	90 60,40%	3 2,01%	1 0,67%	0 0,00%	18 12,08%
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS GO	707	242 34,23%	362 51,20%	25 3,54%	0 0,00%	0 0,00%	78 11,03%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS GO	131	61 46,56%	45 34,35%	2 1,53%	0 0,00%	0 0,00%	23 17,56%
UNIVERSIDADE PAULISTA	170	32 18,82%	117 68,82%	7 4,12%	0 0,00%	0 0,00%	14 8,24%
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	491	75 15,27%	330 67,21%	26 5,30%	1 0,20%	0 0,00%	59 12,02%
TOTAL	2165	520 24,02%	1291 59,63%	85 3,93%	3 0,14%	0 0,00%	266 12,29%

(*) Não são computadas as colunas Indefendidos e Abstenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3121-8033 - FAX (62) 3121-8033 - E-mail: ceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás

"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXAME DE ORDEM DE 04/2006

ESTATÍSTICA GERAL

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*		REPROVADOS*		ABSTENÇ	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	63	20	31,75 %	36	57,14 %	0	0,0
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	50	12	24,00 %	28	56,00 %	4	8,0
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	61	17	27,87 %	34	55,74 %	1	1,6
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	8	0	0,00 %	2	25,00 %	0	0,0
FACULDADE SUL AMERICANA GO	2	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,0
FACULDADES OBJETIVO	95	32	33,68 %	44	46,32 %	2	2,1
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	2	0	0,00 %	2	100,00 %	0	0,0
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	113	29	25,66 %	76	67,26 %	2	1,7
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	185	64	34,59 %	86	46,49 %	8	4,3
UNIEVANGÉLICA DE ANÁPOLIS	178	52	29,21 %	101	56,74 %	3	1,6
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	561	204	36,36 %	272	48,48 %	14	2,5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	144	87	60,42 %	35	24,31 %	5	3,4
UNIVERSIDADE PAULISTA	136	29	21,32 %	90	66,18 %	5	3,6
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	610	126	20,66 %	371	60,82 %	16	2,6
TOTAL	2208	672	30,43 %	1177	53,31 %	60	2,7

(*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Absenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos.

75

Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
 "Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
 EXAME DE ORDEM DE 08/2006

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES*
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	50	13 26,00 %	32 64,00 %	1 2,00
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	53	16 30,19 %	21 39,62 %	1 1,89
FACULDADE ALVES FARIA	1	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	48	13 27,08 %	26 54,17 %	0 0,00
FACULDADE DE RIO VERDE GO	3	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	9	1 11,11 %	5 55,56 %	0 0,00
FACULDADE SUL AMERICANA GO	15	2 13,33 %	9 60,00 %	0 0,00
FACULDADES OBJETIVO	67	19 28,36 %	34 50,75 %	0 0,00
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	1	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	128	37 28,91 %	76 59,38 %	4 3,13
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	158	46 29,11 %	82 51,90 %	2 1,27
UNIEVANGÉLICA DE ANÁPOLIS	165	37 22,42 %	96 58,18 %	1 0,61
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	558	204 36,56 %	273 48,92 %	2 0,36
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	66	25 37,88 %	20 30,30 %	0 0,00
UNIVERSIDADE PAULISTA	183	34 18,58 %	126 68,85 %	4 2,19

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	766	160	20,89 %	466	60,84 %	11	1,44 %
TOTAL	2271	607	26,73 %	1266	55,75 %	26	1,14 %

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO
Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150
Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail ceoo@oabgo

Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 08/2006**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULA
------------------------	-----------	------------	-------------	--------------	-------

(*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções (**) Calculada sobre o número total de inscritos.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO
Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150
Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail ceeo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 12/2006**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	56	17 30,36%	33 58,93%	1 1,79%	0 0,00%	0 0,00%	5 8,93%
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	56	23 41,07%	24 42,86%	1 1,79%	0 0,00%	0 0,00%	8 14,29%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	60	11 18,33%	40 66,67%	1 1,67%	2 3,33%	0 0,00%	6 10,00%
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	6	0 0,00%	5 83,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 16,67%
FACULDADE SUL AMERICANA GO	37	13 35,14%	17 45,95%	2 5,41%	0 0,00%	0 0,00%	5 13,51%
FACULDADES OBJETIVO	73	17 23,29%	37 50,68%	0 0,00%	1 1,37%	0 0,00%	18 24,66%
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	93	31 33,33%	52 55,91%	0 0,00%	1 1,08%	1 1,08%	8 8,60%
UNIANHANGUEIRA CENTRO UNIVERSITARIO DE GOIÁS	140	36 25,71%	81 57,86%	1 0,71%	2 1,43%	0 0,00%	20 14,29%
UNIEVANGELICA DE ANAPOLIS	167	59 35,33%	88 52,69%	1 0,60%	0 0,00%	0 0,00%	19 11,38%
UNIVERSIDADE CATOLICA DE GOIÁS GO	492	142 28,86%	284 57,72%	8 1,63%	1 0,20%	0 0,00%	57 11,59%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	74	29 39,19%	32 43,24%	1 1,35%	1 1,35%	0 0,00%	11 14,86%
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	7	2 28,57%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	3 42,86%
UNIVERSIDADE PAULISTA	169	43 25,44%	105 62,13%	7 4,14%	1 0,59%	0 0,00%	13 7,69%
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	968	244 25,21%	604 62,40%	8 0,83%	13 1,34%	0 0,00%	99 10,23%
TOTAL	2398	667 27,81%	1404 58,55%	31 1,29%	22 0,92%	1 0,04%	273 11,38%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - Goiânia-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: cseoo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 12/2006

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE

INSCRITOS

APROVADOS*

REPROVADOS*

ABSTENÇÕES**

ANULADOS

INDEFERIDOS

OUTROS

(*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: coceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 06/2007**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	51	0 0,00%	37 72,55%	4 7,84%	0 0,00%	2 3,92%	8 15,69%
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	64	5 7,81%	44 68,75%	4 6,25%	0 0,00%	0 0,00%	11 17,19%
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENV DO CENTRO OESTE	10	0 0,00%	7 70,00%	2 20,00%	0 0,00%	1 10,00%	0 0,00%
FACULDADE ALVES FARIA	1	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 100,0%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICJNS GO	74	4 5,41%	59 79,73%	3 4,05%	0 0,00%	0 0,00%	8 10,81%
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	6	0 0,00%	2 33,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	4 66,67%
FACULDADE SUL AMERICANA GO	43	2 4,65%	32 74,42%	3 6,98%	0 0,00%	0 0,00%	6 13,95%
FACULDADES OBJETIVO	80	2 2,50%	68 85,00%	3 3,75%	0 0,00%	0 0,00%	7 8,75%
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	113	7 6,19%	85 75,22%	9 7,96%	0 0,00%	2 1,77%	10 8,85%
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA	30	6 20,00%	21 70,00%	1 3,33%	0 0,00%	1 3,33%	1 3,33%
UNIAHANGUEIRA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	222	24 10,81%	146 65,77%	10 4,50%	0 0,00%	1 0,45%	41 18,47%
UNIEVANGÉLICA DE ANÁPOLIS	215	13 6,05%	162 75,35%	10 4,65%	1 0,47%	1 0,47%	28 13,02%
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	510	75 14,71%	352 69,02%	18 3,53%	0 0,00%	1 0,20%	63 12,35%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	142	62 43,66%	57 40,14%	6 4,23%	0 0,00%	2 1,41%	15 10,56%
UNIVERSIDADE PAULISTA	157	6 3,82%	120 76,43%	7 4,46%	0 0,00%	1 0,64%	23 14,65%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail ceoo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 06/2007**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	1046	63 6,02%	783 74,86%	62 5,93%	0 0,00%	13 1,24%	122 11,66%
TOTAL	2764	269 9,73%	1975 71,45%	142 5,14%	1 0,04%	25 0,90%	348 12,59%

(*) Não são computadas as colunas Indefiendidos e Abstenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceao@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 08/2007**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	56	9 16,07%	41 73,21%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	6 10,71%
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	26	6 23,08%	11 42,31%	1 3,85%	0 0,00%	0 0,00%	8 30,77%
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENV. DO CENTRO OESTE	11	4 36,36%	5 45,45%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 18,18%
FACULDADE ALVES FARIA	16	0 0,00%	12 75,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	4 25,00%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM. DE ANICUNS GO	34	5 14,71%	23 67,65%	1 2,94%	0 0,00%	0 0,00%	5 14,71%
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	3	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	3 100,0%
FACULDADE SUL AMERICANA GO	53	6 11,32%	41 77,36%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	6 11,32%
FACULDADES OBJETIVO	43	6 13,95%	25 58,14%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	12 27,91%
FUNDAÇÃO ENS. SUPERIOR DE RIO VERDE GO	77	13 16,88%	46 59,74%	3 3,90%	0 0,00%	0 0,00%	15 19,48%
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBARA	23	8 34,78%	12 52,17%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	3 13,04%
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	136	32 23,53%	67 49,26%	13 9,56%	0 0,00%	0 0,00%	24 17,65%
UNEANGELICA DE ANÁPOLIS	129	23 17,83%	69 53,49%	5 3,88%	0 0,00%	0 0,00%	32 24,81%
UNIVERSIDADE CATOLICA DE GOIÁS	461	143 31,02%	218 47,29%	28 6,07%	0 0,00%	0 0,00%	72 15,62%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	110	37 33,64%	18 16,36%	35 31,82%	0 0,00%	0 0,00%	20 18,18%
UNIVERSIDADE PAULISTA	105	14 13,33%	67 63,81%	1 0,95%	0 0,00%	0 0,00%	23 21,90%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - Goiânia-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceao@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 08/2007

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	817	104 12,73 %	511 62,55 %	24 2,94 %	0 0,00 %	0 0,00 %	178 21,79 %
TOTAL	2100	410 19,52 %	1168 55,52 %	111 5,29 %	0 0,00 %	0 0,00 %	413 19,67 %

(*) Não são computadas as colunas "Indeferidos e Abstenções." (**) Calculada sobre o número total de inscritos

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone: PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceao@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 01/2008**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	56	12 21,43 %	35 62,50 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	7 12,50 %
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	55	6 10,91 %	34 61,82 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	14 25,45 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENV DO CENTRO OESTE	20	5 25,00 %	13 65,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	2 10,00 %
FACULDADE ALVES FARIA	24	6 25,00 %	13 54,17 %	1 4,17 %	0 0,00 %	0 0,00 %	4 16,67 %
FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA	13	2 15,38 %	9 69,23 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	2 15,38 %
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	86	11 12,79 %	54 62,79 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	14 16,28 %
FACULDADE SUL AMERICANA GO	60	8 13,33 %	44 73,33 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	4 6,67 %
FACULDADES OBJETIVO	92	8 8,70 %	66 71,74 %	1 1,09 %	0 0,00 %	0 0,00 %	14 15,22 %
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	124	23 18,55 %	81 65,32 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	17 13,71 %
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA	65	17 26,15 %	40 61,54 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	3 4,62 %
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITARIO DE GOIAS	184	36 19,57 %	107 58,15 %	1 0,54 %	0 0,00 %	0 0,00 %	32 17,39 %
UNIEVANGÉLICA DE ANAPÓLIS	218	42 19,27 %	139 63,76 %	1 0,46 %	0 0,00 %	0 0,00 %	26 11,93 %
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS	584	217 36,53 %	290 48,82 %	8 1,35 %	1 0,17 %	0 0,00 %	73 12,29 %
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS	106	56 52,83 %	24 22,64 %	3 2,83 %	0 0,00 %	0 0,00 %	16 15,09 %
UNIVERSIDADE PAULISTA	147	22 14,97 %	103 70,07 %	2 1,36 %	0 0,00 %	0 0,00 %	16 10,88 %

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail cceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM DE 01/2008**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	1178	188 15,96 %	825 70,03 %	18 1,53 %	0 0,00 %	0 0,00 %	140 11,88 %
TOTAL	3022	659 21,81 %	1877 62,11 %	35 1,16 %	1 0,03 %	0 0,00 %	384 12,71 %

(*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM 2008.1**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS						
	1	0	0,00 %	0	0,00 %	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %		
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	39	7	17,95 %	29	74,36 %	2	5,13 %	0	0,00 %	1	2,56 %	0	0,00 %
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ	54	9	16,67 %	45	83,33 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE MACEIÓ	1	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS	179	46	25,70 %	130	72,63 %	2	1,12 %	1	0,56 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARAQUARA	1	0	0,00 %	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSÁ	1	0	0,00 %	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA	5	1	20,00 %	4	80,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	156	37	23,72 %	115	73,72 %	4	2,56 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CEUMAR	1	0	0,00 %	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO	1	0	0,00 %	1	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA	3	0	0,00 %	3	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	11	1	9,09 %	10	90,91 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO	3	2	66,67 %	1	33,33 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %
CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS	3	0	0,00 %	3	100,0 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail ceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM 2008.1**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE ALVES FARIA	50	15 30,00%	35 70,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE ATENAS	4	1 25,00%	2 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 25,00%	0 0,00%
FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA	43	6 13,95%	36 83,72%	1 2,33%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS E LETRAS DE	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS DE DIAMANTINA	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS DE MACEIÓ	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE DE DIREITO DE TANGARA DA SERRA	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DE	80	17 21,25%	63 78,75%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE INTEGRADA DE ENSINO SUPERIOR DE COLINAS	2	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE SEAMA	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADE SUL-AMERICANA	48	6 16,67%	39 81,25%	1 2,08%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADES INTEGRADAS DE SAO CARLOS	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FACULDADES INTEGRADAS DE UBERABA	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
 "Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
 EXAME DE ORDEM 2008.1**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
FACULDADES INTEGRADAS DO PLANALTO CENTRAL - FIPLAC	15	2 13,33%	13 86,67%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS	3	1 33,33%	2 66,67%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA	44	9 20,45%	31 70,45%	2 4,55%	0 0,00%	2 4,55%	0 0,00%
INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO	84	9 10,71%	74 88,10%	0 0,00%	1 1,19%	0 0,00%	0 0,00%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	3	1 33,33%	2 66,67%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	434	153 35,25%	273 62,90%	8 1,84%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE ALFENAS	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ	6	0 0,00%	6 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE LUÍZ	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	4	0 0,00%	4 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DE RIO VERDE	79	11 13,92%	66 83,54%	1 1,27%	0 0,00%	1 1,27%	0 0,00%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - Goiânia GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: cseo@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM 2008.1**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	88	50 56,82%	35 39,77%	3 3,41%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA	2	0 0,00%	1 50,00%	1 50,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE PARANAENSE	1	0 0,00%	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE PAULISTA	144	19 13,19%	121 84,03%	4 2,78%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	1	1 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	1008	156 15,48%	831 82,44%	19 1,88%	1 0,10%	1 0,10%	0 0,00%
TOTAL	2629	572 21,76%	1999 76,04%	49 1,86%	3 0,11%	6 0,23%	0 0,00%

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail: ceao@oabgo.org.br



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM
EXAME DE ORDEM 2008.1**

ESTATÍSTICA GERAL POR FACULDADE/UNIVERSIDADE

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
------------------------	-----------	------------	-------------	--------------	----------	-------------	--------

(*) Não são computadas as colunas indeferidos e Abstenções. (**) Calculada sobre o número total de inscritos.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail ceao@oabgo.org.br