

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

SALETE DE OLIVEIRA DOMINGOS

EDUCAÇÃO HUMANIZADA *versus* MERCANCIA NO
ENSINO JURÍDICO PRIVADO NO BRASIL

Doutorado em Direito

São Paulo
2018

SALETE DE OLIVEIRA DOMINGOS

EDUCAÇÃO HUMANIZADA *versus* MERCANCIA NO
ENSINO JURÍDICO PRIVADO NO BRASIL

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Direito, área de concentração Efetividade do Direito, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Pugliesi.

São Paulo

2018

Domingos, Salete de Oliveira.

Educação humanizada *versus* mercancia no ensino jurídico privado no Brasil / Salete de Oliveira Domingos. São Paulo, 2018.

176 fls.

Tese (Doutorado), PUC-SP, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Pugliesi

1. Ensino jurídico; 2. Educação humanizada; 3. Mercancia acadêmica; 4. Tecnologia; 5. Educador, 6. Direito.

PUC-SP

CDU

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura_____

Data: São Paulo, 29 de janeiro de 2018.

E-mail: saleteod@gmail.com

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

*Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final...*

(Kell Smith)

Para

Minha filha Maria Alice

Meu marido Vinícius

Minhas irmãs Terezinha e Marli

Ao CNPq pelo fomento concedido.

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho não teve início com o ingresso no doutorado no verão de 2014, foi muito antes. A educação humanizada começou a tomar seus contornos, há 30 anos, nos rigorosos invernos no interior do Oeste de Santa Catarina, em Chapecó, em uma escola chamada “Fazenda Santo Antônio”, quando em tenra idade acompanhava minha mãe na sala de aula. Ela, mulher a quem mais admiro, ensinava aproximadamente uns 40 alunos de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, todos na mesma sala. Como uma verdadeira educadora ela ensinava com os recursos que tinha.

Hoje vejo que ela aplicava, sem denominar, as “metodologias ativas” ou como diria Paulo Freire “progressista”, ou como Gabriel Chalita “Pedagogia do Amor”, ou como quero ensaiar “educação humanizada”, não importa a terminologia, o que importa é que com a pouca técnica que tinha e o escasso recurso financeiro, pedagógico e tecnológico, ela contribuía para que o mundo fosse melhor concedendo aquelas crianças o conhecimento, a esperança de futuro melhor e de sair da difícil vida no campo através da educação. Isso não afastava o caráter rígido e exigente que a própria vida exigia dela, mas isso era necessário e compatível com a cultura da época.

Foram muitas noites que a vi preparando aulas, fazendo diário, plano pedagógico, corrigindo provas e saindo antes do dia raiar e voltando depois do dia escurecer. E, com todas as dificuldades que se poderia enfrentar sem o recurso da tecnologia, sem internet, computador, até o desenho que as crianças pintavam eram feitos por ela, e mimeógrafo, quando tinha, era o milagre em vida, mesmo assim ela me mostrava que valia a pena. Mesmo que o percurso fosse tão difícil. Inclusive o trajeto físico, pois para chegar até a escola eram literalmente quilômetros a pé, pois o recurso carro também não fazia parte desse universo, bem como a estrada sinuosa e de pedra, totalmente coberta pela geada, dificultaria qualquer tentativa. Quanto a remuneração, também não era compatível com o esforço e a dedicação.

A recompensa era o amor ao próximo e o sustento da família. Então eu entendi, isso é vocação! Isso é educação humanizada! E foi com esse salário de

professora da escola pública do Estado de Santa Catarina que minha mãe criou os seis filhos e ensinou os dois pilares para um mundo melhor, a “educação e o trabalho”. Por isso, minha eterna gratidão e os meus aplausos a minha mãe, minha primeira professora! E, a todos os professores, em razão do princípio da igualdade, mas em especial as mulheres, que estão no interior desse Brasil imenso levando a educação como prática transformadora, mesmo sem recursos.

Faço aqui também menção ao meu pai que sempre me incentivou a estudar e a buscar conhecimento, me proporcionando a roda de chimarrão aos domingos, a conversa e companheirismo.

Agradeço também as minhas irmãs e ao meu irmão que se dedicaram quase que em tempo integral para que hoje isso acontecesse, não só o doutorado, mas todos os outros sonhos que eu inventei e eles me deram apoio incondicional.

Não posso deixar de registrar aqui a importância de cada um, mesmo sabendo que não cabem em palavras o que fazem e fizeram por mim, tampouco minha gratidão.

Sou fruto da vocação da minha mãe e reflexo das minhas irmãs e irmão, isso é notório, só falar comigo cinco minutos para ver que sou praticamente devotada da minha família. Da Terezinha, sei o dia e hora e local que tomei consciência que era fã de carteirinha, foi um dia que ela estava dirigindo e eu na adolescência, olhei para ela de óculos de sol dirigindo rumo a PUC e pensei “Quero ser assim, bonita, elegante, guerreira e inteligente!” Razão pela qual é minha inspiração e meu referencial. Obrigada por todas as discussões e por acreditar em mim.

Maria obrigada por cuidar para que tudo estivesse em harmonia e que eu pudesse estudar e concluir mais esse sonho, por todos os chás, massagens, por pagar meu inglês na juventude... Mas, acima de tudo, obrigada por dedicar a sua adolescência por mim, e acreditar que ia conseguir, mesmo diante de todas as dificuldades que atravessamos.

Marli, minha conexão com universo, ser mais iluminado que conheço, minha revisora da vida, minha amiga fiel, sou grata por ter gerado um ser humano

igualzinho a você, de corpo e de alma. Obrigada por todas as vezes que não me deixou desistir.

Janete, minha amiga, confidente, irmã mais bondosa que você não há, cuida de mim, me ama, me perdoa e me deu os dois presentes que tanto amo. Obrigada por todas as orações, jantares e café, obrigada por entender esse momento e cuidar de mim e da minha pequena família.

Rui, meu melhor amigo, da infância a vida adulta, daqui a eternidade, sem você nada disso teria acontecido, você é minha ponte com o passado e minha ligação com o futuro. Obrigada por acreditar quando nem eu acreditei. Obrigada por apostar em mim, incentivar e não me deixar perder prazos. E acima de tudo, obrigada por cuidar da Alice enquanto eu estudava.

Durante o período do doutorado a pesquisa por si só já é um período difícil, mas nós dois inventamos, porque não terminar o seu mestrado e casar também? Sim, eu e você Vinícius, temos grandes ideias juntos. Não é qualquer casal que conversa sobre a dissertação e a tese na lua de mel, passa as férias escrevendo, ou melhor, passa o primeiro ano de casados pesquisando. Não, isso é só para os fortes. Ou melhor, para um casal completamente em sintonia, apaixonados e com um objetivo em comum, ser melhor para si e para o próximo. Sempre fomos nós, para minha faculdade, para sua monografia, para o meu mestrado, para a sua dissertação e não seria diferente para a minha tese, não fui eu, fomos nós. Amo quem você é, amo quem você se tornou nos últimos 12 anos e amo quem você me ensina todos os dias a ser. Obrigada por me apoiar, pelo colo quando deu desespero, pela certeza que ia dar certo, sem você certamente isso não teria acontecido.

Maria Alice, meu anjinho, minha “vida”, para mim você é a tipificação que Deus existe e isso já é tudo. Seu sorriso, seu apoio, sua inteligência, sua dedicação, me ensinam a cada dia e me permitem ser uma pessoa melhor. Que essa “educação humanizada” permeie seu caminho e que justiça seja seu norte, que o amor ao próximo a conduza todos os dias, assim como o amor de Cristo. Obrigada por ser meu referencial para esta tese e para minha vida, você é minha inspiração.

Aos meus cunhados, Marina muito obrigada pela amizade incondicional, sempre presente na minha vida me apoiando e torcendo por mim. Tadeu, obrigada pelo apoio e por me escutar falar da tese e dividir a Janete para cuidar de mim nesse momento tão importante. Maitê e Victor, obrigada por todas as discussões sobre o tema, pela ajuda com a criação do formulário, pelas palavras de conforto quando batia o desespero, e em especial pela alegria de ser tia do pequeno Gabriel.

Meus agradecimentos especiais aos meus sobrinhos, sempre presentes torcendo por mim. Francieli minha boneca, muito obrigada por ser minha “vida”, minha paixão, pelas orações e por acreditar que isso ia acontecer. Você foi a primeira mudança radical na minha vida, minha primeira aplicação da “educação humanizada” foi com você. Guilherme, muito obrigada pelo apoio, pela curiosidade em saber e conhecer sobre a minha pesquisa. Matheus, meu fiel companheiro, sempre ao meu lado, é para você e todos os outros alunos que desejo a “educação humanizada”. Você me inspira e me ensina, obrigada por ser sua madrinha, obrigada por acreditar no Direito como prática transformadora, obrigada por acreditar que o mundo pode ser melhor e não aceitar injustiças. Essa tese é parte da nossa história. Lukas, meu anjinho, obrigada por vir me distrair, dormir na minha casa, ser minha dupla no jogo e fazer sorrir.

Agradeço à Maria, minha sogra, que como tantas outras mulheres que admiro e citei aqui fez da Educação, durante 31 anos, agente de transformação, promoveu o desenvolvimento humano, sempre acreditando na essência da Educação e em uma sociedade mais justa e solidária. Obrigada por todas as nossas discussões sobre a educação, sobre cultura, literatura, história, enfim, sobre pessoas, pois isso é vida. Agradeço também ao meu sogro, Jackson, que sempre me apoiou incondicionalmente, torcendo e vibrando a cada vitória.

Ao falar em “educação humanizada” não posso deixar de lembrar dos Educadores que marcaram minha vida, em especial meu orientador Márcio Pugliesi que me acompanhou desde o mestrado e que com a maestria que lhe é peculiar foi me guiando nessa caminhada. Já lhe disse que escrever sobre esse tema para mim foi um ato de coragem diante de suas obras, mas descobri que na verdade além da coragem, foi admiração. Durante a pesquisa reconheci em você as características do educador humanizador e essa foi a melhor orientação que

alguém poderia ter. Meus sinceros agradecimentos pela sua insistente busca pelo Ensino Jurídico como prática transformadora. Obrigada por pegar na minha mão quando entreguei o volume para qualificação, olhar no fundo dos meus olhos, e dizer “agora durma, descanse!” Só alguém com muita sensibilidade e bondade, mesmo numa sala com tantos alunos, para entender que havia um ser humano ali aflito e sem dormir há dias. E acima de tudo, obrigada por acreditar em mim, na tese e pela sutileza que enfrentou as minhas próprias limitações.

Faço aqui menção também de outros grandes professores que são meus referencias, que me ensinaram o valor da docência e o amor pelo próximo, Ricardo Hasson Sayeg, obrigada por incentivar e me ensinar ser humanista acima de tudo. Ao professor Willis, sua genialidade me encanta, mas sua generosidade de uma alma pura que cativa onde passa, me ensina muito além da Filosofia. Outros professores contribuíram para que essa tese acontecesse, que não poderia deixar de citar, como a professora Maria Helena Diniz, Clarissa Ferreira Macedo D'Isep, Maria Cristina Zainaghi e tantos outros, mas, pelo avançar das linhas e impossibilidade de citar todos, agradeço a todos os professores que participaram diretamente e indiretamente dessa pesquisa.

Colaboraram para a concretização dessa tese e tantos outros sonhos que eu inventei, Sandra e Mário Konrad, muito obrigada pela paciência que me ensinam e cuidam de mim. Obrigada por acreditarem em mim como pessoa e como profissional, vocês são meus referenciais, sou grata por vocês fazerem parte disso.

Não poderia deixar de lembrar dos grandes amigos que me apoiaram nessa caminhada Luciana, Carolina, Filipi, Alda, Rosana, Membira, Adriana, Roberto Campana, Carolina Proença, Sérgio, Raquel, Janaina, Douglas, Claudiane, Silas, João, Márcia, Gisela e Leandro muito obrigada pelo apoio, livros e colo, vocês foram fundamentais nesse processo.

Quero deixar registrado meus agradecimentos aos meus alunos por me ensinarem a cada dia e por fazerem parte desse processo de aprendizado, pois sem vocês essa tese não teria nenhum fundamento.

Fica também meu agradecimento à equipe da PUC-SP, em especial ao Rui e ao Rafael, sempre dispostos a me ajudar e proporcionar um curso ético e humanista, sem vocês nada disso seria possível.

Dizer que agradeço a Deus é até redundante, pois sem Ele certamente não haveria vida para isso, sou eternamente grata por Deus me permitir viver mais esse sonho. Agradeço aos meus pastores que sempre oram por mim, Pr. Sandro Rubinec e Carla, Robson e Micheli, Pr. Daniel.

Por fim, e não menos importante, agradeço também a todos que aceitaram e responderam à pesquisa para que eu pudesse concluir e embasar a tese. Bem como, todos aqueles que diretamente e indiretamente contribuíram para conclusão desse trabalho.

RESUMO

EDUCAÇÃO HUMANIZADA versus MERCANCIA NO ENSINO JURÍDICO PRIVADO NO BRASIL.

Salete de Oliveira Domingos

O propósito desta tese é enfrentar a seguinte **problemática**: “educação humanizada *versus* mercancia no ensino jurídico privado no Brasil”. Ao problema de tese formulado, levanta-se a **hipótese** – ao final confirmada – de que o educador é um dos fatores que pode minimizar os reflexos da massificação e humanizar essa relação entre o educando e a instituição, sendo elemento fundamental para cumprimento da função social das faculdades privadas. Para alcançar o **objetivo** proposto, necessário se faz a realização de considerações históricas do ensino jurídico no Brasil e suas influências para a mercancia acadêmica, para a banalização do ensino jurídico e o domínio mercadológico das faculdades privadas. Far-se-á um ensaio de análise mercadológica com base nos dados disponíveis nas plataformas públicas tais como INEP, considerando o período de 1996 a 2016, dessa análise é extraído gráficos para representar o crescimento do mercado acadêmico e explorar os fatores socioeconômicos que influenciaram essa demanda. Propõe-se também como objetivo específico analisar a importância da tecnologia como nova linguagem e suas consequências na massificação e na qualidade do ensino jurídico. Como **marco teórico** se estabelece que a democratização do ensino jurídico tem como finalidade tornar o ensino superior jurídico acessível a todos, no entanto, **como resultado alcançado** requer um investimento intelectual, por parte do Estado, da sociedade e da família, no educador, no educando e na conscientização das universidades privadas para promover o equilíbrio entre os fins lucrativos e a concretização da função social, bem como uma reestruturação nos currículos acadêmicos para afastar a dogmática e aproximar a humanização. Buscando diminuir os reflexos que são inerentes a toda e qualquer perversa massificação humana. No tocante às questões do viés metodológico, ressaltam-se o uso da vertente histórica, o método dedutivo, hipotético-dedutivo e dialético. No campo procedimental utilizou-se de pesquisa bibliográfica e doutrinária, legislativa, documental e pesquisa de campo. Quanto à abordagem será utilizada a técnica qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ensino jurídico; 2. Educação humanizada; 3. Mercancia acadêmica; 4. Tecnologia; 5. Educador, 6. Direito.

ABSTRACT

HUMANIZED EDUCATION *versus* MERCHANDISE IN PRIVATE LEGAL EDUCATION IN BRAZIL.

Salete de Oliveira Domingos

The purpose of this thesis is to address the following problem: “humanized education *versus* merchandise in private legal education in Brazil”. The hypothesis that the educator is one of the factors that can minimize the reflexes of massification and humanize this relationship between the student and the institution is a fundamental element for fulfilling the social function of private colleges. In order to reach the proposed objective, it is necessary to make historical considerations of legal education in Brazil and its influences on academic merchandise, for the trivialization of legal education and the marketing domain of private colleges. A marketing analysis test will be carried out based on the data available on public platforms such as INEP, considering the period from 1996 to 2016. From this analysis graphs are extracted to represent the growth of the academic market and to explore the socioeconomic factors that influenced this demand. It is also proposed as a specific objective to analyze the importance of technology as a new language and its consequences in the massification and quality of legal education. As a theoretical framework it is established that the democratization of legal education aims to make legal higher education accessible to all, however, as a result achieved requires an intellectual investment by the State, society and family, educator, educator and the awareness of private universities to promote the balance between profit making and the realization of the social function, as well as a restructuring in academic curricula to move away from dogmatic and approach humanization. Seeking to diminish the reflexes that are inherent in any and every perverse human massification. Regarding the questions of methodological bias, the use of the historical aspect, the deductive, hypothetical-deductive and dialectical method are emphasized. In the procedural field was used bibliographical and doctrinal research, legislative, documentary and research action. As for the approach will be used the qualitative technique.

KEYWORDS: 1. Legal education; 2. Humanized education; 3. Academic merchandise; 4. Technology; 5. Educator; 6. Law.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Comparativo de doutores 2013
- Gráfico 2 – Comparativo de mestres 2013
- Gráfico 3 – Comparativo de doutores 2014
- Gráfico 4 – Comparativo de mestres 2014
- Gráfico 5 – Comparativo de doutores 2015
- Gráfico 6 – Comparativo de mestres 2015
- Gráfico 7 – Evolução no número de matrículas presenciais no ensino superior (1996 -2016)
- Gráfico 8 – Comparativo dos cursos jurídicos na rede pública X privada
- Gráfico 9 – Comparativo dos cursos com maior número de concluintes (2016)
- Gráfico 10 – Evolução dos Cursos de Direito Brasileiro (1996 -2016)
- Gráfico 11 – Evolução do número de matrículas (20 anos)
- Gráfico 12 – Evolução do número de concluintes (20 anos)
- Gráfico 13 – Evolução de habitantes (20 anos)
- Gráfico 14 – Declínio da linha da pobreza nacional (14 anos)
- Gráfico 15 – Número de bolsas ofertadas por ano (2005-2014)
- Gráfico 16 – Classificações de gerações adotadas pelo IBOPE - 2010
- Gráfico 17 – Cursou o ensino fundamental – escola pública ou privada
- Gráfico 18 – Cursou o ensino médio – escola pública ou privada
- Gráfico 19 – Realizou curso técnico
- Gráfico 20 – Realizou curso preparatório para ingresso na faculdade
- Gráfico 21 – Faixa etária
- Gráfico 22 – Quantas pessoas residem com o entrevistado
- Gráfico 23 – Renda Familiar
- Gráfico 24 – Renda Pessoal
- Gráfico 25 – Status do curso
- Gráfico 26 – Posição no mercado de trabalho
- Gráfico 27 – Instituto de Ensino Superior público ou privado
- Gráfico 28 – Quantas pessoas da família tem curso superior
- Gráfico 29 – Por qual motivo escolheu o curso de Direito
- Gráfico 30 – Por qual motivo escolheu a IES.
- Gráfico 31 – Quem custeia a faculdade
- Gráfico 32 – Motivação para continuar o curso

Gráfico 33 – O curso de Direito transformou minha vida

Gráfico 34 – Relação professor X aluno é fator essencial para o aprendizado

Gráfico 35 – Qual é a importância do professor para qualidade do ensino

Gráfico 36 – Qual é a importância do aluno para qualidade do ensino

Gráfico 37 – Qual é a importância da aula presencial para qualidade do ensino

Gráfico 38 – Você já teve ou tem aula EAD (Ensino à Distância)

Gráfico 39 – Você tem facilidade para aprender via EAD (Ensino à Distância)

Gráfico 40 – O curso do Direito poderia ser totalmente EAD (Ensino à Distância)

LISTA DE SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AI-5 - Ato Institucional nº 5
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC - Conceito Preliminar de Curso
DD - Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado
DEOPS - Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo
EAD - Ensino à Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EOU - Exame de Ordem Unificado
FIES - Financiamento Estudantil
GOB - Grande Oriente do Brasil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para todos
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
RNB - Rendimento Nacional Bruto
RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

RUF - Ranking Universitário Folha

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	27
1.1 A gênese do ensino Jurídico Brasileiro	27
1.2 Faculdade de Direito de Olinda e São Paulo	31
1.3 Construção histórica do ensino jurídico brasileiro e a evolução Constitucional ..	39
1.4 PUC, a influência	59
2. A MERCANCIA ACADÊMICA	67
2.1 A propagação dos cursos jurídicos privados no Brasil.....	67
2.2 Elementos que influenciaram a propagação do Ensino Superior no Brasil.....	74
2.3 O papel do Estado e da OAB na qualidade do Ensino Superior Jurídico.....	87
2.4 A banalização do ensino	91
2.5 As Faculdades Privadas, o domínio mercadológico.....	96
3. POR UMA NOVA METODOLOGIA	102
3.1 A Tecnologia: novo método ou nova linguagem?	102
3.2 O perfil contemporâneo dos discentes.....	107
3.3 Uma nova metodologia?	113
4. A EDUCAÇÃO HUMANIZADA	120
4.1 O Educador	120
4.2 A função social das faculdades.....	129
4.3 Democratização do saber jurídico	134
5. RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO	141
5.1 Coleta e <i>Locus</i>	141
5.2 Objetivo da pesquisa.....	141
5.3 Resultados da pesquisa e representações gráficas.....	142
CONCLUSÃO	155
BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS	161
ANEXO 1 – Questionário	170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se originou da perplexidade e inquietação diante do atual cenário acadêmico, que levou a buscar compreender as transformações da sociedade que se refletem no ensino jurídico. É preciso citar aqui as palavras de Norberto Bobbio em sua obra “Os intelectuais e o Poder”: “*Ao enfrentar mais uma vez o tema (...), sinto-me como a criança que, despejando um copinho d’água no mar, acreditava estar aumentando o seu nível. Diante do oceano escrito sobre o tema, esse meu texto é um copinho*”.¹ Pois, esse é o sentimento que nos norteia para falar da educação humanizada *versus* a mercancia acadêmica.

Sabemos que a pesquisa por excelência é um desafio complexo e árduo, que envolve além do conhecimento técnico, elementos culturais, sociais, afetivos e pedagógicos, articulados por motivações diversas que vão ganhando cores e significados próprios, no contexto de sua realização. Razão pela qual ela não é solitária, é envolvente, fortalece laços, fomenta afetos, ela é humanista. Portanto, a humanização é o elo que transforma a informação em conhecimento.

Humanização também é a imo do Ensino Jurídico, razão pela qual reconhecemos a amplitude e a complexidade do tema que propomos tratar neste ensaio. Daí que o consideremos como uma contribuição para a reflexão sobre a temática que nos parece de importância fundamental.

Torna-se importante demarcar algumas constatações a fim de compreender e contextualizar o objeto de estudo desta tese, que se constitui na reflexão sobre a problemática da educação humanizada *versus* mercancia.

Pesquisas científicas apontam que o Brasil representa o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado de ensino superior da América Latina, com aproximadamente 8,0 milhões de matrículas. Bem como, indicam que a receita líquida do mercado educacional superior em 2016 foi de R\$

¹ BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o Poder. Dúvidas e opções dos homens de Poder na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p.65

54,9 Bilhões. Resultados que tem atraído investidores tanto nacionais quanto internacionais.

Em uma primeira perspectiva essa expansão do ensino superior propicia o acesso as classes menos favorecidas, diminuindo a elitização nos cursos superiores e aumentando a qualificação no mercado de trabalho. Por outro lado, favorece a massificação do ensino superior e compromete a concretização da função social das universidades privadas. Fatos que servem de **justificativa** para esta investigação.

Portanto, o **objeto** deste trabalho está focado na análise do paradoxo se “o Ensino Jurídico privado promove o desenvolvimento humano integral ou tem como objetivo apenas a mercancia acadêmica”. A pesquisa parte de opções metodológicas a seguir apresentadas e justificadas.

No processo de **delimitação do tema**, este se deu pelas indagações empíricas a respeito dos reflexos sociais na vida do educando que busca o ensino superior como uma ferramenta para angariar qualificação profissional que lhe dê retorno financeiro, e, as consequências da mercancia acadêmica que fomentam as produções acadêmicas em série e quantifica a qualidade do ensino através da indústria de artigos e publicações.

Tendo em conta o afunilamento temático realizado, pode-se dizer que o **problema de pesquisa** é a reflexão sobre como, diante de um cenário de crise econômica e da ética, de massificação acadêmica e da tecnologia como uma nova linguagem, podemos diminuir os reflexos da mercancia por meio da educação humanizada.

Em resposta a ele, levanta-se a seguinte **hipótese de tese**: partimos do pressuposto que há três sujeitos principais na relação educacional - educador, educando e a instituição de ensino. Não desconsideramos que os demais sujeitos que participam dessa relação são importantes, como o Estado, a sociedade, a família e os amigos. Todavia, destacamos que o educador é fundamental para humanização e minimização dos reflexos da mercantilização.

O **objetivo geral da tese** é, pois, analisar os fatores históricos e socioeconômicos, bem como fazer uma análise mercadológica do Setor de Ensino Superior no Brasil. Para perseguir-lo, optou-se por um caminho, o qual

corresponde, concomitantemente, aos objetivos específicos do trabalho e, na ordem, ao objeto de cada um dos 5 (cinco) capítulos que o compõe.

O **primeiro objetivo específico** da tese é do que cuida o **capítulo 1**: analisar as fontes históricas e o seu reflexo para Ensino Jurídico brasileiro. A temática será introduzida a partir do surgimento dos cursos jurídicos no Brasil e quais eram suas motivações. Buscaremos abordar a importância da igreja Católica e a contribuição para os cursos jurídicos da *Bucha* ou *Burschenschaft* e da Maçonaria. Analisaremos o processo de evolução Constitucional e os reflexos na Educação, conseqüentemente no Ensino Superior Jurídico.

Buscaremos analisar os reflexos históricos que favoreceram situações como a criação do curso profissionalizante para atender as classes menos favorecidas e prepará-las para o mercado de trabalho enquanto o curso superior era elitizado e classificava socialmente aquele que teria acesso à universidade. Após relatar o período compreendido como militar ou ditadura será adotado como estudo de caso a instituição privada, confessional e filantrópica PUC-SP que representa grande influência no seguimento educacional superior.

A proposta deste capítulo não é apenas uma abordagem histórica ou pedagógica, mas sim propiciar uma reflexão sob o aspecto humanizado, político e constitucional da história do Ensino Jurídico no Brasil e suas conseqüências sociais.

O **segundo objetivo específico** é versado no **capítulo 2** é a mercancia acadêmica através da expansão do curso superior privado e como isso se deu. Para tanto consideraremos dados públicos com o intuito de fazer um ensaio de análise mercadológica para entender através de representações gráficas quais foram os períodos de aumento significativos nos últimos 20 anos e a quem pertence o domínio mercadológico atualmente, assim como quem são os grandes grupos econômicos no mercado acadêmico.

Utilizaremos como **marco teórico** três elementos que influenciaram a propagação do Ensino Superior no Brasil, sendo eles: (i) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (ii) Acesso à internet; (iii) Cenário socioeconômico (redução da pobreza, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, programas sociais tais como ProUni e FIES).

Objetiva-se analisar os principais fatores socioeconômicos que contribuíram para a mercancia acadêmica e a banalização do ensino, bem como quais são os processos estabelecidos pelo Estado para garantir a qualidade do ensino e o papel da Ordem dos Advogados do Brasil para autorização, avaliação e manutenção dos cursos jurídicos.

O **terceiro objetivo específico** da tese desenvolvido no **capítulo 3** é demonstrar que a informação por si só não é transformada em conhecimento se não passar pelo processo da humanização. Diante da revolução tecnológica, do presente Século XXI, a forma de comunicação e de relacionamento entre os humanos mudou e conseqüentemente o aprendizado. A forma de pensar e captar a informação foram modificadas, enquanto no século XX a maior fonte de informação eram os livros e quem detinha o conhecimento era aquele que teria poder aquisitivo para adquiri-los, na atualidade a maior fonte de informação é a internet, chegando a ser um apelo para a banalização do conhecimento. Abordaremos as questões da tecnologia como uma nova linguagem e sua aplicação nos cursos jurídicos e quais metodologias são aplicadas.

O **capítulo 4** é o cerne da pesquisa, considerando que o educador é fundamental para humanização e para a minimização dos reflexos da mercantilização, buscaremos refletir sobre os desafios que o educador enfrenta atualmente nos cursos jurídicos, como por exemplo, aluno com deficiência na base acadêmica, sem nenhum estímulo para pesquisa, pouco reconhecimento financeiro o que lhe obriga a viver a profissão de forma semelhante ao sofista, aceitando uma carga horária exaustiva que não lhe permite o preparo necessário e que lhe afasta da verdadeira essência da docência.

Sustentaremos que a docência é ideológica por excelência, a crença na própria humanidade e que vale a pena a luta pelo ético e pela justiça social. Razão pela qual não pode ser banalizada por uma escolha meramente profissional e econômica, pois, exige uma entrega emocional e ideológica que ultrapassa os alicerces construídos em uma carreira puramente técnica e que vislumbra unicamente o lucro.

Procuraremos demonstrar que a democratização do ensino jurídico tem como finalidade se tornar acessível a todos, no entanto, isso requer um investimento intelectual no educador, no educando e uma conscientização nas

universidades privadas para equilibrar a relação que se dá entre a concretização da função social e a realização dos fins lucrativos, bem como uma reestruturação nos currículos acadêmicos para afastar a dogmática e aproximar a humanização. Buscando assim diminuir os reflexos que são inerentes a toda e qualquer perversa massificação humana.

O **capítulo 5** sintetiza o **último objetivo específico** da tese que é apresentar a pesquisa de campo e os seus resultados, cujo escopo é identificar o perfil socioeconômico do aluno das faculdades privadas, sua percepção para uso da tecnologia no Ensino Jurídico, a influência do educador para a educação humanizada, bem como se a escolha pelo curso jurídico se deu por uma escolha pessoal ou por decisão econômica e profissional. A amostra deverá responder a perguntas com alternativas previamente estabelecidas, concernentes ao Ensino Jurídico no Brasil.

Quanto à **metodologia**, cabe apontar que quanto ao **método científico**, utilizaremos a vertente histórica, o método dedutivo, hipotético-dedutivo e dialético. Ainda, buscaremos demonstrar que por meio da educação humanizada, é possível transformar uma determinada sociedade levando-a ao desenvolvimento ao longo de determinado período. Nesse processo, o docente é um dos elementos que viabiliza tanto o cumprimento da função social das faculdades quanto a promoção do desenvolvimento do educando que repercutirá no desenvolvimento da sociedade, demonstrando-se a pesquisa por meio da **abordagem** qualitativa.

No **campo procedimental**, a investigação exigiu, à partida, pesquisa bibliográfica sobre o tema na literatura nacional e estrangeira. Relativamente a essa última, ateu-se ao disponível nos idiomas espanhol e inglês. Para além da revisão bibliográfica e doutrinária, houve também análise de dados legislativos, especialmente no âmbito nacional.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

1.1 A gênese do ensino Jurídico Brasileiro

Para que o objetivo do presente trabalho seja alcançado, qual seja investigar a educação humanizada e os reflexos da mercancia acadêmica nos cursos jurídicos privados e se tal apreensão demonstra coerência com preceitos da função social das instituições privadas, é fundamental uma análise dos aspectos históricos socioeconômicos e políticos que permeiam a questão; o que buscaremos fazer em diversas etapas da pesquisa.

No Brasil, assim como em qualquer outro processo evolutivo, o ensino nos cursos jurídicos é construído sob a influência de fatores socioeconômicos e histórico-culturais, que possibilitam transformações da crítica e reflexão.

Vale consignar que ocorreram muitas transformações no Ensino Jurídico brasileiro que mereciam destaques, porém, um recorte histórico-temporal é necessário para maior compreensão da evolução do tema. Sendo assim, meramente por questões didáticas destacaremos pontos que julgamos relevantes as mudanças no Ensino Jurídico. Abordaremos três principais fases, sendo o Brasil Colônia, Império e, por fim, República. Todavia, a proposta não é apenas pedagógica, mas sim a análise sob um aspecto humanizado, político e constitucional.

É importante retomar os estudos históricos no âmbito do Ensino Jurídico, principalmente pela necessidade de observar como se dá o cumprimento da função social das faculdades, objetivando apurar criticamente determinadas práticas educacionais e viabilizar um processo de conscientização da atual mercancia do Ensino Jurídico nacional.

Para atingir esta condição histórico-crítica sobre o Ensino Jurídico, impõe-se, obrigatoriamente, visualizar as instituições de ensino como reflexo de uma estrutura deturpada, não só por certo modo de produção de conhecimento, mas, sobretudo, por suas representações mercadológicas, práticas discursivas

contraditórias, manifestações organizadas de poder e conflitos entre função social e a mercancia exercida.

O Ensino Jurídico, assim como de qualquer outra ciência, bem como a própria sociedade, fez uma longa trajetória de evolução. Como já afirmado, não há aqui pretensão de exaurir os fatos, até mesmo pela impossibilidade dessa pretensão², faremos apenas alusões de marcos importantes para afastar um conhecimento dogmático e estimular uma visualização mais humanizada da historicidade do Ensino Jurídico e seus reflexos na sociedade.

Para isso, faremos um corte metodológico a partir de 22 de abril de 1500, segundo Pero Vaz de Caminha, Pedro Álvares Cabral chegou à Ilha de Vera Cruz e assim se deu início ao Período Colonial do Brasil, em um primeiro momento a ideia era de intercâmbio cultural entre europeus e os povos do novo continente, mas depois passou a ser explorado pelos portugueses. Depois veio a exploração do Pau Brasil, da Cana de Açúcar, metais preciosos, agricultura, até do próprio povo, a escravidão. Segundo Antônio Carlos Wolkmer:

O Brasil tinha como fontes econômicas, no início da colonização, a exploração dos metais preciosos e o extrativismo do pau-brasil. Em seguida, iniciou-se o cultivo de terras agricultáveis. Foi assim, essencialmente agrícola, refletindo a economia da Metrópole. A detenção dos meios de produção estava totalmente nas mãos dos colonizadores, que tinham o domínio das propriedades, dos engenhos, das fazendas, além de que o trabalho era escravagista e nesta condição se encontravam os negros e não raras vezes também os indígenas.³

Em 1534 foram criadas as capitanias hereditárias, e o território brasileiro foi dividido em 15 diferentes capitanias, que seriam governadas por um capitão-geral e ou por um capitão-mor, e a constituição político-administrativa tinha como base jurídica a Carta de Doação, que basicamente era concedido pelo à administração perpétua e hereditária ao capitão donatário, e no Foral que estabelecia os direitos,

² A necessidade de construir lindes para que a pesquisa não exceda a capacidade do pesquisador, nem o tempo que lhe é dado para concluí-la, faz necessária a exclusão de muita reflexão que, de outra sorte seria exigível. PUGLIESI, Márcio. O Ensino do Direito como Prática Transformadora. São Paulo, 2011 Tese de Doutorado apresentada ao Programa Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 85

³ WOLKMER, Antônio Carlos. História do Direito no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 2003. p. 350

foros e tributos que a população pagaria ao rei e ao donatário. O poder dado à figura do capitão donatário era inclusive na estrutura judicial, vejamos:

Característico do regime das capitanias hereditárias é uma tripartição de poderes jurisdicional. Essencialmente, há os juízes municipais (ordinários, das Câmaras) que ocupam a base do sistema; no topo, o rei conserva sua regalia maior, ou seja, a competência para ouvir apelações e agravos pelos seus tribunais próprios e superiores. Entre duas justiças está uma espécie de justiça senhorial dos donatários e governadores: ora exclusiva (conforme pessoa ou matéria), ora servindo como instância de recurso à decisão municipal. A justiça dos capitães é exercida pelos ouvidores. Justiça senhorial em termos, naturalmente. Não deriva de costumes ou tradições antigas, mas era doada pelo rei de caráter moderno de vocação absolutista. Nestes termos, embora exercendo funções públicas pela sua qualidade de donatário de terras, estas lhe vinham do rei mesmo. A estrutura judicial começara no Brasil, portanto, nas mãos dos capitães-donatários, com poderes para estabelecer atividades econômicas e organizar a vida civil na terra.⁴

A criação do Tribunal de Relação no Brasil na Bahia em 1587, provoca uma mudança na estrutura adotada até então, a administração da justiça passa a ser exercida por funcionários civis formados na Universidade de Coimbra, em Direito Civil ou Canônico.

É sabido que os Jesuítas não trouxeram para o Brasil somente a cultura religiosa, mas também os métodos na educação como na catequese dos índios e dos colonos e na organização burocrática da nascente sociedade brasileira.

Certo é que a principal influência jurídica nesse período era canônica e o direito romano, até porque a base para o ensino era essa. O Brasil Colônia adotou a legislação portuguesa contida nas compilações de leis e costumes conhecidos como Ordenações Reais, que englobavam as Ordenações Afonsinas (1446), as Ordenações Manuelinas (1521) e as Ordenações Filipinas (1603).

Pois bem, 07 de setembro de 1822 inicia-se um novo tempo, a independência do Brasil de Portugal. Em 1822, D. Pedro I outorgou a primeira Constituição brasileira, que tinha forte influência de juristas católicos, em particular europeus, em razão da ausência do Ensino Jurídico no Brasil, a

⁴ LOPES, José Reinaldo de Lima. O Direito na História. 3.Ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 242

formação era alicerçada em outro ordenamento jurídico, com outros costumes e cultura.

Em 1827 D. Pedro I, influenciado pelo Visconde de São Leopoldo⁵ criou os dois Cursos Jurídicos no Brasil, um em São Paulo e outro em Olinda. Ao contrário do que tradicionalmente se supunha, essa não foi uma decisão meramente acadêmica, havia um interesse na formação política. Sobre esse período Aurélio Wander Bastos afirma que:

A criação e a formação dos cursos jurídicos no Brasil estão significativamente vinculadas às exigências de consolidação do Estado imperial e refletem as contradições e as expectativas das elites brasileiras comprometidas com o processo de independência. Emerso das contradições entre a elite imperial conservadora, vinculada ao aparato político colonizador e os institutos jurídicos metropolitanos, e a elite nacional civil, adepta dos movimentos liberais e constitucionais que sucederam à Revolução Americana e à Revolução Francesa, o incipiente Estado brasileiro, premido pela situação impositiva da Igreja, que controlava a sua infra-estrutura de funcionamento cartorial e eleitoral, buscou nos cursos jurídicos a solução possível para a formação dos quadros políticos e administrativos que viabilizassem a independência nacional.⁶

Para o autor a criação dos cursos jurídicos desviou-se do objetivo inicial conforme podemos observar a seguir:

[...] o objetivo inicial dos cursos jurídicos era a formação da elite política e administrativa nacional; no entanto, a sucessão dos fatos políticos e o processo de instalação dos cursos deslocam para formação de quadros judiciais (magistrados e advogados) o processo formativo das elites políticas, e só residualmente atendeu-se às suas proposições iniciais, que provocou sucessivas mudanças na estrutura curricular.⁷

⁵ José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, formou-se em Direito em Coimbra, em 1798. Após três anos de trabalho como magistrado em Lisboa, retornou ao Brasil, tendo sido nomeado juiz das Alfândegas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Auditor militar, historiador e político, foi eleito deputado das Cortes Gerais e Constituintes da Nação Portuguesa, como representante das Províncias de São Paulo e de São Pedro (mais tarde, Província do Rio Grande do Sul). Voltando ao Brasil, foi novamente eleito deputado, desta vez para representar São Paulo na Assembleia Constituinte do Brasil. Ocupou diversos cargos políticos como o de Presidente da Província de São Pedro e, de 1825 a 1827, por nomeação de D. Pedro I, o de Ministro e Secretário dos Negócios do Império, em cujas funções teve papel decisivo para a assinatura da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827. Cf. Vampré, Spencer. Memórias para a história da Academia de São Paulo. São Paulo: Saraiva, 1924. v. 1, p. 42-45

⁶ BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil .2. Ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. p.1

⁷ Ibidem. p. 3

Apesar da importância histórica desse marco para o curso jurídico, necessário se faz observar o contexto geral do processo de independência, criação e consolidação do Estado nacional brasileiro, pois não se pode apartar da criação do Ensino Jurídico no Brasil das disputas e lutas políticas que se travaram durante o processo de consolidação da nossa independência e formação do Estado nacional. Traçaremos esse panorama no item subsequente.

1.2 Faculdade de Direito de Olinda e São Paulo

Fica evidenciado no primeiro item que historicamente e culturalmente o Brasil teve forte influência de Portugal, esse fato também está presente no estudo jurídico.

Considerando que não havia instituições de curso superior no Brasil a faculdade de Direito de Coimbra, desde o início do século XIX, recebia os estudantes brasileiros.

Estudantes esses com um perfil da elite nacional, herdeiros das abastadas famílias brasileiras. Podemos aqui analisar que o grau de aparelhamento financeiro para o custeio de um bacharel em Direito estava de certa forma traçado somente para um número restrito de famílias, uma vez que o valor econômico para o ingresso de um estudante na Faculdade de Direito na Europa seria de grande monta para conclusão do curso, pois a manutenção do ensino se daria por quase uma década. Podemos ratificar tal afirmativa com os ensinamentos de Paulo Lôbo:

Assim, pelas evidentes dificuldades de deslocamento para Coimbra, o título de bacharel em direito era quase nobiliárquico, servindo muito mais para a conquista de postos de comando da alta burocracia ou de efeito simbólico dos estamentos do poder na Colônia e no Império⁸.

⁸ LÔBO, Paulo Luiz Netto. Comentários ao Estatuto da advocacia e da OAB. 4. Ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 8

Tal destino era escolhido por razões óbvias, afinal, em Coimbra se estudava o Direito presente não só na metrópole como também na então colônia. O ordenamento jurídico brasileiro era uma adaptação daquele adotado em Portugal. As leis e normas lusitanas eram aplicadas no Direito brasileiro conforme afirma Carlos Henrique Soares:

Nesse ponto, é de se observar que tanto os bacharéis em Direito formados em Coimbra, como a legislação com a qual iam eles laborar no exercício das suas atividades na Colônia, tinham suas raízes fincadas no velho Portugal. Com efeito, eram lusitanas as Ordenações Filipinas, as leis e decretos, os alvarás e resoluções, os quais configuravam o ordenamento jurídico, aplicáveis tanto em Portugal quanto na Colônia. Claro, com adaptações que a realidade às vezes exigia.⁹

Todavia, no Brasil após a Independência em 1822, foi constituída a Assembleia Constituinte, em 03 de maio de 1823 e foi nela, em 14 de junho de 1823, que Visconde de São Leopoldo deu início as discussões dos cursos de Direito no Brasil. Há de se consignar que a essência no mundo nesse momento histórico era a formação da sociedade liberal burguesa e o declínio do absolutismo, ou seja, o governante era o representante da vontade povo, era o berço do mundo das ideias de liberdade e igualdade perante a lei:

Proclamada a Independência, dois sentidos da luta liberal se desenvolveram: (1) contra o regalismo de D. Pedro I, o seu chamado absolutismo, pela liberdade da oposição e (2) contra a centralização nacional, articulada por José Bonifácio em torno das províncias mais próximas da Corte, (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) e pelo federalismo, demonstrando a disputa entre as oligarquias locais. Até 1823, Bahia e Pará haviam aderido às Cortes portuguesas e não ao Príncipe Regente: ali havia tropas portuguesas estacionadas, que só foram expulsas com ações bélicas. Assegurada a independência e a união das províncias, foi preciso dissolver a Constituinte (1823) para afastar os liberais radicais que só voltaram com a abdicação (1831).¹⁰

Porém, D. Pedro I não se enquadrava nos ideais liberais, pois seu perfil era centralizador e elitizado. Razão pela qual a vida da Assembleia Constituinte foi efêmera, pois em razão dos conflitos entre os portugueses instalados aqui e a

⁹ SOARES, Carlos Henrique. O advogado e o processo constitucional. Belo Horizonte: Decálogo, 2004. p. 27

¹⁰ LOPES, José Reinaldo de Lima. O Direito na História. 3.Ed. São Paulo: Altas, 2011. p. 242

sociedade nacional elitizada, bem como os interesses do próprio D. Pedro I, que não aceitaria o fato de ter seu poder limitado, razão pela qual dissolveu a Assembleia, em 12 de novembro de 1823.

Dissolvida a Assembleia Constituinte, em 1824 D. Pedro I outorgou a primeira Constituição, que tinha como principais características quatro poderes - Poder Moderador, Legislativo, Judiciário e Executivo; e, a igreja católica como religião oficial, entre outros pontos, vejamos:

A Constituição de 1824 foi relativamente original. Feita sob encomenda de D. Pedro I, criou um Estado centralizado e fortes poderes conservadores na competência do imperador. Ao mesmo tempo que garantia liberdades civis gerais, o sistema dependia grandemente da boa vontade dos particulares e dos organismos locais, especialmente dos poderes particulares locais. (...)

Duas de suas instituições foram objeto de longa polêmica entre os juristas do Império de modo especial, o Poder Moderador e o Conselho de Estado. Ambas tiveram um papel importante na estabilidade política nacional, papel conservador de fato. Contra ambas, os liberais lutaram durante todo o Império: viam nelas sobrevivência de absolutismo monárquico e julgavam-nas dispensáveis e prejudiciais a um regime fundado na liberdade. Teoricamente, o Poder Moderador era uma invenção de Benjamin Constant, o político da restauração francesa e mentor da Constituição monárquica de 1814, após Napoleão. A Constituição do Império do Brasil definia-o como um quarto poder – ao lado do Executivo, do Legislativo e do Judiciário – na forma de um poder neutro.¹¹

Foi nesse contexto do processo de independência e construção do Estado nacional que ocorreu a implementação das duas primeiras faculdades de Direito. Corroborando com esse entendimento Antônio Carlos Wolkmer registrou que:

A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país. Neste sentido, os cursos jurídicos surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado nacional¹².

¹¹ LOPES, José Reinaldo de Lima. Op. cit. p.286

¹² WOLKMER, Antônio Carlos. História do Direito no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 2003. p. 67.

A propositura de criação de um curso jurídico surgiu, como já mencionado, por iniciativa de José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde de São Leopoldo, membro do Parlamento, vejamos:

José Feliciano Fernandes Pinheiro, futuro Visconde de São Leopoldo apresentou, em sessão de 14 de junho de 1823, indicação pioneira de instalação de uma universidade no Império do Brasil. Tratava-se do lançamento das bases da instrução nacional no “código sagrado” e “de uma maneira digna das luzes do tempo e da sabedoria dos seus colaboradores”. Na sessão de 19 de agosto de 1823, a indicação se transformava no primeiro projeto de lei que fundava e organizava uma universidade no Brasil.¹³

Pela Lei de 11 de agosto de 1827, o imperador D. Pedro I criou os dois primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Brasil: um na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo, e outro na cidade de Olinda, no Estado de Pernambuco¹⁴. Esse marco histórico é descrito por Márcio Pugliesi:

A sanção da Lei de 11 de agosto de 1827, instituidora dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, foi um marco no processo de institucionalização brasileira. Em Coimbra, por força da Reforma Pombalina no Ensino Jurídico, em conformidade com os Estatutos de 1772, os brasileiros receberam o influxo das transformações liberais da Faculdade de Direito daquela cidade e tornaram-se vetores das mesmas no Brasil. Os efeitos dessa reforma foram ratificados pelos ideais da grande revolução burguesa e Napoleão incumbiu-se de a impor toda Europa peninsular.

Os efeitos da educação coimbreense, como se apontou, no Brasil foram intensos, vez que os lá formados ocupariam cargos de relevância no Império brasileiro e a herança liberal dessa formação espelhou-se na estruturação curricular das primeiras escolas jurídicas brasileiras.¹⁵

As faculdades de Direito eram necessárias para as regiões elencadas, a saber: a sociedade paulista e a pernambucana, ao mesmo tempo que se destacava da realidade que era uma sociedade agrária, nesse sentido delineava-

¹³ Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. História da OAB. (s/d). Disponível em: <<http://www.oab.org.br/historiaoab/antecedentes.htm#iab>> Acessado em 25/08/2017.

¹⁴ Faculdade de Direito – USP. Disponível em: <<http://www.direito.usp.br/faculdade/historia>> Acessado em 26/08/2017.

¹⁵ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2011. p. 26.

se uma ideia de modernização, de um pensar cosmopolita. Antônio Carlos Wolkmer afirma sobre a temática:

As primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais de modelos alienígenas, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada. Pela importância que essas duas escolas (Recife e São Paulo) exerceram como redutos encarregados de formar atores jurídicos, cabe sublinhar algumas diferenciações.¹⁶

Afere-se que São Paulo e Olinda foram as regiões escolhidas para abrigar esta nova frente no ensino nacional, devido principalmente à sua localização geográfica, logo se estabeleceu que uma instituição atenderia o sul do país e outra para suprir as necessidades dos residentes do norte do Brasil. Para ilustrar como eram esses institutos de ensino traremos a colação a Fachada da Faculdade de Direito de São Paulo:

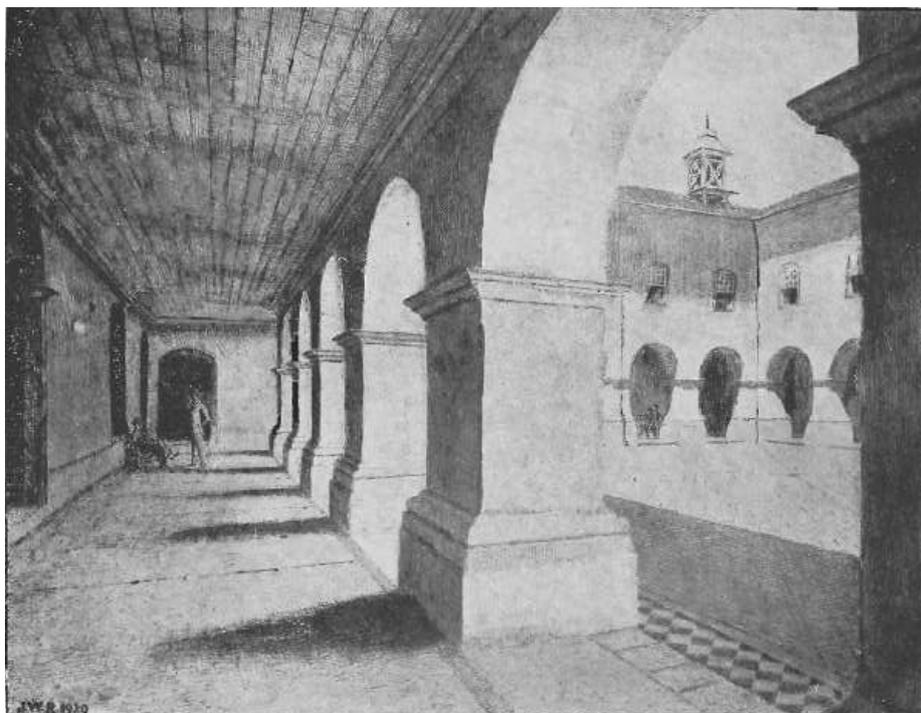


Figura 1: As “arcadas” da Faculdade de Direito de São Paulo.
(Desenho de J. Watsh Rodrigues)¹⁷

¹⁶ WOLKMER, Antônio Carlos. História do Direito no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 2003. p. 68

¹⁷ Desenho disponível na Revista da Faculdade de Direito de São Paulo. Anno de 1928, volume XXIV. p. 10 Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdsp>> Acessado em 18/11/2017

É necessário mencionar que anteriormente a essa instalação se cogitou a possibilidade de criar uma Academia Jurídica na Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, com a cooperação do Marquês de Inhambupe, então Ministro do Império. A possível instalação foi contemplada com ares de vitória, haja vista que o Visconde de Cachoeira havia organizado os estatutos para aquela Academia, cuja instalação sofreu obstáculos do Conselho de Estado da época. Prevalencidos os mesmos estatutos, regeram os Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo até 30 de março de 1832.

A província de Pernambuco fora escolhida pelo novo Império para abarcar o curso de Direito, mas pôde ter a sua escolha de forma paliativa, pois a região era muito revolucionária e se opunha à monarquia, em preferência à república. O curso inicialmente se instalou no mosteiro de São Bento, em Olinda, e a ordem religiosa seguiu a tendência do bacharelismo pernambucano.

Logo no início da instalação da Academia, o objetivo de autonomia intelectual nacional fora abruptamente abandonado, uma vez que as ideias, os docentes e até mesmo os alunos eram vindos da ex-metrópole lusitana. Aceitavam-se de toda forma e até mesmo auxiliava a vinda de alunos que não eram aptos à Faculdade de Coimbra e de Paris¹⁸.

Apesar de todo o descuido com a concepção sócio jurídica para com os estudantes “*as faculdades de Direito de São Paulo e Recife assinalaram o nascedouro da consciência jurídica e política do Brasil, a partir do século XIX*”¹⁹.

A organização do curso de Direito era uma cópia do Ensino Jurídico de Coimbra, sendo que até mesmo os hábitos dos estudantes eram os mesmos. Por mais que pareça inusitado e exagerado, os estudantes de Pernambuco usavam “chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta”. A historiadora Lilia Moritz Schwarcz faz menção dos hábitos dos estudantes conforme segue:

Em Olinda tudo se assemelhava à metrópole portuguesa que se buscava combater. A estrutura do curso era idêntica à da escola de Coimbra, assim como os hábitos, já que em pleno verão “era

¹⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 144

¹⁹ PAULO FILHO, Pedro. O bacharelismo brasileiro (da colônia a república). Campinas: Bookseller, 1997. p. 158

comum ver-se acadêmicos usando chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta”.²⁰

A Faculdade de Recife desde a sua concepção não operava somente como um centro de formação de futuros advogados, mas, sobretudo, como escola de filosofia e ciências, onde nascia calorosas contendas e polêmicas que empolgavam a sociedade.

Os fatos mencionados acima não foram diferentes no ato da fundação da Academia do Largo de São Francisco, a qual fora celebrada em 01 de março de 1828. Os motivos da escolha de São Paulo se assemelharam ao de Olinda, ou seja, de ordem geográfica (perto do Porto de Santos, além de poder atender regiões sul e Minas Gerais), econômica (baixo custo de vida na cidade) e pelo clima ser moderado, ao estilo europeu.

A Faculdade de Direito de São Paulo iniciou suas atividades no Convento de São Francisco, no Largo que leva o mesmo nome, o qual, com a aceitação dos frades franciscanos e pelo Decreto Imperial de 11 de agosto de 1827, foi escolhido para abrigar os Cursos Jurídicos. Num primeiro momento, o Convento e a Escola começaram juntos. Os estudantes adentravam até as salas de aula pela Sacristia e era o sino da igreja que os chamava para o início das aulas.

A Academia foi um pilar importante do Império, pois se propunha a desenvolver juristas e administradores do poder público apropriados para organizar e dirigir o país. A instalação da Faculdade de Direito do Largo São Francisco foi um marco para a transformação do ensino em um Brasil recém-independente, que almejava também uma autonomia política e a construção de uma identidade nacional. O cenário do Estado de São Paulo para a instalação da mais nova academia de Direito do país pode ser assim delineado:

Já a Academia de São Paulo, cenário privilegiado do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista, trilhou na direção da reflexão e da militância política, no jornalismo e na “ilustração” artística e literária. Aliás, foi o intenso periodismo acadêmico o traço maior que predominou na tradição do Largo de São Francisco, levando os bacharéis ao desencadeamento de lutas em prol de direitos individuais e liberdades públicas. Como

²⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 144

aponta Sergio Adorno, naquele espaço se desenrolaram os conflitos entre “liberalismo e democracia”, as disputas “entre liberais moderados e radicais” e as adesões à causa abolicionista republicana²¹.

Desde a sua concepção até sua incorporação à Universidade de São Paulo (USP), pertenceu ao Governo Central, primeiro, monárquico e, depois, republicano. A incorporação foi realizada pouco antes ao Decreto que efetivou a sua transferência, assinado por Getúlio Vargas em 10 de agosto de 1934 (Decreto Federal n. 24.102, de 1934). Sobre a temática, menciona Waldemar Ferreira:

Criada, no governo de Armando de Salles Oliveira, aos 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo, entre os seus institutos oficiais figurava a Faculdade de Direito. Urgia fundá-la. Existia, desde que criada em 11 de agosto de 1827, a que fôra o Curso Jurídico de São Paulo, irmão gêmeo do de Olinda. Cercada de halo luminoso de tradição e de prestígio secular, melhor seria incorporá-la à Universidade de São Paulo. Foi pelo que se batalhou, com sucesso.

Por decr. n. 24.102, de 10 de abril de 1934, transferiu a União ao Estado de São Paulo, para aquele escopo, subordinando-se a transferência, entre outras a duas condições primaciais. Era a primeira que a Faculdade de Direito continuaria a ter caráter e a gozar das mesmas prerrogativas dos institutos oficiais congêneres da União. Era a segunda que a organização didática, o regime escolar, a nomeação do diretor e a do pessoal docente e administrativo da Faculdade de Direito passariam a obedecer aos dispositivos estatutários da Universidade de São Paulo.²²

Muitos dos professores e alunos combateram a escravidão, participaram da luta civilista, o Estado Novo e a ditadura pós-1964, sendo que muitos que fizeram parte do corpo docente passaram a ocupar diversos postos do Poder Judiciário em todos os níveis de atuação, sendo que lá se formaram nove Presidentes da República, além de diversos que ocuparam cargos públicos²³.

²¹ WOLKMER, Antônio Carlos. Op. cit. 2003. p. 69

²² FERREIRA, Waldemar. A História do Direito nos Cursos Jurídicos do Brasil. Inaugural do Curso de Doutorado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, aos 14 de setembro de 1950. p. 437

²³ Memorial da Resistência de São Paulo. Disponível em <<http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/Upload/file/lugares-da-memoria/largo%20so%20francisco.pdf>> Acessado em 26/08/2017

Dada a dimensão do Brasil e a complexidade da sua governabilidade, a Faculdade de Direito de São Paulo e a Escola Jurídica de Recife (para onde foi transferida a Faculdade de Direito de Olinda) deram sinais de insuficiência para atender a demanda tanto das famílias em estudar seus filhos, quanto do governo em criar um grupo de jovens que fossem ensinados dentro com as qualidades necessárias ao desenvolvimento da nação atendendo as expectativas para dar continuidade ao modelo de nação adotado.

Nessa perspectiva, foram necessárias mudanças nas normas que regiam a educação superior. As mudanças no Ensino Superior Jurídico ocorreram de forma paralela a evolução do texto constitucional, cujas edições buscavam atender os anseios da sociedade em determinado período para a construção do Estado Nacional. Essas mudanças serão tema de estudo do próximo item que tratará da construção histórica do ensino jurídico brasileiro.

1.3 Construção histórica do ensino jurídico brasileiro e a evolução Constitucional

Com a queda da monarquia e proclamação da República, em 1889, inicia-se um processo de transformação econômica e social, ocorre também a edição da primeira Constituição Federal no período Republicano a Constituição de 1891, sendo seu grande idealizador Rui Barbosa²⁴. A instauração da República e a edição da Constituição resultaram de vários fatores que contribuíram para o fim da monarquia, neste sentido elucida José Afonso da Silva:

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil fora promulgada no dia 24.02.1891. Estabeleceu que a Nação Brasileira adotava forma de governo a República Federativa, e

²⁴ Rui Barbosa (1849-1923) foi um político, diplomata, advogado e jurista brasileiro. Representou o Brasil na Conferência de Haia, foi reconhecido como “O Águia de Haia”. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre 1908 e 1919. (...) Em 1866, matriculou-se na Faculdade de Direito da cidade do Recife. Participou da Associação Acadêmica Abolicionista, entrou em conflito com um professor e foi obrigado a terminar o curso em São Paulo. Em 1870, graduou-se em Direito, e com dores de cabeça e vertigens, antecipou sua volta para a Bahia. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=89> Acessado em 15/08/2017

constituía-se por união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil (art. 1º) Cada uma das antigas províncias formaram um Estado e o antigo Município neutro se transformaram no Distrito Federal, que continuou a ser a capital da União (art. 2º). Perfilhou-se o regime representativo (art. 1º). Optou-se pelo presidencialismo à moda norte-americana. “Equilibravam-se nos freios e contrapesos (como nos Estados Unidos), os poderes – e afinal, a clareza, a síntese, a limpidez verbal da Constituição (...) lhes garantiam uma duração razoável. Estabilizava a autoridade, franqueara aos Estados vida própria, proclamaram as liberdades democráticas. Tanto fosse cumprida!” Rompera com a divisão quadripartita vigente no Império, de inspiração de Benjamim Constant, para agasalhar a doutrina tripartita de Montesquieu, estabelecendo como “órgãos de soberania nacional o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário, harmônicos e independentes entre si.” (art. 15). Firmaram a autonomia dos Estados, aos quais conferira competências remanescentes: “todo e qualquer poder ou direito, que lhes não fosse negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição, era-lhes facultado” (art. 65, nº2). Previra a autonomia municipal (art.68).

Construíra-se formoso arcabouço formal. (...) Faltara-lhe, porém, vinculação com a realidade do país. Por isso, não teve eficácia social, não regeu os fatos que previra, não fora cumprida.²⁵

Corroborando com essa análise, na qual José Afonso da Silva nos dá um panorama da transição da monarquia para república, na qual a construção da nova Constituição se dá partir do molde Norte Americano, portanto, desarticulado da realidade social brasileira, Walber de Moura Agra preleciona:

A Proclamação da República, em 1889, foi o fator social que deu ensejo à necessidade de reformulação da Carta Magna vigente. Com a modificação da forma de Estado e de governo, houve a implementação da forma federativa e da república, substituindo a forma unitária e a monarquia, tornando-se premente a necessidade de modificação da estrutura jurídica. Por intermédio de Rui Barbosa, seu principal idealizador, sua grande fonte de inspiração foi a Constituição norte-americana de 1787.

Com a derrubada da monarquia, houve uma legislação provisória estabelecida pelo Decreto 1, de 15 de novembro de 1889, que vigorava até a feitura da nova Carta.

O erro da nossa primeira Constituição republicana foi o de tentar transplantar o texto americano para uma realidade diferente.²⁶

²⁵ SILVA, José Afonso da Silva. Curso de Direito Constitucional Positivo. 9 Ed. São Paulo: Malheiros. 1993. p. 73

²⁶ AGRA, Walber de Moura. Manual de Direito Constitucional. São Paulo: Revistas do Tribunais, 2002. p. 45

Walber de Moura Agra prossegue ressaltando, no entanto, como um ponto positivo a autonomia dos Estados-membros e a indissolubilidade da federação que permeia as Constituições até a atualidade, as províncias passaram a ser denominadas Estados-membros, e o Município Neutro recebeu uma nova roupagem e passou a denominação Distrito Federal, conforme segue:

Um ponto positivo a ser realçado foi a outorga de autonomia para os Estados-membros. (...)

Pela primeira vez, no que foi seguido por todas os demais textos constitucionais, as unidades federativas formaram uma união perpétua e indissolúvel. Os componentes da federação que se chamavam de províncias passaram a se denominar Estados-membros. As vinte províncias do império se transformaram em vinte Estados-membros. E o antigo Município Neutro, situado no Rio de Janeiro, passou a se chamar Distrito Federal. O Poder Moderador foi extinto, criando-se em seu lugar o sistema presidencialista, nos moldes norte-americanos.²⁷

Permeado por demandas decorrentes das mudanças no período de transição, entre Monarquia e República, não podemos nos furtar de mencionar os aspectos que ensejaram a criação e a manutenção do Curso de Direito no Brasil, para tanto, revela-se fato significativo a consolidação de duas organizações secretas instaladas no país, sendo, a Bucha²⁸ e a Maçonaria. Ambas, de certa forma, influenciaram os valores, os costumes, e a própria identidade da cultura jurídica no Brasil. A contribuição aos estudantes prestada por essas organizações valida a necessidade de conhecê-las em linhas gerais para entender o percurso do ensino jurídico que se construiu.

Sobre a *Bucha* ou *Burschenschaft* José Carlos de Araújo Almeida Filho ensina que a “*Burschenschaft paulistana seria criada nos moldes da alemã, que possuía nítida característica revolucionária e teria sido fundada em 1815, por estudantes de diversas universidades, que as abandonariam a fim de participar*

²⁷ AGRA, Walber de Moura. Op. cit. p. 45

²⁸ Burschenschaft Paulista, também conhecida como Bucha, ou simplesmente B. P., uma organização formada por estudantes da velha São Francisco.

*das guerras contra Napoleão Bonaparte. Mas não somente este era o espírito da sociedade*²⁹.

Consignamos que o caráter filantrópico adotado no Brasil, consiste no mesmo adotado pela sociedade Burschenschaft alemã, cuja finalidade estava voltada ao auxílio financeiro para a formação dos estudantes sem recursos, este auxílio atendia necessidades básicas do estudante, dentre as necessidades destacamos a aquisição de livros necessários a conclusão da formação.

No entanto, é válido registrar que tanto a Maçonaria quanto a Bucha, tinham um viés positivista filosófico, e dentre seus preceitos encontra-se o dever de devoção à pátria e a obediência as leis. Esses preceitos foram introduzidos no ensino jurídico brasileiro por meio do auxílio aos estudantes, delineando os contornos de seus valores, costumes e cultura, se propagando até os dias atuais.

Seguindo nessa seara, ao adentrarmos na evolução do Ensino Jurídico brasileiro necessário se faz abordar em breves linhas a influência da Maçonaria e suas vertentes, assim como se pode observar exemplos de como os maçons interferiram nos episódios políticos fundamentais no Brasil.³⁰

Muito embora não nos determos no estudo do assunto supramencionado, ao recorrer à história, podemos constatar que a República, no Brasil, instaurou-se com o suporte dos militares de formação positivistas que, por sua vez, também eram apoiados por uma elite política marcada pelo ideal liberal, que contava com o apoio da Maçonaria e Bucha.³¹

Neste diapasão, José Carlos de Almeida Filho destaca ainda a participação no cenário político propriamente dito, afirmando que a “(...) *participação da Bucha, no cenário do Séc. XIX, tem seu ápice com a Proclamação da República e a Constituição de 1891*”.³²

²⁹ ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Educação: Currículo na Universidade Gama Filho. p. 47.

³⁰ As considerações a respeito da “Bucha” e da Maçonaria são dialogadas com José Carlos de Araújo Almeida Filho que, em 2005, defendeu, na Universidade Gama Filho, sua dissertação de mestrado intitulada O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX. A referida dissertação foi transformada em artigo e publicada, posteriormente, em 2008, na obra 180 anos do Ensino Jurídico no Brasil.

³¹ ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. Op. cit. p. 03.

³² Idem.

A presença da Maçonaria na formação da sociedade brasileira pode ser observada na Independência do Brasil. Em 1822 foi fundado o Grande Oriente do Brasil (GOB), cujos líderes - José Bonifácio e Joaquim Gonçalves Ledo - fazem parte dos nossos livros de história. José Castellani aponta a participação maçônica já no episódio do Fico, no qual o príncipe desobedeceu às ordens da coroa portuguesa e não retornou a Portugal. Vejamos:

A Independência do Brasil era a meta específica dos fundadores do Grande Oriente e logo todos eles dedicaram-se a consegui-la, embora o processo emancipador, nos meios maçônicos já tivesse sido iniciado antes de 17 de junho de 1822. Na realidade, o primeiro passo oficial dos Maçons, nesse sentido, foi o Fico, de 09 de janeiro, o qual representou uma desobediência aos decretos 124 e 125, emanados das Cortes Gerais portuguesas e que exigiam o imediato retorno do príncipe a Portugal³³.

Posteriormente em 1827, o cenário político brasileiro delineava um ambiente propício ao desenvolvimento das ideias Maçônicas. Os maçons encontraram nesse momento de transição e construção de uma identidade nacional, e de uma nova estruturação política, um solo fértil para se desenvolver. Nesse sentido, traremos a colação o que afirma José Reinaldo de Lima Lopes:

Não se pode ignorar que na ausência de partidos organizados pública e democraticamente, são as sociedades mais ou menos secretas que abrigam as lideranças políticas. Neste ponto encontra-se a Maçonaria. [...] No Brasil, como em outras partes, a Maçonaria fez as vezes de partido, mas com a limitação de todos os grupos fechados: a incapacidade – ou a impossibilidade – de ampliar o debate e configurar um espaço democrático universal³⁴

Assim como na política, essas organizações que eram secretas, participaram da formação do *ethos* jurídico no processo de desenvolvimento dos cursos de Direito no Brasil, em consonância com os ideais pombalinos, cujas reformas propostas em Portugal foram replicadas no ensino jurídico brasileiro modificando, e, mais tarde, substituindo os preceitos jesuíticos até então presentes revelando o quanto o ensino superior ganhou mais notoriedade.³⁵

³³ CASTELLANI, José. Os Maçons na Independência do Brasil. Londrina: Editora Maçônica A Trolha Ltda., 1993. p. 95.

³⁴ ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. Op. cit. p. 03.

³⁵ Idem.

É nesse contexto que os objetivos jesuíticos cedem lugar aos interesses da Colônia em fortalecer o bacharelismo brasileiro. Interesses cujo maior objetivo dizia respeito a manter no poder aqueles que se interessassem em coadunar com os referenciais da burguesia. Essa perspectiva de alcançar cargos públicos era um atrativo para que os jovens se aproximassem das sociedades secretas.

Criada no Largo São Francisco, a Bucha exerceu papel significativo na formação da elite dos bacharéis enquanto por outro viés a elite maçônica se constitui pela ocupação do poder. Urge a necessidade de constituição de uma ordem nacional, na qual uma elite que se ajuda mutuamente busca se estabelecer.

Diante de tantas transformações econômicas e sociais, fomentadas inclusive pela nova Carta Magna, houve também a necessidade de uma reforma educacional do Ensino Jurídico. Até então os dois cursos de Direito existentes configuravam um monopólio, no entanto, o momento reformista propiciou a criação de novas faculdades de Direito, sendo que a primeira dessas faculdades criadas pós-reforma foi a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891.³⁶

A criação de uma nova faculdade, deriva da demanda de mercado, a necessidade de formar para atender as transformações econômicas e sociais da República resultante do processo de industrialização, requer uma nova formulação do Ensino Jurídico no Brasil. Sobre esse novo período Márcio Pugliesi explana:

Aquela profunda intervenção na legislação ensejou nova reforma no ensino do Direito, tendo em vista, ainda, que as escolas de São Paulo e Olinda não mais conseguiam atender os reclamos do mercado de profissionais do Direito. O capitalismo tardio e a recém-proclamada República e o sucesso da cafeicultura e da indústria do leite geravam transformações econômicas e demandas sociais, produzindo a chamada “industrialização tardia” que exigia cada vez mais pessoas capacitadas para a gestão e a manutenção do novel sistema de poder.

Já em 1891 foi criada a Faculdade de Direito da Bahia e a educação passou a ser entendida como força de expansão e inovação da sociedade, abrindo-se escolas particulares vistas

³⁶ Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=388456>> Acessado em: 21/10/2017

como focos de qualificação do ensino por força de uma darwiniana seleção natural: o mercado.³⁷

Portanto, considerando que as duas faculdades criadas em 1827, Olinda e São Paulo, não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito e a formulação da preeminência liberal, bem como a propagação do Positivismo Codificador, a transformação do Ensino Jurídico Brasileiro foi uma consequência. Sérgio Rodrigues Martinez explica:

Dentro da formulação da hegemonia liberal, é no alvorecer do Positivismo Codificador que ocorre uma primeira transformação do Ensino Jurídico Brasileiro. As duas faculdades criadas em 1827 não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito. A recém-proclamada República e o sucesso da cafeicultura geravam transformações econômicas e demandas sociais, a chamada “industrialização tardia”. As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do Ensino Jurídico. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades criadas foi a da Bahia, em 1891.³⁸

Os currículos dos cursos jurídicos eram estabelecidos pelo próprio Estado, sendo assim, eram fixos e imutáveis; no período compreendido entre 1827 a 1961 não foram identificadas grandes mudanças nos cursos de Direito. Após a separação da igreja e do Estado³⁹, a maior transformação que encontramos foi a saída da disciplina de Direito Eclesiástico (Lei 314, 30 de outubro de 1895⁴⁰), mas

³⁷ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2011. p. 31

³⁸ MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A Evolução do Ensino Jurídico no Brasil, Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>> Acessado em 05/09/2017

³⁹ Contudo não entrará o ensino da faculdade de canones no Curso Jurídico, que se vai instituir. Esta sciencia, toda composta das leis eclesiásticas, bem como a theologia, deve reservar-se para os claustos e seminários episcopaes, como já se declarou pelo Alvará de 10 de Maio de 1805 § 6.º, e onde é mais próprio ensinarem-se doutrinas semelhantes, que pertencem aos eclesiásticos, que se destinam aos diversos empregos da igreja, e não aos cidadãos seculares dispostos aos empregos civis. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm> Acessado em: 16/10/2017

⁴⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>> Acessado em: 14/10/2017

ainda num processo de alteração muito embrionário⁴¹, processo este que deu origem a seguinte grade curricular:

Art. 1º A partir do primeiro ano lectivo depois da publicação desta lei, o ensino nas Faculdades de Direito será feito em cinco annos, distribuidas as materias do curso pelas seguintes cadeiras:

1º ANNO

1ª cadeira - Philosophia do direito.

2ª » - Direito romano.

3ª » - Direito publico e constitucional.

2º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (1ª cadeira).

2ª » - Direito criminal (1ª cadeira).

3ª » - Direito internacional publico e diplomacia.

4ª » - Economia politica.

3º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (2ª cadeira).

2ª » - Direito criminal (especialmente direito militar e regimen penitenciario (2ª cadeira).

3ª cadeira - Sciencia das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º anno).

4ª cadeira - Direito commercial (1ª cadeira).

4º ANNO

1ª cadeira - Direito civil (3ª cadeira).

2ª cadeira - Direito commercial (especialmente o direito maritimo, fallencia e liquidação judicial).

3ª cadeira - Theoria do processo civil, commercial e criminal.

4ª cadeira - Medicina publica.

5º ANNO

1ª cadeira - Pratica forense (continuação da 3ª cadeira do 4º anno).

2ª cadeira - Sciencia da administração e direito administrativo.

3ª cadeira - Historia do direito e especialmente do direito nacional.

4ª cadeira - Legislação comparada sobre o direito privado.⁴²

A edição do Decreto nº 7.247 de 1879⁴³, também foi um marco, pois autorizou o ensino livre, aumentando em número considerável as instituições e Cursos de Direito no país, veremos em capítulos posteriores os dados numéricos.

Outra mudança relevante nesse período foi o início da ruptura com o sistema patriarcal, concedendo a possibilidade do ingresso da mulher no curso de

⁴¹ MACHADO, Antônio Alberto. Ensino jurídico e mudança social. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 27

⁴² Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>> Acessado em: 14/10/2017

⁴³ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acessado em: 14/10/2017

Direito. Mas, esta não se mostrou tarefa fácil, muitas eram as barreiras a serem transpostas. Para ilustrar as dificuldades e apresentar como ocorreu esse processo de inserção da mulher na academia jurídica, transcreveremos aqui a luta e a vitória da primeira mulher a exercer a advocacia:

Myrthes nasceu em Macaé, Norte-Fluminense, em 1875 e, desde cedo, mostrou gosto pelo aprendizado das leis. Na época, porém, era impensável que uma mulher construísse uma possibilidade de existência fora do casamento. Sua família ficou escandalizada quando a jovem expressou o desejo de ir para a Capital, ingressar na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e seguir a carreira de advogada. Concluiu o bacharelado em Direito em 1898, mas, devido as fortes discriminações, apenas em 1906 conseguiu ingressar no quadro de sócios efetivos do Instituto dos Advogados do Brasil, condição necessária para o exercício profissional da advocacia. Em 1899, data da sua primeira tentativa de ingresso nesse Instituto, Myrthes foi orientada a candidatar-se como estagiária, já que os estatutos da casa destinavam vagas dessa categoria para os advogados formados há menos de dois anos. E, em 6 de julho de 1899, a Comissão de Justiça, Legislação e Jurisprudência pronunciou-se a seu favor, considerando que: "[...] não se pode sustentar, contudo, que o casamento e a maternidade constituam a única aspiração da mulher ou que só os cuidados domésticos devem absorver-lhe toda atividade; [...] Não é a lei, é a natureza, que a faz mãe de família; [...] a liberdade de profissão é como a igualdade civil da qual promana, um princípio constitucional; [...] nos termos do texto do art. 72, § 22 da Constituição o livre exercício de qualquer profissão deve ser entendido no sentido de não constituir nenhuma delas monopólio ou privilégio, e sim carreira livre, acessível a todos, e só dependente de condições necessárias ditadas no interesse da sociedade e por dignidade da própria profissão; [...] não há lei que proíba a mulher de exercer a advocacia e que, importando essa proibição em uma causa de incapacidade, deve ser declarada por lei [...]" (Revista IOAB, 6 jul. 1899).

No entanto, mesmo com esse parecer, apenas em 1906, esse Instituto aceitou-a de forma plena em seus quadros. Sua filiação foi aprovada em assembleia com 23 votos a favor e 15 contra. Nesse mesmo ano de 1899, Myrthes teve uma chance de atuação como defensora no Tribunal do Júri. Era a primeira vez que uma mulher entraria em um Tribunal de Justiça exercendo a profissão de advogada. O fato, totalmente inusitado para a época, foi amplamente noticiado nos jornais. Durante o julgamento, com a plateia lotada para assistir a atuação da primeira advogada brasileira, Myrthes surpreendeu o juiz, os jurados e até o réu com o seu profundo conhecimento do Código Penal e, sobretudo, pelo seu poder de argumentação. Ela venceu o promotor até então considerado imbatível e conseguiu a absolvição do réu. Em seu discurso de abertura dos trabalhos de defesa, Myrthes tratou de reafirmar a importância histórica de sua atuação. "[...] Envidarei, portanto, todos os esforços, afim de não rebaixar o nível da

justiça, não comprometer os interesses do meu constituinte, nem deixar uma prova de incapacidade aos adversários da mulher como advogada. [...] Cada vez que penetrarmos no templo da justiça, exercendo a profissão de advogada, que é hoje acessível à mulher, em quase todas as partes do mundo civilizado, [...] devemos ter, pelo menos, a consciência da nossa responsabilidade, devemos aplicar todos os meios, para salvar a causa que nos tiver sido confiada. [...] Tudo nos faltará: talento, eloquência, e até erudição, mas nunca o sentimento de justiça; por isso, é de esperar que a intervenção da mulher no foro seja benéfica e moralizadora, em vez de prejudicial como pensam os portadores de antigos preconceitos." (O País, Rio de Janeiro, p. 2, 30 set. 1899).

Sua presença no Tribunal era sempre um grande evento, reunindo curiosos e provocando o debate acalorado sobre a atuação da mulher na sociedade. O criminalista Evaristo de Moraes (1871-1939) referia-se a ela como "[...] pequenina e vivaz, dominando logo pela sua agudeza de espírito e a amenidade do trato".⁴⁴

Criado potencialmente em alusão ao modelo "fordista" de produção industrial em série, o termo "fábricas de bacharéis" descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no Ensino Jurídico Brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas⁴⁵. E, em 1927, cem anos após a criação dos cursos jurídicos no Brasil, existiam 14 cursos de Direito com mais de mil alunos matriculados⁴⁶.

Pois bem, retomando a questão constitucionalista acima citada, a Revolução de 1930 promoveu o enfraquecimento da Constituição de 1891. Não muito diferente de todas as outras revoluções no Brasil, a revolução de 1930 resultou na Constituição de 1934. Sobre essa Constituição José Afonso da Silva explica:

A nova Constituição não era tão bem estruturada como a primeira. Trouxera conteúdo novo. Mantivera da anterior, porém, os princípios formais fundamentais: à república, à federação, à divisão, de poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário independentes e coordenados entre si), o presidencialismo, o regime representativo. [...] Ao lado da clássica declaração de direitos e garantias individuais, **inscreveu um título sobre a ordem econômica e social e outro sobre a família, a educação**

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/institucional/museu/curiosidades/nobau/myrthes-gomes-campos>> Acessado em: 18/10/2017. Cita-se extensamente para não trair ao transliterar.

⁴⁵ SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito, 1912-2000. Curitiba: UFPR, 2000. p. 92.

⁴⁶ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2011. p. 35

e a cultura, com normas quase todas programáticas, sob a influência da Constituição alemã de Weimar.⁴⁷ (grifos do autor)

A Era Vargas foi um momento importante para educação como um todo, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (atual MEC⁴⁸) e em 1931 é implantada a Reforma Francisco Campos⁴⁹, que organizou de forma efetiva o ensino secundário e superior no Brasil.

Devemos consignar que o período de 1930 a 1937 foi assinalado por grandes conflitos no campo das ideias que nortearam de forma direta o quesito Educação. Podemos destacar inicialmente, que a Reforma Francisco Campos, implementada em 1931, radicalizou na dualidade educacional, tendo em vista que não admitia aos estudantes da educação profissional o prosseguimento aos estudos superiores.

A Reforma Francisco Campos dividiu a sociedade brasileira entre as opiniões de 04 (quatro) grupos que assim se classificavam: liberal, católico, integralista e comunista. Tais grupos preconizavam seus ideais tanto no campo econômico/político quanto no pedagógico e tinham, cada qual, seu ponto de vista.

Na educação, a ideologia liberal foi a que superou as demais na época, como esclarece Paulo Ghiraldelli Jr.:

Em educação, o ideário liberal foi se tornando mais consistente e agradável a boa parte de nosso povo. Ele foi responsável pela motivação de determinados setores de nossa sociedade no sentido de buscar na educação possibilidades de ascensão social – daí o papel do ideário liberal no sentido de legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. Mesmo quando o liberalismo, enquanto doutrina política e social, caiu sob severa crítica, durante o final dos anos de 1930, por conta de ataques de comunistas e fascistas aos regimes liberais-democráticos, o ideário liberal no campo pedagógico não foi posto de lado.⁵⁰

⁴⁷ SILVA, José Afonso da. Op. cit. p. 75.

⁴⁸ A história do MEC, como é conhecido hoje, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Como é possível perceber pelo nome, a Educação não era a única área tratada pelo ministério, que também desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> Acessado em 15/10/2017

⁴⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acessado em: 15/10/2017

⁵⁰ GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação Brasileira, São Paulo: Cortez, 2006. p. 53.

De acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli⁵¹, essa reforma, chamada de Reforma Francisco Campos, foi realizada por meio de alguns decretos. Os decretos foram implementados e vieram a instituir uma estrutura que nunca fora antes organizada em âmbito nacional. Tendo em vista que a educação no Brasil se situava até então ao redor de sistemas estaduais, descolados de uma coordenação central, e foi exatamente nesse ponto, que a reforma foi de certa forma inovadora.

Até então, o ensino secundário não possuía qualquer organização e “*não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, exclusivamente propedêutico.*” Ademais, “*a primeira vez que a uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.*”⁵²

A implementação da reforma dificultou para as classes mais baixas o ingresso no ensino secundário; e, por outro lado, a educação profissional, não teve o cuidado necessário, já que somente regulamentou o ensino comercial e mesmo assim, não permitia o acesso ao ensino superior dos oriundos desse ramo da educação. Podemos elucidar esse contexto nos dizeres de Otaíza de Oliveira Romanelli:

[...] a reforma da educação levada a cabo por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (...) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientam a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional⁵³.

Observa-se que há uma clara ruptura entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário, respectivamente destinados a formação da classe popular e das elites. A conjuntura da educação nacional no começo da década de 1930 reforçou a condição da dualidade na educação, assim as elites adentravam no

⁵¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 29 Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 131.

⁵² Idem.

⁵³ Ibidem. p. 139.

ensino superior enquanto aqueles advindos dos cursos profissionalizantes não poderiam fazê-lo, isso mesmo após a Reforma Francisco Campos, conforme ensina Márcio Pugliesi:

O dualismo na educação consistia (e ainda consiste), durante sua longa vigência, na organização de um sistema de ensino com dois caminhos possíveis: ensino secundário público votado às “elites condutoras” e ensino profissionalizante para as camadas populares.

Assim, se as relações de trabalho foram reguladas através da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, por outro lado, estabeleceu-se para o sistema público de ensino uma legislação que facilitou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e entrar no mercado de trabalho mais rapidamente.⁵⁴

No âmbito acadêmico jurídico, a Reforma Francisco Campos consistiu no desdobramento do curso jurídico em bacharelado e doutorado. Sobre tal temática e seus desdobramentos, invoquemos os ensinamentos de Márcio Pugliesi:

A reforma do ensino proposta por Francisco Campos, cognominado Chico Ciência, desdobrou o curso de formação jurídica em dois: o bacharelado e o doutorado, dedicando-se o primeiro à formação profissional, aquela de práticos do Direito – com exclusão de disciplinas de lata e alta especulação e cultura e o segundo votado à formação de professores de Direito com a discussão de assuntos de alta cultura e fundado em três áreas principais: Direito Privado; Direito Público Constitucional e Direito Penal e Ciências Criminológicas.⁵⁵

Com relação a Educação a Constituição de 1934 trouxe grandes avanços, assegurou a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório o desenvolvimento do ensino superior e médio. É válido consignar que nesse período a meta do governo era formar pessoas preparadas para assumir postos de trabalhos gerados com os avanços no setor econômico. Propagava-se o ensino religioso nas escolas e o uso de diferentes grades curriculares para meninos e meninas.

⁵⁴ PUGLIESI, Márcio. O ensino do Direito como prática transformadora. 1. Ed. Rio de Janeiro: Sapere Aude/Amazon books, 2015. v. 1. p. 8.

⁵⁵ Ibidem. p. 36.

A Constituição de 1934 abarcou muitos ideais contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal Manifesto datado de 1932, e corroborado por diversos pensadores da época defendiam, entre outras coisas, a universalização da educação, tendo como base a extensão a todos, independentemente de classe social. O mesmo manifesto estabelecia a educação como função essencialmente pública; a escola deveria ser una, ou seja, igual para todos, laica, gratuita, obrigatória destinada a formação integral do homem e do cidadão sem distinção de religião, situação econômica e social. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr.:

Por democrática, o documento entendeu a educação “destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional limitadas tão-somente pelas suas diferentes capacidades”. Por “humana”, entendeu a educação “destinada à formação integral do homem e do cidadão”. E a educação deveria ser “geral, leiga e gratuita” para que não houvesse possibilidade de “restrição ou diversificação” entre os educandos de “ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica”⁵⁶.

Podemos consignar que nesse anteprojeto, muitos dos ideais liberais foram evidenciados com clareza, a ideia geral era que a educação deveria ser democrática, humana e geral, leiga e gratuita, de forma a propiciar uma formação humana integral.

A Constituição de 1937, sob a ótica do Estado Novo, retroagiu, ao retirar do Estado a responsabilidade pela gratuidade do ensino primário e por propor o ensino profissional aos pobres, esse retrocesso aumentou ainda mais a discriminação de pessoas em razão de sua condição econômica e social. Otaíza de Oliveira Romanelli afirma que o Estado, ao adotar esse modelo de educação, instituiu a discriminação social no âmbito da escola:

[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da camada social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres. Aí está, para a nossa tese, a prova de que, do lado da oferta, ou seja, do lado do Estado, existiu uma grande

⁵⁶ GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação Brasileira, São Paulo: Cortez, 2006. p. 73

responsabilidade na orientação da escolha do tipo de educação feita pela demanda.⁵⁷

A reflexão de Otaíza de Oliveira Romanelli corrobora com o pensar exposto anteriormente de que a separação social endossada pela política discriminatória da educação brasileira, serviu como alicerce para a concessão de benefícios sem igual as elites, que são os membros das classes mais abastadas, ao mesmo tempo a adoção dessa política causou prejuízos irreparáveis e vedou o acesso ao ensino superior aos pobres. Logo, verifica-se que o Estado é também um dos responsáveis por aprofundar as diferenças sociais, uma vez que não oferece condições equivalentes de escolarização a todos os cidadãos.

A formação profissional destinada aos pobres se fortaleceu na medida em que possibilidades de ascensão profissional se desdobrava na colocação da pessoa nos quadros do funcionalismo público por meio dos concursos. Corroborando com esse entendimento, Márcio Pugliesi relata que:

No espírito da grande revolução burguesa, implantou, no limite das possibilidades, os concursos públicos no recrutamento do funcionalismo a fim de privilegiar a formação profissional, a capacidade técnica e o mérito (...)⁵⁸

É dentro desse contexto, da história da República Brasileira conhecida como o Estado Novo que surge a Reforma Capanema, instituída em 1942 e finalizada em 1946. A Reforma Capanema se desenvolveu sob a ditadura de Getúlio Vargas, cuja legislação estava quase toda voltada às inclinações de uma ordem modelada pelo regime ditatorial, abarcando diversos ramos do ensino, foi estabelecida através das chamadas Leis Orgânicas, aqui elencadas:

1. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
2. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai;
3. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário;
4. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizou o ensino comercial;

⁵⁷ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Op. cit. p. 153

⁵⁸ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 44.

5. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário;
6. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
7. Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac;
8. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Foi uma fase em que a dualidade na educação se exteriorizava. A exteriorização dessa dualidade se dava na medida em que os egressos do ensino médio profissionalizante só tinham admissão no ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era profundamente dificultado, o que fazia com que pouquíssimos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior.

Prosseguindo a análise da ordem cronológica das Leis Orgânicas, constata-se, de acordo com os ensinamentos de Demerval Saviani que “a *sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas*”⁵⁹. Estruturou-se o ensino desde o primário até o ensino médio, evidenciando as diferenças entre o colegial e a formação técnico profissional:

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário.⁶⁰

As Leis Orgânicas do Ensino foram estabelecidas através de Decretos-Lei, similar ao processo que é de nosso conhecimento hoje como a Medida Provisória. A reforma Capanema foi considerada incompleta, já que não foi abrangente de forma suficiente o acolhimento de todo o ensino, de uma só vez. As Leis

⁵⁹ SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 269

⁶⁰ Idem.

Orgânicas foram propostas por ramos de ensino, em separado e isoladamente, dando indícios que houve uma intenção de favorecer grupos políticos, com clara tendência voltada para agraciar empresários, em prejuízo daqueles que pertenciam às camadas mais pobres da população⁶¹.

Nesse contexto, é válido destacar que foi também em 1930, momento político conturbado no país, após a posse de Getúlio Vargas, que por meio de um ato denominado Decreto nº 19.408, de 18 de novembro de 1930, que foi criada a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, após diversas tentativas e anteprojetos, vejamos:

Foram inúmeras as tentativas no Império e na Primeira República de criação da Ordem dos Advogados. Três anteprojetos de lei foram apresentados – o primeiro em 20 de agosto de 1880, por Saldanha Marinho e Batista Pereira; o segundo em 1911, por Celso Bayma; e o terceiro em 1914, por Alfredo Pinto.

Após a vitória do movimento armado que levou Getúlio Vargas ao poder, um dos primeiros atos assinados pelo novo presidente foi o Decreto nº 19.408, datado de 18 de novembro de 1930, que estabeleceu a criação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Esse decreto refletia o período político conturbado por que passava o país naquele momento. O conteúdo, voltado para a organização das Cortes de Apelação, tratava também da abolição de julgamentos secretos e criava a Ordem dos Advogados (por intermédio do artigo 17), de uma maneira que poderia parecer quase acidental⁶².

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶³ constitui uma série de propostas feitas por conceituados educadores da época sob a liderança do professor Fernando de Azevedo⁶⁴ para a progresso da educação no país.

⁶¹ MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25

⁶² Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/portaldamemoria/historia-da-oab/a-criacao-da-oab/>> Acessado em: 15/10/2017

⁶³ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acessado em: 15/10/2017

⁶⁴ Terceiro ocupante da Cadeira 14, eleito em 10 de agosto de 1967, na sucessão de Antonio Carneiro Leão e recebido pelo Acadêmico Cassiano Ricardo em 24 de setembro de 1968. Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG, em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro de 1974. Filho de Francisco Eugênio de Azevedo e de Sara Lemos Almeida de Azevedo, cursou o ginásio no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Durante cinco anos fez cursos especiais de letras clássicas, língua e literatura grega e latina, de poética e retórica; e, em seguida, cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi, aos 22 anos, professor substituto de latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte; de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo; de sociologia educacional no Instituto de Educação da Universidade de São

A Carta Magna de 1937, ainda no que diz respeito à educação, tinha como escopo preparar trabalhadores para atender à demanda da economia brasileira em franca expansão, para isso o ensino profissional era incentivado e merecia um tratamento diferenciado. Tanto que em 1942 surge por Lei Orgânica⁶⁵ a criação do SENAI⁶⁶ (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com foco no ensino profissionalizante.

Vale consignar o artigo 128 da Constituição de 1937 “*A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares*”, ou seja, pela primeira vez a Carta Magna concedeu a permissão para que o ensino fosse oferecido por entidades públicas e particulares, bem como no artigo 130 determinou a obrigação da oferta apenas do ensino primário:

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

Com essas mudanças surge uma nítida separação entre a atuação intelectual feita pelos pertencentes às classes ricas e o trabalho braçal com foco no ensino profissional feito pelos brasileiros pertencentes às classes pobres.⁶⁷

Inegável a contribuição desse período para educação brasileira, mas, também não há de se deixar de lembrar as características principais dessas duas Cartas Constitucionais:

A Constituição democrática e social de 1934 sucede esta de 1937, inspirada no modelo fascista e, em consequência, de cunho eminentemente autoritário, o que fica visível dentre muitos outros dispositivos no art. 73, que arrola as competências do chefe

Paulo; catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Professor emérito da referida faculdade da USP. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>> Acessado em: 15/10/2017

⁶⁵Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 15/10/2017

⁶⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm> acessado em: 15/10/2017

⁶⁷Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acessado em: 15/10/2017

máximo da nação. Diz este preceptivo: “o Presidente da República, autoridade suprema do Estado, coordena a atividade dos órgãos representativos, de grau superior, dirige a política interna e externa, promove ou orienta a política legislativa de interesse nacional, e superintende a administração do País”. Vê-se assim que são postas em derrocada as vigas mínimas que poderiam sustentar um Estado democrático e um Estado de Direito (...). Trata-se, portanto, de documento destinado exclusivamente a institucionalizar um regime autoritário. Não havia a divisão de poderes, embora existisse o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, visto que estes últimos nítidos amesquinhamentos. [...]

A Constituição, portanto, era na verdade uma tomada de posição do Brasil no conflito ideológico da época pela qual ficava nítido que o País se inseria na luta contra a democracia liberal.⁶⁸

Meados de 1945 dois fatos importantes influenciavam um novo tempo brasileiro, o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda de Getúlio Vargas e assim nasce uma nova Constituição em 1946:

A origem desta Constituição pode ser creditada à derrocada das potências do Eixo em 1945 e à redemocratização do País após a Segunda Guerra Mundial, com a conseqüente queda de Getúlio Vargas. Apodrecendo o modelo autoritário, restariam sem utilidade as suas estruturas normativas. O caminho estava aberto para uma nova Constituição.

Das Cartas Magnas até então elaboradas, foi a mais democrática e a que proporcionou aos Estados e Municípios maior intensidade de autonomia. Houve um retorno parâmetros estabelecidos pela Constituição de 1934, seguindo os moldes de um texto feita social, com a intervenção do Estado na economia para assegurar direitos básicos para a população.⁶⁹

Ainda no contexto constitucional, em razão do golpe de 1964 efetivado pelos militares, instaurou-se novamente um regime autoritário, e, com ele surge a Constituição de 1967 cuja essência encontrou inspiração na Carta Magna de 1937:

Essa Constituição, promulgada em 24.01.1967, entrou em vigor em 15.03.1967, quando assumia a Presidência o Marechal Arthur da Costa e Silva. Sofreu ela poderosa influência da Carta Política de 1937, cujas características básicas assimilou. Preocupou-se fundamentalmente com a segurança nacional. Deu mais poderes à União e ao Presidente da República. Reformulou, em termos mais nítidos e rigoroso, o sistema tributário nacional e a

⁶⁸ BASTOS, Celso Riberio. Curso de Direito Constitucional. Celso Bastos Editora. 2002. p.192

⁶⁹ AGRA, Walber de Moura. Op. cit. p. 47

discriminação de rendas, ampliando a técnica do federalismo cooperativo, consistente na participação de uma entidade na receita de outra com acentuada centralização. Atualizou o sistema orçamentário, propiciando a técnica do orçamento-programado e os programas plurianuais de investimento. Instituiu normas de política fiscal, tendo em vista o desenvolvimento e o combate à inflação. Reduziu a autonomia individual, permitindo a suspensão do que as anteriores, salvo a de 1937. Em geral, é menos intervencionista do que a de 1946, mas, em relação a esta, avançou no que tange à limitação do direito de propriedade, autorizando a desapropriação mediante pagamento de indenização por títulos da dívida pública, para fins de reforma agrária. Definiu mais eficazmente os direitos dos trabalhadores.⁷⁰

Assim como a Constituição de 1937, a Carta Magna de 1967 manteve a estrutura organizacional da educação nacional. No entanto, durante o Regime Militar houve um retrocesso na evolução da educação, principalmente pela limitação da liberdade acadêmica, pelo medo da subversão e a significativa redução do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porém, é exatamente na década de 60 que surge a visão do ensino como prática transformadora que gera reflexo na sociedade ainda hoje. Inclusive em 1961 é criada a Lei nº 4.024⁷¹ que vai fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 1962 foi implantada a ideia de estabelecimento de currículos mínimos, possibilitando às faculdades criar outras disciplinas e diferenciar suas grades autonomamente:

No período de 1930 a 1972 [...] o que ocorreu foi uma proliferação muito grande de faculdade de Direito por todo o país, ampliando o acesso a elas por parte da classe média. As reformas efetuadas buscaram novamente dar um caráter mais profissionalizante ao curso e mantiveram a rigidez curricular.⁷²

Assim, nessa década ocorreu uma corrida crescente de instalação de novas instituições e de novos cursos superiores em todo o país. Cresciam o número de cursos jurídicos com grande agilidade, porém, a qualidade do ensino

⁷⁰ SILVA, José Afonso da Silva. Op. cit. p. 78

⁷¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acessado em: 06/10/2017

⁷² RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e direito alternativo. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993. p.14

já não era preocupação estatal e, enquanto o aumento de números passou por uma corrida desenfreada, a qualidade decaiu, sendo que já não se garantia aplicabilidade aos ensinamentos fornecidos.⁷³

Após um longo período de lutas, o Brasil iniciou um novo processo de democratização com a promulgação da Carta Magna de 1988, no entanto, nos deteremos mais neste período no item 2.1.

Concernente a evolução e retrocesso com relação ao ensino, como bem afirmamos nos itens que precedem, o ensino superior assim como a Constituição, passou por uma construção histórica permeada por interesses políticos, econômicos e sociais.

Para estudar o período compreendido como militar, ditatorial, que assombrou inclusive as cadeiras acadêmicas, relataremos um caso de universidade privada que representou a resistência, e, contrariando o sistema, representa um grande marco para aprofundarmos os estudos sobre a evolução do ensino jurídico – avanços e retrocessos – no período histórico em questão: a PUC-SP.

A escolha desse caso específico se dá em razão da representatividade desta Instituição de Ensino Superior privada, filantrópica e confessional na formação de docentes para todas as regiões do país.

1.4 PUC, a influência⁷⁴

Neste item passaremos a explanação de um caso concreto para elucidar alguns pontos sobre a evolução do ensino superior jurídico no período da ditadura militar no Brasil, a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mais conhecida como PUC-SP.

⁷³ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Op. cit. p.14

⁷⁴ Cf. Dados e notícias disponíveis <www.pucsp.br> E dados disponibilizados por órgãos de avaliação do ensino superior tais como MEC e CAPES.

Uma das universidades mais tradicionais e conceituadas da cidade de São Paulo, a PUC/SP, também protagoniza uma das mais bonitas histórias de existência e de superação. Um tanto estranho se referir a uma universidade/instituição dessa forma, mas no decorrer do texto apresentar-se-á dados da trajetória institucional que se confunde com a de seus integrantes, com marcos que abrangem suas dificuldades, e, no entanto, evidenciam suas conquistas.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) foi fundada no ano de 1946, logo após o término da 2ª guerra mundial, derivada da junção de duas outras instituições: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito.

A PUC-SP foi fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. Agregadas a elas, mas com estruturas administrativas financeiras independentes, estavam outras quatro instituições da Igreja. Tempo da Universidade Católica de São Paulo, cuja missão era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

No início do ano seguinte, o Papa Pio XII concedeu à Universidade Católica o título de Pontifícia e nomeou como primeiro grão-chanceler da instituição o cardeal Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota. Também arcebispo de São Paulo, o cardeal Mota foi fundador e um dos principais idealizadores da PUC-SP.

No final dos anos 1960, a PUC-SP começa a desenvolver aquela que seria sua essência: a qualidade acadêmica vinculada à preocupação social. Em 1969, a Universidade criou o primeiro curso organizado de pós-graduação do país. Em 1971, outra proposta acadêmica ousada: o surgimento do Ciclo Básico de Ciências Humanas. Academicamente, a instituição passava a funcionar como uma verdadeira universidade ao valorizar e considerar indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão.⁷⁵

Anos depois, no final da década de 60, a PUC/SP deu início ao desenvolvimento que seria sua grande marca no segmento de ensino e que gerou inúmeros reconhecimentos: a qualidade acadêmica e o primor no seu quadro de docentes.

⁷⁵ Disponível em: <www.pucsp.br> Acessado em: 01/08/2017

No entanto, sua história haveria de ser outra na década seguinte, os inesquecíveis anos 70. As ações ousadas da Universidade a inseriram na linha de frente do combate à ditadura militar como defensora da liberdade, dos direitos e da democracia.

Nos anos 70, após a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5, a qual havia suspenso os direitos constitucionais, bem como conferiu poderes ao Presidente da República, permitindo-lhe até mesmo o fechamento do Congresso Nacional) a PUC/SP empregou os docentes que haviam deixado as universidades públicas, pois foram aposentados de forma compulsória pelos militares. Diante do exposto, a PUC/SP abrigou em seu quadro alguns dos intelectuais mais renomados da época, tais como: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Paul Singer, Octavio Ianni, Bento Prado Jr., José Arthur Gianotti.

Em julho de 1977, a PUC-SP organizou a 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a qual havia sido banida pelo governo de acontecer em universidades públicas.

Era um momento de ideias reprimidas, muita censura e medo da livre expressão. Contudo, a PUC representou um espaço de ideias inovadoras, reflexão e debates para os corajosos intelectuais que circulavam em seus corredores. Como bem descrito no Jornal da PUC:

A PUC-SP se destacava naquele momento como um local de resistência ao regime militar e luta pela redemocratização. Em julho do mesmo ano, havia sediado a 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que havia sido proibida pela ditadura de ocorrer em universidades públicas.⁷⁶

Em 22 de setembro de 1977, os estudantes realizaram um ato em frente ao Tuca para comemorar a realização do 3º Encontro Nacional de Estudantes, que também havia sido terminantemente banido pelo novo regime de governo implementado (militar). Os alunos celebravam ainda a reorganização do movimento estudantil e da União Nacional dos Estudantes - UNE, que na ocasião atuava de forma clandestina. Na ocasião, a organização/ato fora sido um ultraje para o comando militar, ensejando assim uma invasão pelas tropas da Polícia

⁷⁶ J.PUC-SP. Disponível em: <<http://j.pucsp.br/noticia/lembrar-e-resistir-40-anos-da-invasao-da-puc-sp>> Acessado em: 02/09/2017

Militar, sendo gerenciadas Secretário de Segurança Pública Erasmo Dias, e posteriormente invadiram o campus Monte Alegre.

Na invasão, foram empregados o uso de quase 3.000 policiais do Estado de São Paulo, em consonância com o regime militar em vigor no país. A invasão na instituição foi de forma abrupta, causando assim a interrupção das atividades públicas dos estudantes. No ato foram empregadas bombas sobre os manifestantes, juntamente com a prisão de professores, alunos e funcionários. A invasão causou inúmeros estragos à Universidade.

A ação resultou na prisão de mais de 800 pessoas, as quais 92 foram devidamente “fichadas” pelo DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo) e 42 foram processadas com fundamento na Lei de Segurança Nacional, acusadas de subversão.

No início dos anos 80, mais uma ação inusitada da comunidade puquiense em conjunto com a Igreja Católica: a então reitora, Nadir Kfoury, foi readmitida à posição pelo voto direto dos membros da sociedade. Ademais, a PUC/SP consagrou-se como a primeira universidade do Brasil a eleger seu reitor por uma votação direta, com a adesão dos membros da comunidade; quatro anos antes do movimento das Diretas Já, que visava à escolha do novo presidente da República pela votação popular, e não mais via Congresso Nacional, como acontecia no período militar.

Em 1984, houveram 02 (dois) incêndios atingindo o Teatro Tuca (Teatro da Universidade Católica): um dia 22 de setembro (data idem à invasão, sete anos depois), outro dia 13 de dezembro. No primeiro ato, a perícia policial concluiu que foi motivado por um problema elétrico; o segundo, porém, foi apontado pelos peritos como um ato criminoso.

A partir dos anos 80, a Universidade consolidou seu desenvolvimento acadêmico e comunitário.

Em 2006, a PUC/SP iniciou um processo de modernização de sua estrutura acadêmico-administrativa, com o objetivo de ampliar a qualidade da produção científica e dos serviços prestados à sociedade; o processo, que marca o início deste quarto período da história da Universidade, culminou com a aprovação do novo Estatuto (2008) e do novo Regimento Geral da instituição

(2009). Foi também em meio a essa modernização que a Faculdade de Teologia voltou a integrar a PUC-SP: criada em 1949 dentro da Universidade, a unidade havia se separado da instituição no início dos anos 70⁷⁷.

Comprometida com os direitos e o desenvolvimento humano integral, bem como com o desafio de transformar a sociedade e promover a emancipação social, a PUC-SP busca propiciar um ambiente que não só produza conhecimentos e forme profissionais e pesquisadores, mas que desenvolva a cidadania; de forma que a comunidade por ela formada exerça seus direitos e deveres sociais, orientado por conduta ética e solidária em consonância com os valores éticos e humanitários delineados ao longo da evolução da sociedade brasileira.

A universidade encontra-se numa posição privilegiada no ranking oficial de instituições superiores, o relatório divulgado anualmente⁷⁸, aponta a PUC-SP como uma das melhores universidades particulares de todo o Estado de São Paulo, reconhecimento este que se propaga também no meio nacional e internacional.

Consignamos que a PUC-SP tem sido reconhecida também por sua contribuição na capacitação de docentes do ensino superior jurídico, formando mestres e doutores que atuam por todo o país, em número significativo tanto na criação quanto no reconhecimento de cursos. Da mesma forma a IES é um celeiro de talentos que atuam na gestão acadêmica e administrativa de outras instituições de ensino superior nos cargos de diretoria, coordenação, reitoria, avaliadores, tanto nas instituições privadas quanto nas públicas.

Vale consignar que os alunos que buscam a instituição não são propriamente residentes na cidade de São Paulo, muitos deles são provenientes de outros Estados, mas em razão da qualidade de ensino buscam a PUC-SP para

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.pucsp.br>> Acessado em: 02/09/2017

⁷⁸ O RUF (Ranking Universitário Folha) é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pela Folha desde 2012. Os dados que compõem os indicadores de avaliação do RUF são coletados por uma equipe da Folha nas bases do Censo da Educação Superior Inep-MEC (2015), ENADE (2013, 2014 e 2015), SciELO (2013 e 2014), Web of Science (2013, 2014 e 2015), INPI (2006-2015), Capes, CNPq e fundações estaduais de fomento à ciência (2015) e em duas pesquisas nacionais do Datafolha.

completar sua formação e retornar para seus Estados e cidades propagando exercendo a docência e formando novos alunos.

Para demonstrar em números os resultados apresentados pela IES, faremos uma breve comparação do número de mestres e doutores formados, na qual optamos por considerar o período compreendido entre 2013 a 2015⁷⁹, delimitamos como espaço geográfico a cidade de São Paulo⁸⁰. O quadro que elaboramos a partir destes dados, nos permite verificar que a PUC-SP é a instituição privada que mais formou mestres e doutores no período selecionado, demonstrando assim grande contribuição para formação de juristas renomados, bem como de educadores mais qualificados no campo jurídico.⁸¹ Vejamos⁸²:

	2013		2014		2015	
	Doutor	Mestre	Doutor	Mestre	Doutor	Mestre
USP⁸³	99	224	103	212	83	161
PUC	97	150	73	208	85	170
UPM	9	21	10	38	8	32
FADISP	3	10	8	11	6	6
FGV	NC ⁸⁴	NC	NC	11	NC	17
FMU	NC	20	NC	26	NC	12
UNINOVE	NC	16	NC	19	NC	16
UNISAL	NC	NC	NC	15	NC	22

Tabela 1 – Comparativo Mestres e Doutores 2013 - 2014

⁷⁹ A delimitação do período de 2013 a 2015 para apresentação dos dados para análise, se dá em razão da disponibilidade destes em bases de consulta pública.

⁸⁰ A compreensão do objeto de análise requer que os parâmetros sejam delineados considerando os aspectos que os aproxima. Para realizar a análise escolhemos uma unidade da federação como amostra para coleta de dados.

⁸¹ Por outro lado, sempre é importante lembrar, que a titulação não traz, como corolário, a capacidade docente, nem o acompanhamento de disciplinas como Prática de ensino e Didática do Ensino Superior. Esse requisito técnico que os programas de Pós-graduados de formação, em sua maioria, não têm. PUGLIESI, Márcio. O ensino do Direito como prática transformadora. 1. Ed. Rio de Janeiro: Sapere Aude/Amazon books, 2015. v. 1. p. 64

⁸² Fonte: Discentes da Pós-Graduação Stricto Sensu do Brasil, Mestres e Doutores, no período de 2013 a 2015. Quadro comparativo desenvolvido pelo próprio autor com base nos dados disponíveis em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil>>

⁸³ Consideramos a USP (Universidade de São Paulo) – Instituição pública, uma das primeiras criadas no Brasil conforme consta nos dados contidos no item 1.2 da presente tese, apenas a título comparativo.

⁸⁴ Não consta informação na base de dados CAPES utilizada para análise as informações.

O que é relevante assinalar: no período analisado constamos que a PUC/SP lidera a formação na pós-graduação *stricto sensu* no campo jurídico no perímetro urbano de São Paulo nas faculdades privadas. Podemos observar, também, que mesmo sendo uma instituição privada fica no mesmo patamar que a universidade pública, no entanto, vale consignar que aqui analisamos apenas critérios quantitativos. Para maior elucidação seguem gráficos⁸⁵:

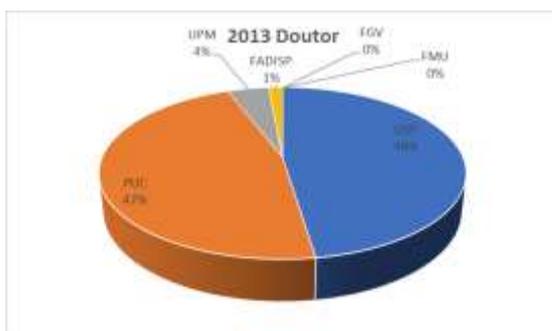


Gráfico 1 – Comparativo de doutores 2013

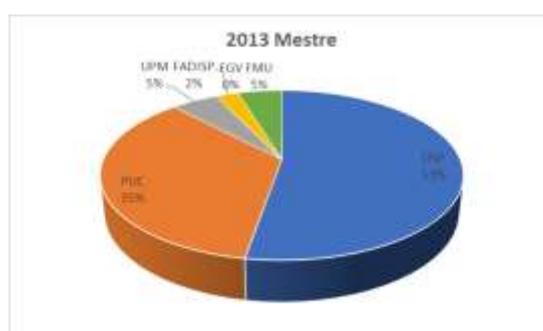


Gráfico 2 – Comparativo de mestres 2013

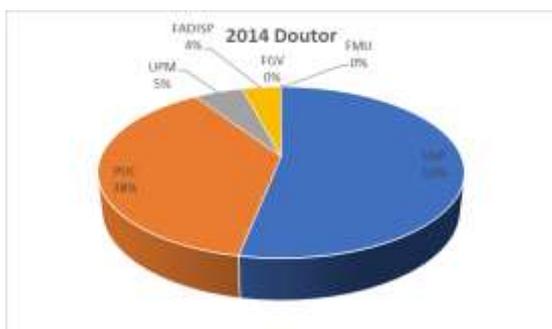


Gráfico 3 – Comparativo de doutores 2014

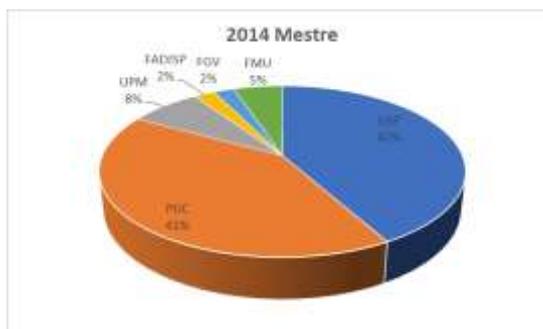


Gráfico 4 – Comparativo de mestres 2014

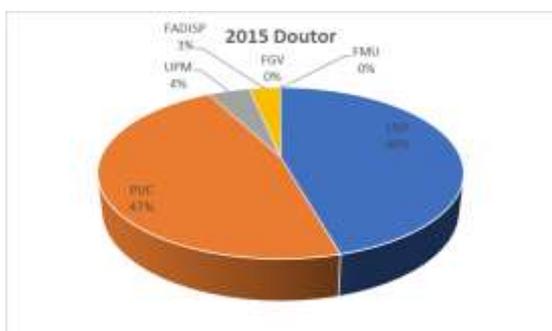


Gráfico 5 – Comparativo de doutores 2015

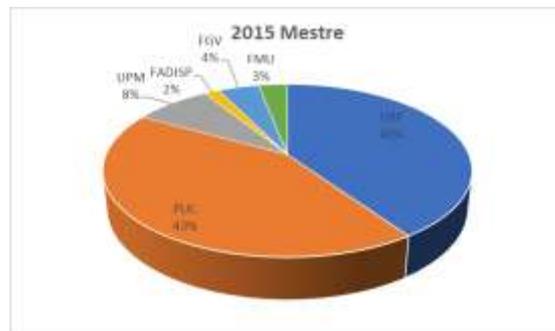


Gráfico 6 – Comparativo de mestres 2015

⁸⁵ Gráficos desenvolvidos pelo próprio autor com base nos dados disponíveis em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil>>

A Instituição tem formado juristas que atuam nos diversos órgãos do complexo sistema jurídico e educacional do país. Sua representatividade se manifesta em colocações de seus egressos em cargos e funções públicas de destaque, tais como: docentes, reitores, diretores e coordenadores de curso, magistrados, ministros, representantes do MEC, representantes da OAB, dentre outros.

Desde a sua implantação no Brasil, o ensino jurídico, assim como a instituição escolhida como caso concreto, tem evoluído para atender as demandas da sociedade exercendo um papel de agente transformador que traz em si a capacidade de atuar nos diversos âmbitos quer seja, político, econômico e social.

Por vezes, como vimos anteriormente, o ensino jurídico é utilizado como recurso do sistema para manter o modelo de vida adotado, manter o modelo de poder uma vez que as faculdades atendem o anseio tanto da sociedade quanto do mercado. Historicamente verifica-se o que ensina Márcio Pugliesi:

Há uma razão mercadológica: as escolas líderes, as bem-sucedidas nas medições oficiais e oficiosas de desempenho, acabam por 'sugerir' o caminho para as lideradas, mas imersa nessa simples aparência há o fundamental reclamo da intercambiabilidade e da reposição de mão-de obra no mercado. Os profissionais resultantes devem ser semelhantes para efeito da segurança sistêmica.⁸⁶

Mas, em que pese os retrocessos, de períodos nebulosos como a ditadura, o ensino jurídico no Brasil tem sido espaço de reflexão e debates na busca pela justiça. Prevalecendo como ensina Rudolf Von Ihering a busca pela justiça.

Imbuídos dessa perspectiva de análise qualitativa, mas incluindo um breve ensaio empírico-quantitativo, passaremos no próximo capítulo a estudar como se deu a propagação dos cursos jurídicos privados no Brasil e o mercado que se tornou o ensino.

⁸⁶ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 64

2. A MERCANCIA ACADÊMICA

2.1 A propagação dos cursos jurídicos privados no Brasil

Dedicamos o capítulo anterior a refazer o percurso da criação dos cursos jurídicos no Brasil e paralelamente traçarmos a evolução da normatização do ensino superior brasileiro em face as mudanças Constitucionais no período compreendido entre a Monarquia e a República. Inicialmente foram criados no Brasil dois cursos jurídicos, dentro dos moldes europeus, guardando grande semelhança com o curso de Coimbra – Faculdade de Direito de São Paulo – Largo São Francisco e Faculdade de Direito de Olinda transferida mais tarde para Recife.

Os dois cursos mostraram ser insuficientes para atender a demanda do complexo país que começava a construir sua identidade enquanto nação. Não tardou a autorização para a criação de faculdades privadas para atender a demanda decorrente das pressões sociais advindas das classes mais abastadas para formar sucessores para as carreiras e cargos públicos.

Novas ideologias passam a nortear o ensino e delinear constitucionalmente seus contornos. O ensino primário se tornou público e gratuito, dever do Estado, o ensino médio foi separado em colegial e profissionalizante. O colegial beneficiou os mais abastados uma vez que o curso permitia que o aluno posteriormente continuasse seus estudos no curso superior na área que lhe interessava. Por outro lado, o curso profissionalizante, criado para atender as classes pobres, engessava o prosseguimento dos estudos de forma que o aluno só poderia fazer o curso superior na mesma área do curso profissionalizante, este fator por si só restringia o ingresso dos pobres no curso superior.

O período ditatorial trouxe consigo algumas evoluções e muitos retrocessos, no que se refere ao ensino, o período representou um retrocesso considerando que cabia ao Estado a determinação do que era conveniente estudar para fornecer a mão de obra qualificada necessária ao mercado, assim como não havia liberdade de cátedra para o docente.

Esse panorama, passou por mudanças gradativas após a redemocratização do país em 1984. Assim como a nação o ensino superior jurídico passou por mudanças estruturais e a partir do final da década de 90 com a reestruturação econômica, o controle inflacionário, a retomada do crescimento do país, as mudanças sociais, o mercado do ensino privado começou a crescer rapidamente. Em pouco tempo, para atender a demanda do mercado crescente, foram criadas um grande número de faculdades privadas, da mesma forma que os cursos foram diversificados.

A evolução tecnológica e o aumento nominal do poder aquisitivo induzem um novo comportamento com relação ao ensino nas diversas classes sociais. Há na sociedade um anseio por formação superior que passa a ser atendida no novo milênio pelas faculdades privadas. A partir de 2010 há uma significativa mudança comportamental do mercado do ensino que se refere ao aumento de cursos tanto presencial (que é o nosso objeto) quanto o ensino a distância.

É nesse contexto que delinearemos esse capítulo da tese, cujo objeto é a evolução das faculdades privadas no mercado do ensino superior, estabelecendo o curso jurídico como parâmetro de análise para aferir se esse aumento de faculdades é saudável ou promove a banalização do ensino jurídico.

O ensino privado se revela uma rentável opção de investimento no mercado, propiciando ambiente fecundo para influências internas e externas, sendo que estas podem ser positivas ou negativas. Considerando essas premissas, buscamos apresentar dados que demonstram a linha de evolução da educação superior presencial, de forma a delimitar onde estamos no ensino jurídico hoje propiciando uma reflexão que aponte o caminho para onde vamos.

Os últimos dados publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁸⁷ o setor privado presencial tem apresentado um crescimento anual composto de 319% de 1996 a 2016, enquanto o setor público cresce a taxas de 200% ao ano no mesmo período. Com isso, o setor privado elevou sua participação no mercado de 64,71% para 71,88%, no

⁸⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 03/01/2018

mesmo período. Para elucidar esse crescimento desenvolvemos, com base nos dados do INEP o gráfico abaixo que apresenta o crescimento do número de matrículas para cursos presenciais (sem delimitar qual curso) nos setores público e privado no período de 1996-2016:

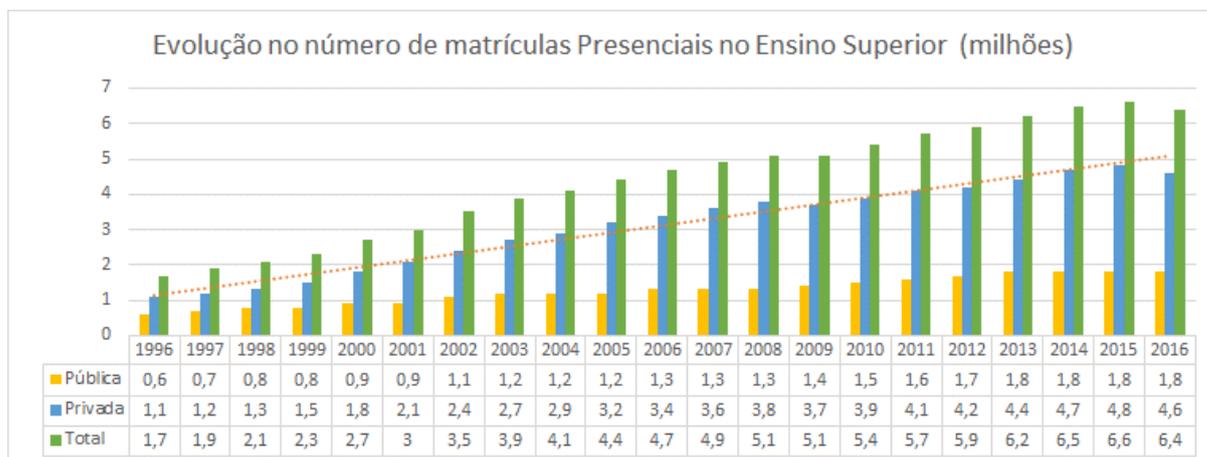


Gráfico 7 – Evolução no número de matrículas presenciais no ensino superior (1996 -2016)

É notória a crescente demanda por instituições privadas, inclusive nos cursos jurídicos. Também é de conhecimento geral que o aumento da demanda por determinado produto induz a oferta do mercado, uma vez que demanda e oferta estão intrinsecamente relacionadas. Elaboramos o Gráfico 8, apresentado a seguir, demonstrando que uma parcela representativa dessa expansão dos cursos jurídicos superiores foi capitaneada pelo setor privado, em 2016⁸⁸ 12.206 alunos concluíram o Curso de Direito na rede pública e 95.536 na rede privada, vejamos:

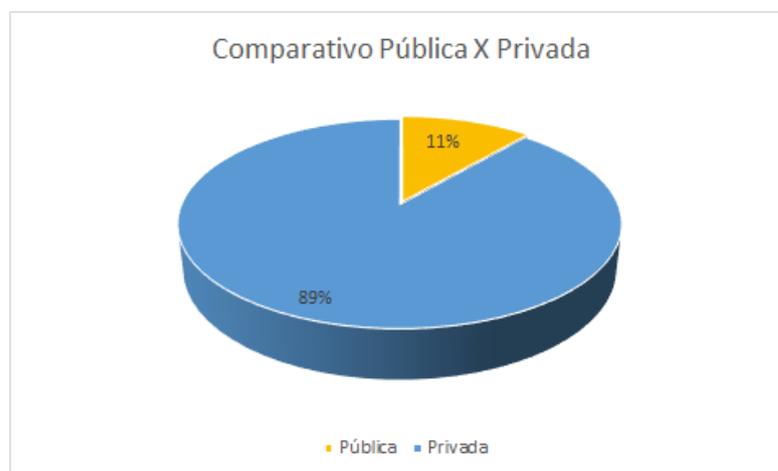


Gráfico 8 – Comparativo dos cursos jurídicos na rede pública X privada

⁸⁸ Utilizamos os dados do ano 2016 como amostra para elaborar o presente gráfico para melhor ilustrar a compreensão do tema.

Quanto ao número de cursos ofertados, de acordo com os dados também apurados pelo INEP temos atualmente no Brasil 32.704 cursos Superiores Presenciais⁸⁹ sendo que os quatro com maior número de concluintes são os cursos de Direito, Pedagogia, Administração e Engenharia. Totalizando 1.183 cursos de Direito, 1.506 cursos de Pedagogia, 2.031 cursos de Administração e 5.262 cursos de Engenharia, Produção e Construção⁹⁰.

Só em 2016 foram 107.742 bacharéis em Direito, 62.585 bacharéis em Pedagogia, 93.505 bacharéis em Administração e 123.175 bacharéis em Engenharia, Produção e Construção. Considerando que o Curso de Engenharia é composto de vários ramos para chegar ao número de bacharéis, bem como que o Direito pertence à Ciências Humanas Sociais, verifica-se que há uma predominância do Curso de Direito liderar o seu seguimento. O gráfico 9, abaixo, demonstra que ao analisarmos os quatro cursos com maior número de concluintes o Curso de Direito fica na segunda posição.⁹¹

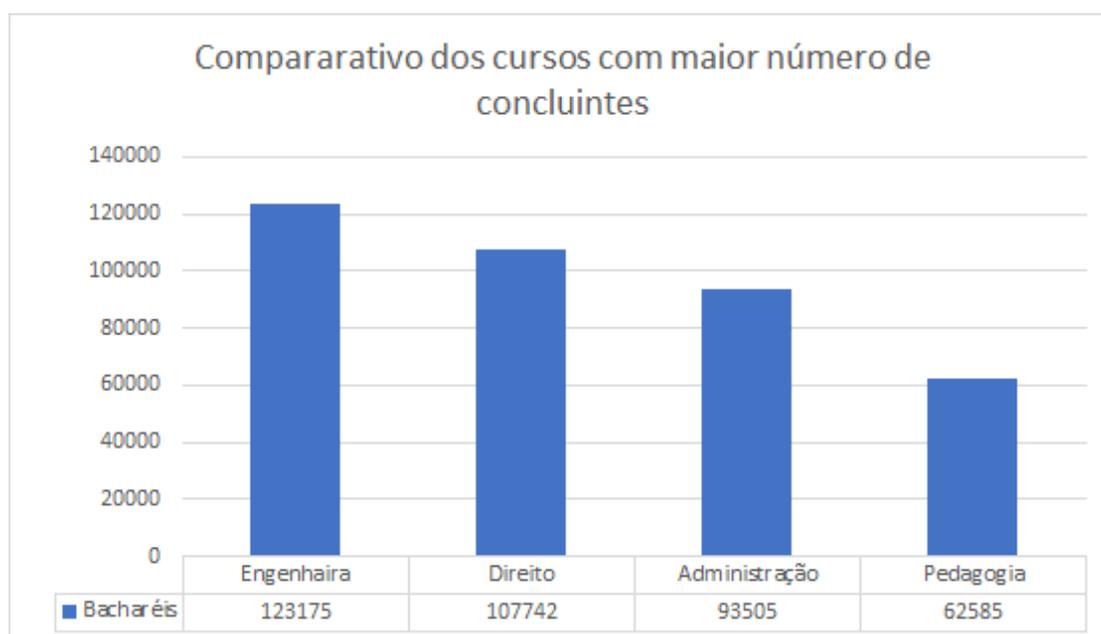


Gráfico 9 – Comparativo dos cursos com maior número de concluintes (2016)

⁸⁹ Para alcançar o objetivo da pesquisa, e, dada a impossibilidade técnica e humana, faremos comparativos somente dos cursos com maior número de concluintes, não desmerecendo a relevância dos demais cursos.

⁹⁰ Vale consignar que para chegar a esse dado o INEP utiliza como base todos os cursos ligados a Engenharia, como engenharia civil, elétrica, ambiental entre outras.

⁹¹ Gráfico desenvolvido pela autora com base nos dados disponíveis no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 03/08/2017

Como explanado no primeiro capítulo, do período Imperial até o presente momento, muitos fatores intrínsecos e extrínsecos, influenciaram a educação como um todo, no entanto, no tocante ao ensino superior a construção histórica se consolidou nos últimos 20 anos (período compreendido entre 1996 a 2016)⁹², em especial no tocante ao Ensino Jurídico, objeto dessa pesquisa.

Ao analisarmos o gráfico 10⁹³, abaixo, averiguamos que houve uma evolução significativa no número de cursos jurídicos privados ao longo desses 20 anos, ou seja, temos uma linha tendencial de crescimento na qual se verifica um aumento assombroso de 352% de cursos jurídicos privados ao compararmos o início do período analisado (1996) com relação ao último ano da série analisada (2016)⁹⁴.

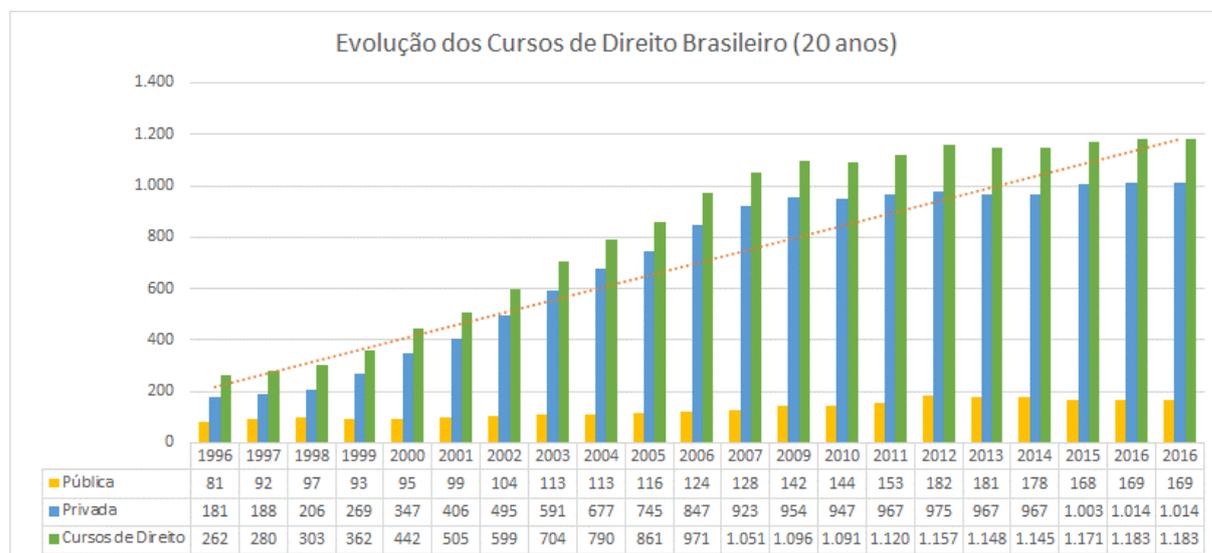


Gráfico 10 – Evolução dos Cursos de Direito Brasileiro (1996 -2016)

Assim por várias razões socioeconômica, históricas, culturais, que vamos continuar explorando ao longo da pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, é

⁹² O período das duas últimas décadas analisadas, se deu em razão do crescimento dos cursos sem precedentes, decorrente das influências sócios-econômicas e políticas que abordaremos nos próximos itens.

⁹³ Gráfico desenvolvido pela autora com base nos dados públicos disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 03/01/2018

⁹⁴ Por problemas técnicos na base de dados de 2008 do INEP não foi possível registrar os indicadores deste ano, pois não houve resposta do Instituto antes do trabalho ser finalizado.

possível aferir que houve um acréscimo significativo no número de matrículas nos cursos jurídicos, subindo 260% no período avaliado de 1996 a 2016, vejamos o gráfico 11⁹⁵:

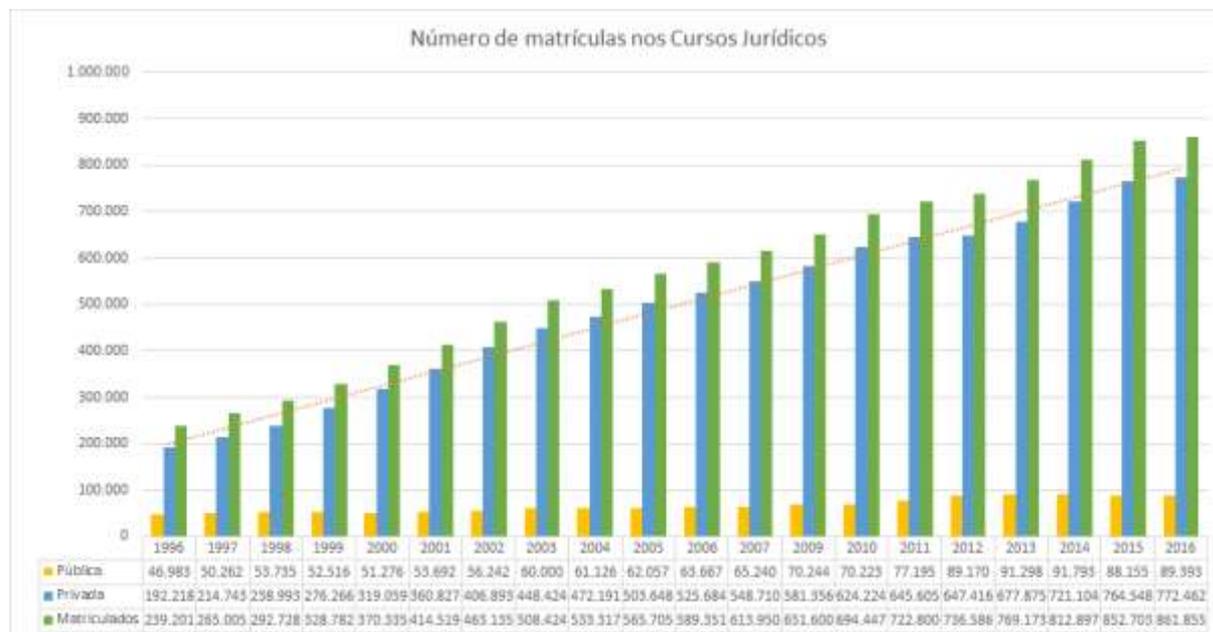


Gráfico 11 – Evolução do número de matrículas (20 anos)

A demanda pelo curso jurídico aumentou significativamente, conforme demonstrado pelo número de ingressantes no curso, no entanto por razões diversas, que não abordaremos nessa tese, consignamos que há ingressantes que não terminam o curso, razão pela qual encontramos dados que diferenciam a evolução no número de ingressantes com relação ao número de concluintes no curso jurídico.

Logo, há que se considerar além dos ingressantes, também o número de concluintes⁹⁶ no curso jurídico, se faz necessária a análise da entrada e saída de alunos para determinar o crescimento do número de bacharéis, se analisarmos o número de concluintes durante este período verificamos que houve uma evolução

⁹⁵ Gráfico desenvolvido pela autora com base dos dados disponíveis no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 03/01/2018

⁹⁶ Não foi objeto da pesquisa o índice de desistência durante o curso por impossibilidade técnica de acompanhamento para uma pesquisa de campo eficaz, no entanto, há presunção empírica que fatores econômicos, falta de identificação com o curso, falta de base para acompanhamento do currículo acadêmico e o índice de reprovação são as principais causas da desistência.

considerável no número de bacharéis em Direito, com um aumento de 270%, vejamos o gráfico⁹⁷:



Gráfico 12 – Evolução do número de concluintes (20 anos)

Não podemos deixar de considerar que o índice demográfico brasileiro passou por alterações, a população brasileira⁹⁸ também cresceu gradativamente durante este período⁹⁹, chegando ao crescimento populacional de 26%, no período analisado, vejamos:

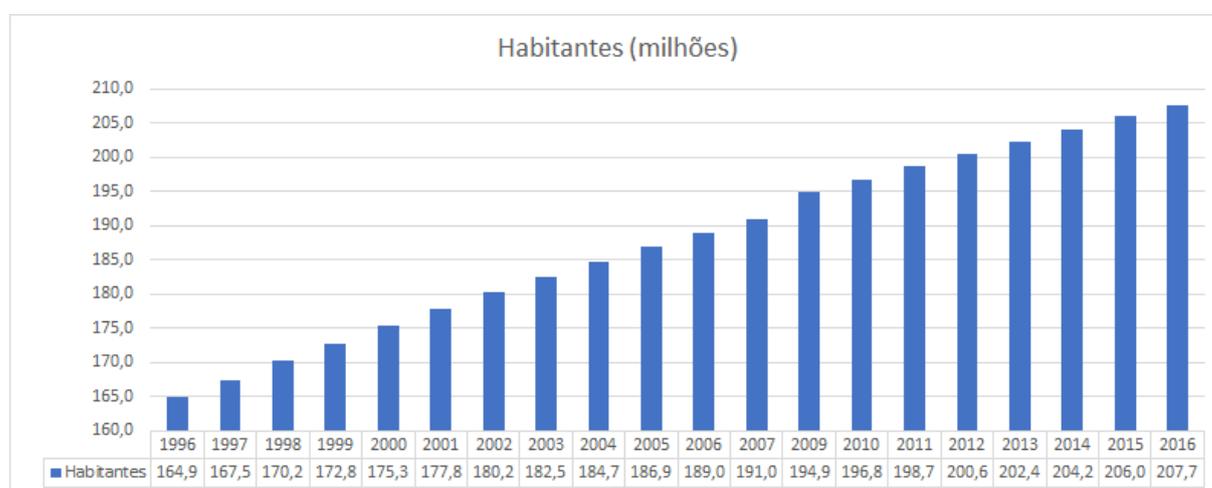


Gráfico 13 – Evolução de habitantes (20 anos)

⁹⁷ Gráfico desenvolvido pela autora com base dos dados disponíveis no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em: 03/01/2018

⁹⁸ Gráficos realizados pelo autor com base nos dados disponíveis em: <<https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>> Acessado em: 03/01/2018

⁹⁹ Gráficos realizados pelo autor com base nos dados disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.htm>> Acessado em: 03/01/2018

Certo é que não abordaremos todos os pontos que influenciam essas mudanças, até mesmo pela impossibilidade dessa investigação e para não fugir do tema central da pesquisa, a educação humanizada e a mercancia acadêmica. Entretanto, quando nos deparamos com os dados que se revelam nos gráficos acima, e, verificamos o crescimento dos cursos de Direito no Brasil, ficamos diante da indagação: o que justifica um aumento de 270% de bacharéis em Direito em 20 anos? não seria a mercancia? Como aferir a qualidade X massificação bem como Ensino privado X Mercantilização? Dada a complexidade das questões, cujas respostas requerem reflexão, mas, bem sabemos sem a pretensão de exaurir respostas as indagações, não faremos tão proposta, porque seria uma falácia, abordaremos o proposto no item ponto 2.2 que tratará da banalização do ensino.

2.2 Elementos que influenciaram a propagação do Ensino Superior no Brasil

Considerando a complexidade das indagações que surgiram da análise da evolução histórica dos cursos jurídicos no Brasil e dos dados apresentados nos itens anteriores, propiciaremos uma reflexão acerca dos elementos que podem nos levar a uma ou mais respostas para as questões propostas.

Partimos dos pressupostos que há fatores externos que modificam a educação, as práticas sociais modificam o saber e criam conhecimentos, assim como a escola, aqui usada em sentido *lato sensu*, influencia e muda o comportamento humano, pois desempenha papel social na formação do indivíduo.

Considerando que a escola tem papel fundamental na estrutura necessária para o desenvolvimento integral da pessoa humana, mesmo na idade adulta, por exemplo, no curso superior, tema central dessa pesquisa, o curso pode transformar os hábitos não só da pessoa envolvida no processo de formação

como pode influenciar também aqueles que convivem com ele. Traremos a colação os ensinamentos de Michael W. Apple sobre o papel social da educação:

A educação tem claramente um papel social de destaque na formação de identidades. [...] Em outras palavras, as crianças passam grande parte de suas vidas dentro de prédios que chamamos de escolas. Elas se familiarizam com relações de autoridade, com o trabalho emocional, tanto de trabalhar sua apresentação de ser quanto de estar com os outros, que são iguais e diferentes. As transformações no conteúdo e estrutura dessa organização-chave têm efeitos duradouros nas disposições e valores sobre os quais agimos e não agimos, sobre quem somos e sobre o que pensamos que podemos nos tornar. Cuidado, amor, solidariedade – ou ausência deles – estão ente os blocos constitutivos da identidade de uma pessoa.¹⁰⁰

Nos filiamos a esta corrente de pensamento, para a qual a educação, a nosso ver, ainda mais no curso superior, é importante fator para inclusão social e traz mudanças significativas não só para a pessoa humana, mas também para aqueles que a cercam como a sua família e amigos refletindo, por óbvio, na sociedade em que vive.

Pois bem, se considerarmos esse relevante papel que a educação tem para sociedade e para formação da pessoa, inclusive no tocante à inclusão social e concretização de princípios constitucionais tais como a dignidade da pessoa humana, o desenvolvimento e a cidadania, e contrapormos com os dados apresentados no item 2.1 (representados nos Gráficos 7, 8 e 9), certamente nossa conclusão será que houve por parte do Estado, e, principalmente pela iniciativa privada um belo trabalho para incluir as classe menos favorecidas, hoje denominadas classes C, D e E¹⁰¹ no Ensino Superior.

Todavia é importante avaliar outros aspectos antes de qualquer conclusão apressada, assim outra razão a jogar luz sobre a questão da baixa procura no

¹⁰⁰ APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Tradução de Lilia Loman, 1.Ed. Petrópolis: Editora Vozes. p.43

¹⁰¹ Por classe social entende-se que é um grupo de pessoas que têm status social similar de acordo com critérios diversos, sendo destacadamente o econômico, ou seja, a renda familiar o mais utilizado. Há diversos critérios para definir as classes sociais na literatura e na imprensa, sendo que os mais conhecidos são os desenvolvidos ou pesquisados pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para os fins desta pesquisa utilizaremos a delimitação das classes realizada pela Consultoria Tendências a classe “A” corresponde aqueles que ganham até de R\$ 17.286,00; “B” de R\$ 5.552,00 a 17.286,00; “C” de R\$ 2.302,00 a 5.552,00, “D” e “E” até 2.302,00 por mês. Disponível em: <<http://www.tendencias.com.br/news.cgi?id=148>> Acessado em: 17/12/2018

ensino superior na década de 90¹⁰², está no reflexo do resultado apresentado na educação de base, pois boa parte da população não avançava o ensino fundamental. Além do fator da falta de base escolar, havia a questão mercadológica e elitista, ou seja, para entrar rapidamente em no mercado de trabalho o ensino técnico era mais viável, mas o ensino superior traria *status* social além do cultural e acadêmico, principalmente o curso jurídico, que inclusive daria o título de doutor.¹⁰³

Seguindo nessa trilha de raciocínio Márcio Pugliesi ao abordar a temática da transformação social decorrente da educação alerta para o processo de discriminação decorrente do modelo que separa a classificação social da necessidade de preparação mais rápida para o trabalho, conforme segue:

O que é relevante assinalar: a produção de escolarizados pela família comporta alterações em seu funcionamento e em sua estrutura de poder, com a busca da ascensão social por efeito da manipulação do estudante como elemento de redefinição e ampliação de sua inserção e influência sociais.

Sob esse ponto de vista, a demanda social por educação levava duas opções: escolas que classificavam socialmente ou escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho, num implícito processo de discriminação social.¹⁰⁴

As reflexões trazidas a colação nos induzem a considerar que os motivos socioeconômicos, culturais, históricos são as principais motivações para a proliferação dos cursos jurídicos. Além desses inegáveis aspectos, para a análise em curso, destacamos alguns marcos que de eventos e elementos que influenciaram a propagação do Ensino Jurídico Superior no Brasil:

i) Após a promulgação da Carta Magna de 1988 o ensino superior recebeu uma nova perspectiva, delineada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁰² O período para análise, por questões metodológicas, foi de 1996 - 2016

¹⁰³ Lei de 11 de agosto de 1827. Art. 9º “Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm> Acessado em: 07/12/2017

¹⁰⁴ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 70

Nacional. - LDB (Lei 9.394/1996)¹⁰⁵. Certo é que o ordenamento jurídico da época buscava corrigir, a curto e médio prazos, a deficiência no ensino superior nacional, a partir de diretrizes e recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (1994)¹⁰⁶ e a Conferência Mundial sobre Educação Superior na Sede da UNESCO em Paris (1998)¹⁰⁷:

É com o objetivo de prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial que a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subseqüentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados.¹⁰⁸

Havia por parte dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a UNESCO o reconhecimento da expansão da educação superior no mundo, mas também havia a preocupação com a dificuldade pela qual passava os países pobres com relação ao acesso a recursos para o ensino superior e a pesquisa, sem os quais o desenvolvimento sustentável ficaria comprometido:

A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente **os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a**

¹⁰⁵ Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em: 30/12/2017

¹⁰⁶ The World Bank. Higher education: the lesson of experience. Disponível em:
<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf> Acessado em: 04/01/2018

¹⁰⁷ UNESCO Brasil. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139Porb.pdf>> Acessado em: 04/01/2018

¹⁰⁸ UNESCO Brasil. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139Porb.pdf>> Acessado em: 04/01/2018

pesquisa. Também foi o período de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. **Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos.** O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.¹⁰⁹ (grifos nossos)

ii) O acesso à internet é outro fator importante, pois muito embora não mudou a forma de educar, mudou as relações humanas, trazendo o acesso a informação mais rápido e eficaz. Neste tópico, não nos deteremos na análise, pois, dedicaremos o capítulo 3 para estudar essa complexa trama. No entanto, a priori vale consignar que o berço da internet no Brasil também foi o meio acadêmico:

Em 1995, o Brasil veio a conhecer uma tecnologia pela qual posteriormente iria se apaixonar. **Pela primeira vez, o cidadão comum podia ter acesso à internet** na modalidade IP discado. Em virtude da criação do Comitê Gestor da Internet (CGI.Br), em maio de 1995, são comemorados os 20 anos da internet comercial no Brasil. Na época, o período era instável para o setor de telecomunicações. Mas o que raramente se discute é que a internet no país existia bem antes disso, no meio acadêmico, onde foi gerada e encontrou meios para se desenvolver, nos moldes em que a conhecemos hoje.

Sete anos antes, em 1988, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (**Fapesp**) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (**LNCC**) foram duas **instituições pioneiras em se conectar à Bitnet**, tecnologia anterior à internet e ao World Wide Web, que permitia a transferência de arquivos em texto por correio eletrônico. Um ano depois, surgia o **projeto Rede Nacional de Pesquisa, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, com o objetivo de disseminar o uso de redes no país, sob a coordenação geral de Tadao Takahashi.¹¹⁰¹¹¹ (grifos nossos)

¹⁰⁹ UNESCO Brasil. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139Porb.pdf>> Acessado em: 04/01/2018

¹¹⁰ Transcrição literal, mesmo extensa, foi necessária para não se perder as informações históricas.

¹¹¹ RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. A história por trás dos 20 anos da internet comercial no Brasil. Disponível em: <<https://www.rnp.br/destaques/historia-por-tras-20-anos-internet-comercial-brasil>> Acessado em: 03/01/2018

iii) Por fim, fator crucial foi o reflexo socioeconômico. A década de 90 foi marcada por importantes transformações de caráter estrutural econômico, ligadas tanto ao novo conjunto de políticas macroeconômicas adotadas, quanto à implementação de reformas de cunho liberal. O objetivo das medidas adotadas era estabelecer condições para a retomada do crescimento da economia, de forma que a crise da década anterior fosse superada:

Terão sido os anos 90 uma segunda década perdida? Em larga medida, a simples comparação do desempenho macroeconômico do país nos anos 80 e 90 sugere claramente que sim: nos 10 anos de 1990 a 1999, o PIB terá crescido em média cerca de 1,7% a.a. (2,9% a.a. em 1980-1989), a inflação anual ficado em média em 278% (272% em 1980-1989), a taxa de investimento média a preços constantes de 1980 em 15,9% do PIB (18,2% do PIB nos anos 80), as exportações crescido em média 4,5% a.a. (8,5% a.a. em 1980-1989) e a taxa de desemprego ficado em média em 5,7% (contra 5,4% na década passada).(...) Mas há duas diferenças fundamentais entre as duas décadas. A primeira é que a década de 80 conviveu com um progressivo agravamento do drama da alta inflação, enquanto **na de 90 a economia teve uma performance em 1995-1999 em geral superior** à observada em 1990-1994. A segunda, ao contrário do observado nos anos 80, caracterizados pelo fechamento da economia e por sucessivos congelamentos de preço, é que **na década de 90 foram feitas profundas reformas estruturais que poderão elevar a taxa de crescimento futuro da economia.**¹¹²(grifos nossos)

Após o cenário econômico resultado da estagnação da década de 80, marcada por profundos desequilíbrios macroeconômicos e, em especial, pela hiperinflação virtual, conhecida como a década perdida, em meados da década de 90, o papel do Estado toma novos contornos passando de Estado-empresário para a condição de Estado regulador e fiscal da economia adotando um novo modelo de desenvolvimento que impactou na política educacional e no comportamento da sociedade brasileira com relação ao ensino:

Assim, depois de uma longa história de taxas de inflação elevadas e crescentes, **o Brasil conseguiu após 1994 estabilizar os preços e fazer a economia crescer**, ainda que a taxas moderadas. Ao longo dos anos 90, o Brasil também passou por profundas transformações estruturais que abriram caminho para um novo tipo de inserção internacional do país [Malan (1998)]. A

¹¹²PINHEIRO, Armando Castelar, GIAMBIAGI, Fabio e GOSTKORZEWICZ, Joana. O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos Anos 90. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2972/1/1999_A%20economia%20brasileira%20nos%20anos%2090_P.pdf> Acessado em: 04/01/2018

abertura econômica e a privatização, associadas à estabilidade, resultaram em forte incentivo aos investimentos tanto nacionais quanto estrangeiros, fazendo a reestruturação industrial avançar – é certo que em alguns setores mais rapidamente que em outros. Como resultado, a produtividade cresceu, ainda que partindo de um patamar bastante baixo. **O papel do Estado na economia mudou de forma drástica, passando de um Estado-empresário**, que procurava impulsionar o desenvolvimento econômico definindo diretamente onde os fatores de produção deveriam ser alocados, **para um Estado regulador e fiscal da economia**. A prioridade não era mais a simples acumulação de capital, mas a busca da eficiência, com o mercado substituindo o Estado na definição da alocação de recursos. Dessa maneira, o **novo modelo de desenvolvimento** caracteriza-se por uma economia mais aberta, com maior integração com o resto do mundo, não apenas no que tange aos fluxos comerciais, como também ao investimento direto estrangeiro.¹¹³ (grifos nossos)

Assim, após o final da década de 90 começamos a ver evolução na economia, é digno de nota a redução da pobreza entre 2001 e 2014¹¹⁴ gerando progresso econômico e social, mais de 29 milhões de pessoas saíram da pobreza extrema e a desigualdade diminuiu expressivamente (o coeficiente de Gini caiu 6,6% no mesmo período, de 58,1 para 51,5¹¹⁵). O nível de renda dos 40%¹¹⁶ mais pobres da população aumentou, em média, 7,1% (em termos reais) entre 2003 e 2014, em comparação ao crescimento da renda de 4,4% observado na população geral.¹¹⁷

¹¹³ PINHEIRO, Armando Castelar, GIAMBIAGI, Fabio e GOSTKORZEWICZ, Joana. O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos Anos 90. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2972/1/1999_A%20economia%20brasileira%20nos%20anos%2090_P.pdf> Acessado em: 04/01/2018

¹¹⁴ Período adotado para análise em razão de disponibilidade de base de dados disponíveis no Banco Mundial Brasil. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>> Acessado em: 03/01/2018

¹¹⁵ O Banco Mundial no Brasil. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>> Acessado em: 04/01/2018

¹¹⁶ O Banco Mundial no Brasil. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>> Acessado em: 04/01/2018

¹¹⁷ Taxa nacional de pobreza é a percentagem da população que vive abaixo da linha nacional de pobreza. As estimativas nacionais baseiam-se em estimativas de subgrupos de população ponderada com base em pesquisas domiciliares. Fonte: Banco Mundial, Grupo de Trabalho sobre Pobreza Global. Os dados baseiam-se em avaliações do Banco Mundial sobre a pobreza nos países e nas Estratégias de Redução da Pobreza dos países. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>> Acessado em: 03/01/2018

A redução da pobreza em conjunto com o crescimento econômico e o aumento da renda, foram fatores que em muito contribuíram para o aumento de consumidores no mercado, ao mesmo tempo em que o acesso ao ensino superior se mostrava cada vez mais necessário. Vejamos o gráfico¹¹⁸ abaixo que evidencia o declínio da linha de pobreza nacional¹¹⁹ (% da população):

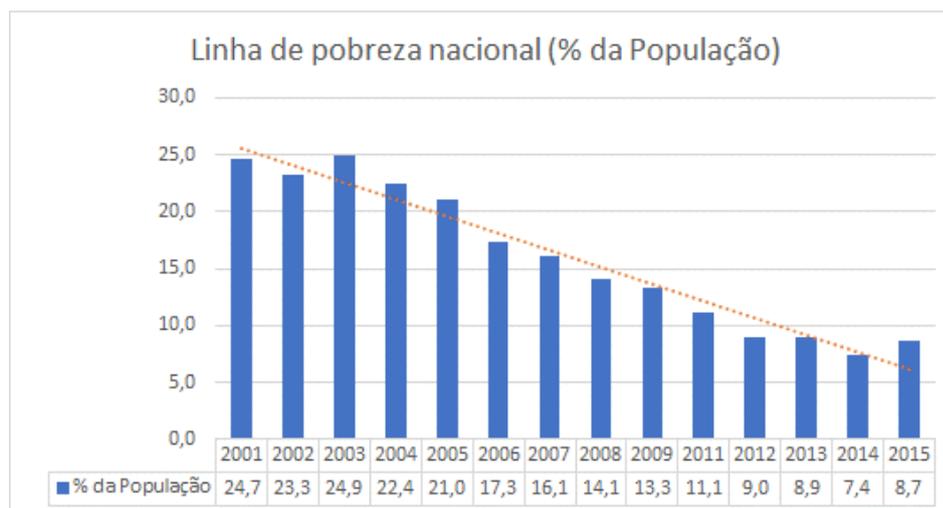


Gráfico 14 – Declínio da linha da pobreza nacional (14 anos)

A redução das desigualdades também foi um aspecto importante para aumentar o acesso ao ensino superior. Segundo dados do Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre 1980 e 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil elevou-se de 0,545 para 0,727¹²⁰.

No Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2000¹²¹ constou que o Brasil subiu do 79° para o 74° lugar, em razão da educação. Apesar do acréscimo não significativo, entre 1997 e 1998, tanto da renda média dos brasileiros, que subiu de PPC\$ 6.480 para PPC\$ 6.625, quanto de sua expectativa de vida, que subiu

¹¹⁸ Gráficos desenvolvidos pelo autor com base nos dados públicos disponíveis em: <<https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>> Acessado em: 03/01/2018

¹¹⁹ Atualmente o Banco Mundial delimita em US\$ 5,5 por dia per capita (R\$ 387,07 por mês).

¹²⁰ Relatório do Desenvolvimento Humano 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000.html>> Acessado em: 04/01/2018

¹²¹ Relatório do Desenvolvimento Humano 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000.html>> Acessado em: 04/01/2018

de 66.8 para 67 anos, o fator determinante para a melhor performance na posição do IDH do Brasil se deve ao acesso ao conhecimento. Verifica-se o reflexo do empenho governamental e do setor privado que colaboram com projetos de educação. No que se refere ao IDH, entre 1997 e 1998, o indicador de alfabetização de adultos aumentou de 84% para 84,5%, e aquele de matrículas combinadas nos três níveis de ensino, de 80% para 84%.

Atualmente o Brasil ocupa a 75ª posição de acordo com Ranking do Relatório do Desenvolvimento Humano 2015 com valor de 0,754 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), 74,9 anos de Esperança de vida à nascença, 15, 2 de Anos de escolaridade esperados; 7,7 de Média de anos de escolaridade; 15.175 de Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita (PPC em \$ de 2011) e -1 de Classificação do RNB per capita menos classificação do IDH¹²².

Assim, no fim da década de 90 e início dos 2000 começamos a notar mudanças significativas também nos números acerca do ensino superior, conseqüentemente no Ensino Jurídico; reflexo das demandas econômicas e sociais. Nesse sentido Vilma Aguiar afirma:

No Brasil, o início da grande expansão ocorreu a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e esta prosseguiu, a taxas um pouco decrescentes, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010). No período, as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010. Nesse sentido, **a onda brasileira se inscreveu em um movimento internacional, mas precisou lidar com as particularidades do sistema já implantado aqui e com as demandas econômicas e sociais oriundas de um represamento enfim desatado do crescimento da economia brasileira e do acirramento das disputas em torno da necessidade de mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero etc.** No final dos anos 1990, em linhas bastante gerais, esse sistema pôde ser descrito como (i) bastante elitista em termos de possibilidade de acesso; (ii) dual, no sentido de que os setores público e privado desempenham papéis complementares; (iii) constituído por uma larga predominância do setor privado; (iv) concentrado em poucas carreiras; e (v) pouco interiorizado e enraizado.¹²³

¹²² Relatório do Desenvolvimento Humano 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200014.html>> Acessado em: 04/01/2018

¹²³AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000100113&script=sci_arttext&tlng=en#aff1> Acessado em: 03/01/2018

Outro dado importante, senão o mais significativo, foi a criação de políticas públicas¹²⁴ que permitiram o acesso das camadas menos favorecidas às universidades, em especial o PROUNI (Programa Universidade para Todos¹²⁵) criado pela Lei 11.096 de 2004¹²⁶, essa mudança na política educacional no ensino superior constitui um dos elementos que contribuiu para a proliferação das faculdades privadas.

Presencia-se, assim, uma **mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil** a partir do governo Lula (2003-2010), em que programas como o **ProUni** (Universidade para Todos), a Universidade Aberta do Brasil (**UAB**) e o **Reuni** (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) procuram demarcar a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior.¹²⁷

Consignamos que não é objeto da pesquisa uma discussão política sobre Governo Lula (2003-2011), no entanto, seria uma incoerência não considerar para a pesquisa que os programas como ProUni e FIES possibilitaram o acesso as universidades gerando uma equidade, entretanto, do outro lado da moeda temos a mercantilização latente que se intensificou nesse período.

De acordo com os dados no site oficial do ProUni¹²⁸ o programa já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de

¹²⁴ Celina Souza define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (grifos do autor). SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. p. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acessado em: 03/01/2018

¹²⁵ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em:<<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acessado em: 04/01/2018

¹²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm> Acessado em: 03/01/2018

¹²⁷ PEREIRA, Thiago Ingrassia. SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010 Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1117.pdf>> Acessado: 04/01/2018

¹²⁸ PROUNI - Programa Universidade para Todos. Disponível em:<<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acessado em: 04/01/2018

1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. O Programa Universidade para Todos, somado ao FIES¹²⁹, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU¹³⁰), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni¹³¹), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso à educação superior.¹³² Vejamos a representação gráfica¹³³:

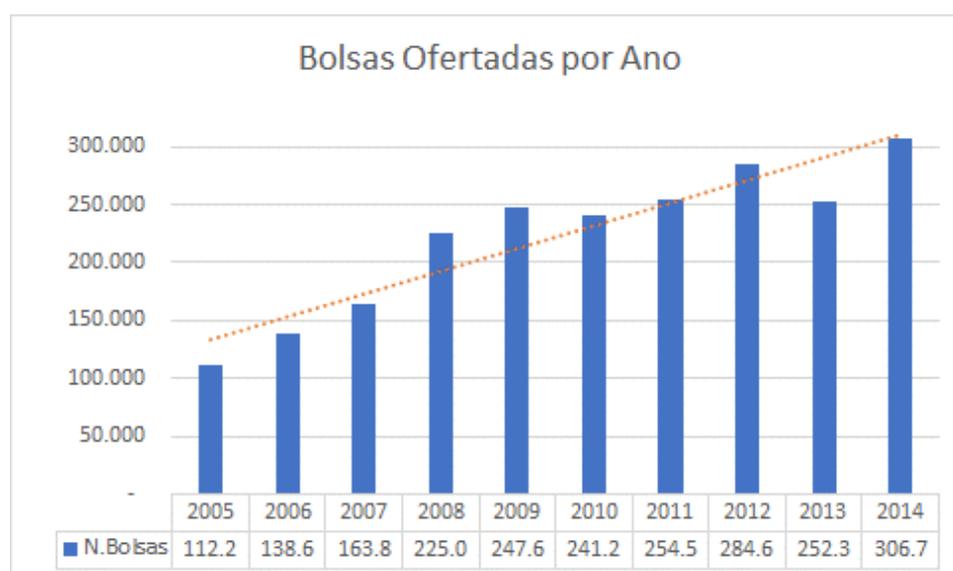


Gráfico 15 – Número de bolsas ofertadas por ano (2005-2014)

¹²⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil(Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>> Acessado em: 04/01/2018

¹³⁰ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>> Acessado em: 04/01/2018

¹³¹ A expansão da educação superior conta com 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 na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acessado: 04/01/2018

¹³² PROUNI - Programa Universidade para Todos. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>> Acessado em: 04/01/2018

¹³³ Gráfico desenvolvido pela autora com base dos dados disponíveis no PROUNI. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>> Acessado em: 04/01/2018

Vale dizer que as políticas públicas adotadas nesse período trouxeram grande contribuição para o desenvolvimento social, objetivando a equidade. Quando utilizamos o termo equidade, partimos do pensamento de John Rawls, que contempla a ideia de igualdade equitativa de oportunidades, oportunidades que se referem ao acesso ao ensino superior, como temos explanado nesta tese.

Nesse sentido, cabe assinalar que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades possui de certa forma o seguinte contexto: aplicabilidade de distribuição de renda e de riqueza e atuação direta na estrutura junto as instituições. Segundo John Rawls: “*Embora a distribuição de riqueza e de renda não precise ser igual, deve ser vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, os cargos de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos*”¹³⁴.

A ideia central da igualdade equitativa de oportunidades de John Rawls vem dialogar com as possibilidades de desenvolvimento independentemente das influências da classe social em que a pessoa se encontra, conforme segue:

Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influências da classe social a que pertencem¹³⁵.

John Rawls menciona que todos os membros de uma sociedade, independentemente de sua raça, cor, religião ou riqueza, deverão ter oportunidades de alcance de cargos públicos ou políticos sem qualquer distinção. Segundo o autor “*a aplicação coerente do princípio de oportunidades equitativas exige que concebamos as pessoas independentemente das influências de sua posição social.*”¹³⁶. E acrescenta:

A igualdade equitativa de oportunidades **exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos** no sentido formal, **mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles**. Para especificar a ideia de chance equitativa, dizemos: supondo que haja uma distribuição de dotes naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e de habilidade, bem

¹³⁴ RAWLS, John. Uma teoria da justiça. Tradução Jussara Simões e Álvaro de Vita Esteves. 3. Ed. São Paulo: M. Fontes, 2008. p. 74

¹³⁵ Ibidem. p. 88

¹³⁶ RAWLS, John. Justiça como equidade: uma reformulação. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: M. Fontes, 2003. p. 631

como a mesma disposição para usar esses dons, deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os setores da sociedade, deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e de realização para aqueles com motivação e com dotes semelhantes.¹³⁷ (grifos nossos)

John Rawls alicerçou a ideia de justiça como equidade para assegurar 02 (dois) princípios estruturais para a existência de uma sociedade, princípios esses: Liberdade e Igualdade. Com a gênese do ideal de equidade, haveria a redução das diferenças sociais, e de acordo com Amartya Sen:

Essa ideia fundamental pode ser conformada de várias maneiras, mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses e as preocupações dos outros também e, em particular, a necessidade de evitarmos ser influenciados por nossos respectivos interesses pelo próprio benefício, ou por nossas prioridades pessoais ou excentricidades ou preconceitos. Pode ser amplamente vista como uma exigência de imparcialidade. A especificação de Rawls das exigências de imparcialidade é baseada em sua ideia construtiva de posição original, que é central para sua teoria da “justiça como equidade”¹³⁸.

Para que haja a efetivação de todo o regramento mencionado, a estrutura básica deve ser ordenada de forma a propiciar o acesso ao conhecimento para que esse não se concentre em poucas pessoas se tornando mecanismo para o exercício de poder e domínio sobre os outros. Como já afirmado, houve um marco na história nacional, a construção de uma política pública inclusiva para educação alavancou o acesso das camadas mais pobres da sociedade ao conhecimento, o que mudou de certa forma a identidade da nação.

Pois bem, se por um lado o Estado viabilizou, por meio da adoção de uma política pública, o acesso à universidade proporcionando inclusão social buscando propiciar igual oportunidade a todos, por outro novas questões surgem que são inerentes a mercantilização, principalmente no tocante a qualidade de ensino e a

¹³⁷ RAWLS, John. Op. cit. 2003. p. 61-62

¹³⁸ SEN, Amartya. A ideia de justiça. Tradução Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 3. Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2011. p. 84

sua mensuração, que se tornam mais evidentes diante do assombroso aumento de cursos.

2.3 O papel do Estado e da OAB na qualidade do Ensino Superior Jurídico

A velocidade com que se promoveu a expansão do ensino superior no Brasil provocou celeumas relativas à garantia da qualidade do ensino oferecido no país, tais como condições adequadas de infraestrutura, estrutura curricular e qualificação do corpo docente.

Até a metade da década de 90, não existia um processo de avaliação da qualidade do ensino superior. Somente em 1995, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC) também conhecido como “Provão”, através da Lei nº 9.131¹³⁹, aplicado entre 1996 e 2003, que possibilitou a classificação anual dos cursos de graduação selecionados segundo conceitos de “A” a “E”. Em 1996, a LDB passou a responsabilizar a União por *“autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”*.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴⁰ determinou que *“[a] União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”*. Diante disso, foram introduzidas metas, instrumentos e indicadores complementares para avaliar, credenciar e fiscalizar instituições e cursos, sendo

¹³⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131htm> Acessado em: 05/01/2018

¹⁴⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172htm> Acessado em: 05/01/2018

que essas atividades são desempenhadas pelo Ministério da Educação¹⁴¹, suas secretarias e órgãos vinculados. Quanto aos indicadores¹⁴² destacamos:

- I. IGC (Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição): indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente.
- II. CPC (O Conceito Preliminar de Curso): indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).
- III. DD (Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado): indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.
- IV. ENADE (Exame Nacional de Estudantes): indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame.

No tocante à qualidade de ensino superior jurídico, não é uma preocupação apenas do Ministério da Educação, há também uma preocupação da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

¹⁴¹ O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: I - política nacional de educação; II - educação infantil; III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação superior (...) Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=atribui%C3%A7%C3%B5es+do+mec&oq=atribui%C3%A7%C3%B5es+do+mec&aqs=chrome..69i57j0l5.4750j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>> Acessado em: 05/01/2018

¹⁴² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->> Acessado em: 04/01/2018

O Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)¹⁴³, Lei nº 8.906 de 1994, estabelece no art. 54, XV, que: “*Compete ao Conselho Federal (...) colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos*”. Portanto, a OAB contribui no processo administrativo de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em Direito e, a partir de 2015, foi incorporado ao padrão decisório do MEC, mediante o uso do parecer da OAB como fundamento para avaliação dos cursos, através da Portaria Normativa 20/2014¹⁴⁴.

Em dezembro do ano 2017 a Comissão de Educação Jurídica da OAB negou pedido de abertura de 18 Cursos de Direito:

A **Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB**, reunida em Brasília nesta quarta-feira (13), **indeferiu 18 pedidos de abertura de cursos de direito no país**. Os critérios para negar a abertura dos cursos vão desde a falta de necessidade social na localidade até deficiências na elaboração de proposta pedagógica.

A **OAB** tem como uma de suas principais bandeiras a defesa do **Ensino Jurídico de qualidade**. Não podemos mais aceitar o verdadeiro estelionato educacional praticado contra milhares de estudantes do país, que ingressam em cursos sem qualquer qualidade e depois se veem frustrados em suas ambições profissionais. Os cursos jurídicos devem nascer com qualidade, para ofertar à sociedade a segurança educacional que os candidatos às profissões jurídicas precisam”, afirmou o presidente nacional da OAB, Claudio Lamachia.

O presidente da comissão, Marisvaldo Cortez destaca que “em suas reuniões, a Comissão sempre deixa claro que não é contra, necessariamente, à abertura de novos cursos de direito no país, mas que eles devem seguir critérios rígidos de qualidade e também de necessidade.”¹⁴⁵

A qualidade de ensino sempre foi uma inquietação para OAB e, na medida do possível, busca equilibrar a expansão do número de advogados e bacharéis

¹⁴³Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm> Acessado em: 04/01/2018

¹⁴⁴ Portaria Normativa nº 20/2014 - Estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 05/01/2018

¹⁴⁵ Disponível em <<http://www.oab.org.br/noticia/56004/comissao-de-educacao-juridica-nega-pedido-de-abertura-de-18-cursos-de-direito?argumentoPesquisa=qualidade%20de%20ensino%20juridico>> Acessado em: 04/01/2018

em Direito e capacidade de assimilação do mercado de trabalho, objetivando sempre a qualidade do Ensino Jurídico e considerando o Operador do Direito como um agente de transformação social.

Em razão dessa constante preocupação foi instituído em São Paulo o Exame de Ordem em 1971 como ato facultativo e se expandiu para os demais Estados tornando-se obrigatório a partir de 1994 e unificado a partir de 2007. A aprovação no Exame de Ordem é obrigatória para o bacharel em Direito ingressar na Ordem dos Advogados do Brasil e exercer legalmente a advocacia, como previsto na Lei Federal nº 8.906 de 1994 (Estatuto da Advocacia)¹⁴⁶. Diante da proliferação dos cursos jurídicos e o declínio da qualidade do ensino o certame da OAB é um instrumento para mensurar o conhecimento jurídico básico do bacharel em Direito que deseja militar a advocacia.

São alarmantes, assim como as demais estatísticas apresentadas (gráfico 12 – número de concluintes) os números de reprovação no certame. Segundo o site oficial da OAB, os resultados referentes ao Exame de Ordem Unificado aplicado pela Fundação Getúlio Vargas, considerando o período de 2010 a 2016, ou seja, as edições EOU nº II ao XVII, tiveram 1,91 milhão de inscrições contabilizadas, o equivalente a uma média de 119 mil inscritos por edição e 359 mil a cada ano. No referido intervalo de tempo, 639 mil pessoas participaram das provas. Desse contingente, 360 mil examinandos (56%) foram aprovados no Exame de Ordem. Cerca de 75% dos aprovados no exame de ordem precisam de até 3 tentativas para chegar no êxito esperado¹⁴⁷.

Na militância de combater a falta de qualidade no Ensino Jurídico a OAB instituiu, em 2001, o selo de qualidade “OAB Recomenda”, para ser concedido esse selo a OAB utiliza critérios objetivos como índices de aprovação no Exame de Ordem Unificado e de aprovação no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Esse ato ocorre de três em três anos, a última lista foi divulgada em 2016, com 142 instituições contemplada, segundo Marcus Vinicius Furtado Coêlho Presidente Nacional da OAB:

Precisamos proteger a sociedade contra o estelionato educacional, faculdades sem qualquer qualidade que vendem a

¹⁴⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm Acessado em: 04/01/2018

¹⁴⁷ Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf> Acessado em: 04/01/2018

ilusão de um ensino bom. Tivemos progressão desproporcional dos cursos de direito, com qualidade que não acompanhou este acréscimo dos últimos 15 anos", esclareceu Marcus Vinicius.

A qualidade do ensino jurídico é peça fundamental e indispensável para a formação de profissionais capacitados para uma atuação crítica, competente e compromissada com a realização da Justiça e do Estado Democrático de Direito. As instituições de ensino jurídico têm o papel fundamental de preparar os estudantes para sua vida profissional, para as mais diversas carreiras jurídicas e também para a advocacia", afirmou em seu discurso.¹⁴⁸

Pois bem, mediante o panorama que se delineou acima, voltamos as indagações concernentes a: Qualidade X Massificação? Ensino privado X Mercantilização? É possível preservar a qualidade do ensino jurídico mediante a sua propagação desenfreada? A maior oferta de cursos jurídicos para atender a demanda mercadológica exerce alguma influência sobre a qualidade de ensino? A mercantilização compromete a qualidade de ensino? O ensino privado necessariamente compromete a qualidade de ensino? O crescimento do ensino privado atende aos anseios da sociedade? Essas indagações são recorrentes, e por vezes essa dicotomia não encontra repostas. Árdua é a tarefa para desconstruir conceitos arraigados e construir novos caminhos.

2.4 A banalização do ensino

A fabricação do conhecimento por meio da simples transferência de informações sem o estímulo do senso crítico é por si só uma atrocidade com o ensino, bem como para com o educando. O que resulta desse modelo é o *homo faber* definido por Hannah Arendt como:

A palavra latina *faber*, que provavelmente se relaciona com *facere* (fazer alguma coisa, no sentido de produção), designava originariamente o fabricante e artista que operava sobre materiais duros, como pedra ou madeira; era também usada como tradução do grego *tekton*, que tem a mesma conotação. A palavra *fabri*,

¹⁴⁸ Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito?argumentoPesquisa=selo%20de%20qualidade>> Acessado em: 04/01/2018

muitas vezes seguida de *tignarii*, designava especialmente operários de construção e carpinteiros.¹⁴⁹

Assim o importante são os ganhos que esse “mercado” irá se apropriar, ou seja, o lucro que a pessoa vai proporcionar ao mercado. Não existe mais espaço para a política, para ser pensante, para discussão, para formação do caráter. Houve a suprema individualidade, na qual o indivíduo só é sujeito na massa¹⁵⁰, Hannah Arendt definiu que as massas são:

[...] pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores¹⁵¹.

Tornando o ensino como uma mercantilização transformamos o educando apenas um consumidor? Se partimos apenas dessa premissa a conclusão poderia ser desastrosa, pois a busca pelo ensino jurídico só teria um fundamento, a escolha profissional de retorno financeiro, sem qualquer participação do educando no aprendizado, sem qualquer compromisso com a formação intelectual.

A propaganda do curso jurídico com um jovem trajado de terno e gravata induz ao pensamento que curso trará um retorno financeiro e que haverá a construção de uma carreira profissional sólida apenas com a inscrição, presença em aulas e pagamentos mensais. Nesse sentido, forçoso continuar o pensamento da autora Hannah Arendt que vislumbrou os malefícios advindos de uma sociedade de consumidores, na qual a emancipação do trabalho tornou o homem escravo da produção para o alcance de suas necessidades, ao invés de libertá-lo:

Diz-se frequentemente que vivemos em uma sociedade de consumidores, e uma vez que, como vimos, o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do mesmo processo, imposto ao homem pela necessidade da vida, isso é somente outro modo de dizer que viemos em uma sociedade de trabalhadores. Essa sociedade não surgiu em decorrência da emancipação das classes trabalhadoras, mas resultou da emancipação da própria

¹⁴⁹ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia; Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2010. p. 167.

¹⁵⁰ *Ibidem*. p. 169.

¹⁵¹ ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo, Revisão: Vera Lúcia de Freitas. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 361

atividade do trabalho, que precedeu em vários séculos a emancipação política dos trabalhadores. A questão não é que, pela primeira vez na história, os trabalhadores tenham sido admitidos com iguais direitos no domínio público, e sim que quase conseguimos reduzir todas as atividades humanas ao denominador comum de assegurar as coisas necessárias à vida e de produzi-las em abundância. Não importa o que façamos, supostamente o faremos com vistas a “prover nosso próprio sustento”; é esse o veredicto da sociedade, e vem diminuindo rapidamente o número de pessoas capazes de desafiá-lo, especialmente nas profissões que poderiam fazê-lo.

[...]

Do ponto de vista de “prover o sustento”, toda atividade não relacionada com o trabalho torna-se um passatempo¹⁵².

Em outras palavras, a educação, em particular o Ensino Jurídico, é um agente de transformação social, logo não pode ser tratada apenas como uma indústria que prepara mão de obra qualificada para “prover o sustento”, e se não for para “prover o sustento” então seria apenas para passatempo, pois não resultaria em lucro.

Estudar Direito está muito além de escolher uma profissão que lhe dará retorno financeiro, lucro, *status*, como variável dependente do processo de mercancia. Estudar Direito exige aptidão, dedicação, sentimento de justiça e amor pela profissão. Para Tércio Sampaio Ferraz Junior:

O direito é um dos fenômenos mais notáveis da vida humana. (...) Ser livre é estar no direito e, no entanto, o direito também nos oprime e tira-nos a liberdade (...) Estudar o direito é, assim, uma atividade difícil, que exige não só acuidade, inteligência, preparo, mas também encantamento, intuição, espontaneidade (...) Por tudo isto, o direito é um mistério, o mistério do princípio e do fim da sociabilidade humana.¹⁵³

A propagação das faculdades de Direito no Brasil gerou uma banalização do Ensino Jurídico, constituindo-o como um mecanismo de dominação, de poder. Vejamos, começamos esse ponto afirmando, não sozinhos, que a educação tem

¹⁵² O papel do passatempo (hobby) na moderna sociedade trabalhadora é bastante surpreendente e talvez seja a raiz da experiência nas teorias sobre trabalho-diversão. O que é especialmente digno de nota nesse contexto é que Marx, que não tinha ideia alguma desse desdobramento, esperava que em sua sociedade utópica livre do trabalho, todas as atividades seriam exercidas de uma maneira muito semelhante aos passatempos. ARENDT, Hannah. Op. cit. 2010.p. 169

¹⁵³ FERRAZ JR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do Direito. São Paulo: Atlas, 2008. p. 16

um papel de formação importante na formação do indivíduo, se ficar a cargo de atender a interesses mercadológicos ou desprendidos da missão educacional haverá, certamente, uma massa de fácil manipulação. Nesse sentido Márcio Pugliesi¹⁵⁴ adotando a teoria de Hannah Arendt afirmou:

Acredita-se, com Arendt¹⁵⁵, que **a banalização** do mal consiste num dos piores fatos e **num dos mais favoráveis suportes para a dominação no mundo**, mas sabe-se que os meios de **comunicação de massa** servem a quem garante sua permanência e constituem significado, pois falar sobre o mundo exige uma linguagem e uma teoria que a suporta e, ademais, toda a atmosfera semântica circunstante, geralmente dita cenário.¹⁵⁶

Michael Apple em sua teoria “pedagogia crítica” fundamentada na relação entre a educação e a sociedade por diversas vezes abordou o reflexo do controle social e econômico e o papel da educação, muito embora seu campo de pesquisa não seja objetivamente o ensino superior como em questão, aplica-se ao caso, como observa em sua obra “Ideologia e Currículo”:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode ser tornar uma forma de controle social e econômico.¹⁵⁷

A manipulação em qualquer um dos seus estágios é perversa, alguém mais forte irá dominar aquele que for dominado ou se deixa ser dominado. A manipulação é expressão máxima de atendimento à vontade daquele que domina ou que detém o poder concedido ou adquirido, a força ou espontaneamente. Paulo Freire definiu manipulação como:

[...] é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando.

¹⁵⁴ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 67

¹⁵⁵ ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Cia das Letras, 2008. p. 57

¹⁵⁶ PUGLIESI, Op. cit. 2015. p. 68

¹⁵⁷ APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. Tradução Carlos Eduardo de Ferreira de Carvalho. Editora Brasiliense. São Paulo, 1982. p. 98

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder.

A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra.

Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas.

Não podemos deixar de citar Zygmunt Bauman¹⁵⁸ que definiu a pós-modernidade como a liberdade na busca pelo prazer e pela felicidade, em detrimento da segurança individual, que prevalecia na modernidade. Para Bauman a sociedade nesse período é líquido-moderna, onde as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, de formas de agir.

A massificação atrai um público com expectativas de uma rentabilidade rápida, ou seja, frágil e de fácil frustração, como podemos avaliar em alguns aspectos dos gráficos, tais como número de matrícula muito superior aos concluintes, bem como número de aprovados na OAB inferior ao de concluintes. O Ensino Jurídico não se enquadra no modelo de felicidade, lucro e sucesso rápidos que se propaga na “sociedade-líquida”.

É neste cenário de transformações que as faculdades ofertam cada vez mais cursos jurídicos, evidenciando a massificação da educação jurídica, que se propõe ao mesmo tempo equacionar a dicotomia entre qualidade no ensino superior jurídico e mercantilização do ensino.

¹⁵⁸ Cf. BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

2.5 As Faculdades Privadas, o domínio mercadológico

Ao analisarmos o mercado da educação no Brasil, considerando as faculdades privadas, entendemos que certo é que a massificação é necessária, e já aconteceu, os números demostram esses resultados, assim como não podemos relutar com as mudanças nas metodologias em razão da tecnologia. Isso faz parte da evolução humana, é necessário, senão natural.

Todavia, como já afirmado, preocupa-nos um cenário de banalização do Ensino Jurídico, que é terreno fértil na massificação e mercantilização. E diante desse panorama remetemos novamente as lições Hannah Arendt, que na teoria adotada sobre a “banalidade do mal”¹⁵⁹ provocou uma reflexão que os nazistas não poderiam ser classificados simplesmente como pessoas más, e sim que havia uma eficiência no cumprimento de seu papel.

O mercado ou o investidor não se torna mal por investir seu próprio dinheiro em uma instituição privada de ensino jurídico, inclusive esse é, e deve ser, um dos seus objetivos, mas sempre atrelado a função social. Se o interesse for unicamente o lucro, certamente isso contribuiria facilmente para manutenção de uma massa de manobra, ou seja, formação de educandos completamente despreparados e com deficiência na formação acadêmica, mas o mais assustador a carência na formação do caráter. A entrega da “mercadoria” prometida no contrato será feita, a instituição nesse caso terá “eficiência no cumprimento de seu papel”.

Vale citar as lições de Adam Smith na sua obra “A riqueza das Nações” no Capítulo I, Parte Primeira, Artigo II - Os gastos das instituições para a educação da juventude, publicada pela primeira vez em 1776, no entanto, tão atual, senão vejamos:

Se não houvesse instituições públicas para a educação, não se ensinaria nenhum sistema e nenhuma ciência que não fossem objeto de alguma procura ou que as circunstâncias da época não tornassem necessário, conveniente ou, pelo menos, de acordo com a moda. Um professor particular jamais poderia considerar vantajoso ensinar uma ciência reconhecida como útil, mas num sistema desacreditado e antiquado, ou então uma ciência que

¹⁵⁹ Pensamento extraído da obra de ARENDT, Hannah. Op. cit. 2008.

todos consideram um simples acervo inútil e pedante de sofismas e coisas destituídas de sentido. Tais sistemas e tais ciências só podem subsistir em sociedades devidamente incorporadas para a educação, cuja prosperidade e renda são, em grande parte, independentes de seu renome e totalmente independentes de sua operosidade. Se não houvesse instituições públicas para educação, seria impossível a um fidalgo, após ter passado, com aplicação e capacidade, pelo mais completo curso de formação que as circunstâncias da época supostamente permitiam, ingressar no mundo desconhecendo inteiramente tudo aquilo que constitui o assunto comum de conversa entre fidalgos e homens do mundo.¹⁶⁰

Se não houver lindes por parte do Estado em assegurar o direito a educação de qualidade e as regras de mercado ficarem a cargo das instituições privadas o ensino será de acordo com a demanda e a necessidade da ocasião de uma pequena parte, ou seja, continuará sendo elitista e fomentadora das artimanhas do poder. Pois, propiciou a possibilidade de ingressar no curso, deu o acesso, mas, sem preparo algum, com deficiência na formação intelectual e acadêmica, será meramente a representação de uma manipulação do poder exercido por quem tem poder econômico.

Assim, resta claro que o ensino jurídico atravessa um momento crítico, ficando diante de um impasse entre as exigências empresariais e o *ethos* do ensino jurídico. Buscar equilibrar as demandas do mercado, a prática da mercancia com os objetivos para obter qualidade do ensino, propiciando uma formação plena, na qual o desenvolvimento humano integral se concretize, é essa dualidade que precisa ser enfrentada. E, ao que nos parece não é uma peculiaridade momentânea, circunstancial ou isolada, tampouco pertinente somente aos cursos jurídicos. Sobre a dicotomia Aurélio Wander Bastos explica:

As faculdades de Direito precisam sintonizar o seu ensino com as expectativas da sociedade, como forma especial de se evitar que setores da comunidade, instituições desvinculadas da estratégia educativa, supram estas insuficiências a partir das suas próprias perspectivas. O ensino, nestas condições, abandona a sua verdadeira missão e deixa de ser uma proposta da sociedade implementada pelo Estado para atender a interesses particulares ou desligados de um projeto educacional global. É necessário corrigir a defasagem entre o ensino oficial oferecido pela

¹⁶⁰ SMITH, Adam. A Riqueza das Nações - Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas. Vol. II Tradução de Luiz João Baraúna. Editora Nova Cultural. 1996. p. 241

faculdade e as expectativas da comunidade, inclusive para que se ensine e se aprenda o Direito socialmente vivido.

Esta transmutação para a compatibilização entre o ensino jurídico oficial e o ensino socialmente esperado é a tarefa mais importante das faculdades de Direito. Esta seria a fórmula de se transformar as faculdades de Direito em agentes propulsores da dinâmica social ou, mais especificamente, transformar o conhecimento jurídico socialmente ensinado e aprendido em conhecimento socialmente útil. A superação curricular destas dificuldades, resguardados os padrões clássicos de formação, poderá viabilizar a convivência democrática entre as expectativas dos conglomerados empresariais e as frações socialmente excluídas.¹⁶¹ (grifos nossos)

Como vimos as IES (Instituições de Ensino Superior) privadas nos Cursos Jurídicos detém a parcela de 89% do mercado total, portanto, evidencia que o mercado é liderado por grandes grupos empresariais ou de investidores. Marcadamente, a educação jurídica se revela um mercado muito atraente para investidores nacionais e internacionais, em razão da certa lucratividade, como dito por Willis Santiago Guerra¹⁶² “*um dos negócios mais lucrativos, senão o mais!*”

Nesta seara mercadológica educacional, o Brasil representava o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado de ensino superior da América Latina, com aproximadamente 8,0 milhões de matrículas, segundo dados do MEC/INEP 2015¹⁶³.

Surge nesse cenário um grande número de instituições de ensino jurídico que a cada ano apresenta ao público uma variedade de possibilidades, grades curriculares que guardam semelhança entre si em razão das diretrizes apontadas pelo MEC, mas com metodologias que buscam atender as necessidades imediatas do público a que se destina considerando o espaço geográfico de sua localização, o poder aquisitivo, sua formação preliminar, acesso aos recursos tecnológicos, dentre outros.

As instituições privadas inovam seu portfólio para atender os anseios da demanda, as necessidades mercadológicas, e ao mesmo tempo ajustar seu

¹⁶¹ BASTOS, Aurélio Wander. Op. cit. 2000. p.300

¹⁶² GUERRA, Willis Santiago. Expressão verbal na banca de qualificação da presente tese.

¹⁶³ Pesquisa Disponível em: <<http://estacioparticipacoes.com.br/pt-br/a-companhia/mercado-de-ensino/>> Acessado em 12/12/217

produto de forma a manter a lucratividade e atender as diretrizes dos órgãos que certificam os cursos

Diante dos suntuosos grupos econômicos que investem nesse mercado educacional, sobretudo, no ensino jurídico, há uma busca constante, principalmente por parte da comunidade jurídica, sendo eles: professores, alunos, advogados, juízes, promotores, enfim, operadores do Direito, que as demandas mercadológicas, chamaremos aqui de poder de mercado, não neutralize os intelectuais nem os intelectuais se rendam pelo Poder, seguindo o pensamento de Norberto Bobbio:

De fato, o principal antagonista do intelectual revolucionário é aquele que, por excesso de amor aos ideais abstratos de verdade e de justiça, não deseja “sujar as mãos” (mas as mãos sujas, as *mains sales* de Sartre, não estarão algumas vezes sujas de sangue?); assim como o maior adversário do intelectual puro é aquele que, por excessivo amor ao sucesso das próprias ideias, termina por prostrar-se ao demônio do Poder.

E sem querer abarcar toda a complexidade das instituições privadas, considerando suas estruturas empresariais e financeiras, traremos a colação uma análise mercadológica, análise esta feita pelo mercado para instrumentalização do mercado educacional, servindo como ferramenta para tomada de decisões, realizada pela Consultoria HOPER¹⁶⁴ a qual aponta que a receita líquida do mercado educacional superior em 2016 foi de R\$ 54,9 Bilhões (estimativa HOPER¹⁶⁵):

¹⁶⁴ Consultoria Educacional “Confiamos na mudança para melhor do ser humano. Transformando a si, modifica seu entorno e faz do mundo um lugar melhor para se viver. Entendemos que o conhecimento é elemento propulsor dessa transformação. Por isso, há 19 anos nos dedicamos a auxiliar o mercado educacional a se desenvolver e inovar. Ao longo desse tempo apoiamos mais de 1.300 instituições de educação, entre elas escolas, faculdades, centros universitários e universidades. Apoiamos gestores em decisões estratégicas com informações relevantes do mercado, otimizamos fluxos e processos, desenvolvemos novas metodologias de aprendizagem e capacitamos equipes para ir além.

Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/mercado>> Acessado em: 06/11/2017

¹⁶⁵Disponível em:<http://sys.hoper.com.br/webinar/Encarte_Estudos%20de%20Mercado%202017-%20HOPER.pdf> Acessado em: 06/11/2017

► Maiores Grupos Educacionais Privados do Brasil - 2016

Largest Private Educational Groups in Brazil - 2016

Ranking de Matrículas	Grupo Educacional	Estimativa Receita Líquida ¹ (em milhões R\$)	Participação Receita Líquida no Setor	Matrículas Privadas Estimadas (Presencial + EaD)	Participação no Mercado Market Share
Ranking	Educational Groups	Estimated Net ¹ Revenue (R\$mi)	% Net Revenue Market Share	Estimated Enrollments (On-Campus + DL)	% Enrollments Market Share
1º	Kroton	R\$ 5.244,70	9,5%	877.033	14,4%
2º	Estácio	R\$ 3.184,50	5,8%	436.300	7,2%
3º	Unip	R\$ 2.641,60	4,8%	403.358	6,6%
4º	Laureate	R\$ 2.111,40	3,8%	245.921	4,1%
5º	Ser Educacional	R\$ 1.125,40	2,0%	137.194	2,3%
6º	Uninove	R\$ 810,40	1,5%	131.733	2,2%
7º	Cruzeiro do Sul Educacional	R\$ 573,20	1,0%	102.286	1,7%
8º	Anima	R\$ 1.076,30	2,0%	85.138	1,4%
9º	Devry	R\$ 800,00	1,5%	75.000	1,2%
10º	Unicesumar	R\$ 379,00	0,7%	66.960	1,1%
11º	Ilumno	R\$ 540,40	1,0%	50.428	0,8%
12º	Grupo Tiradentes	R\$ 412,40	0,8%	46.111	0,8%
Total 12 Maiores Consolidadores <i>Total of the 12 largest educational groups</i>		R\$ 18.899,30	34,4%	2.657.462	43,8%
Não Consolidadas <i>Other HEI's (not belonging to the largest educational groups)</i>		R\$ 36.075,50	65,6%	3.413.966	56,2%
Total do Setor Privado em 2016 <i>Total value for Private Sector in 2016</i>		R\$ 54.974,70	100,0%	6.071.429	100,0%

Informações referentes ao gráfico Maiores Grupos Educacionais Privados Brasil 2016:

¹ Valores referentes à graduação e pós-graduação (presenciais e a distância), outras receitas desconsideradas bolsas de desconto.

Quantidade de IES pertencentes a cada grupo educacional: Kroton:107; Unip: 59; Estácio: 42; Laureate:11; Uninove: 2; Ser Educacional: 24; Anima: 14; Cruzeiro do Sul Educacional: 6; Ilumno: 2; Unicesumar: 2; Devry: 14; Grupo Tiradentes: 4.

Fonte: Relatórios financeiros das próprias companhias e estimativas calculadas pela Hoper a partir de informações públicas.

¹Revenue data from Undergraduation, Graduation/Postgraduation Courses (On-Campus + Distance Learning)

Number of HEI's belonging to each educational group: Kroton/Anhanguera: 107; Unip: 59; Estácio: 42; Laureate: 11; Uninove: 2; Ser Educacional: 24; Anima: 14; Cruzeiro do Sul Educacional: 6; Ilumno: 2; Unicesumar: 2; Devry: 14; Grupo Tiradentes: 4.

Source: Financial reports from mentioned HEI's and estimatives from Hoper based on public information.

Não há aqui pretensão de emitir um juízo de valor, seja ele positivo ou negativo, sobre os grandes grupos econômicos mencionados, também não há que se generalizar a concepção de que estão alicerçados apenas no lucro e que buscam precificar a educação superior. Os dados indicam que as instituições privadas de ensino jurídico, exercem uma função social contribuindo, inclusive, no tocante a inclusão social e a promoção do desenvolvimento sustentável.

Nossa proposta é provocar a reflexão acerca do papel das instituições privadas na evolução do ensino e na concretização do desenvolvimento humano contribuindo para dar efetividade ao direito humano à educação conforme os ditames da Constituição Federal em consonância com os instrumentos internacionais de direitos tal como a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Ressaltamos que utilizamos os dados de pesquisas disponibilizados para consulta pública como fonte exemplificativa.

Instaurado o debate relacionado a mercancia acadêmica, passaremos a estudar no próximo capítulo as metodologias que são parte da construção do saber jurídico nas instituições privadas de ensino jurídico do país para realizar seus objetivos e metas.

3. POR UMA NOVA METODOLOGIA

3.1 A Tecnologia: novo método ou nova linguagem?

Vimos que o mercado educacional, em particular, o mercado dos cursos jurídicos, se encontra em franco crescimento. O aumento da demanda por cursos jurídicos é crescente ao mesmo tempo em que cresce o número de faculdades que ofertam o referido curso. A quantidade de cursos autorizados e em funcionamento precisam ofertar um atrativo diferencial para seu público ao mesmo tempo que se faz necessário promover uma formação mais ampla e completa, capaz de instrumentalizar o desenvolvimento não só do educando, mas também daqueles que estão a sua volta. É dentro dessa perspectiva que as metodologias de ensino jurídico ganham espaço para o debate.

Sabe-se que o século XIX foi o século das novidades, das descobertas no tocante a ciência, matemática, física, química e principalmente, a Revolução Industrial, foi a base para os avanços tecnológicos do século XX. No entanto, foi o advento da globalização, no final do século XX, que deu início ao novo tempo, e, é com a difusão da internet que a forma de pensar e agir foi alterada, essa drástica mudança comportamental ocorreu em todo e qualquer seguimento no mundo. Desde o espaço de conflitos, no qual mesmo em meio ao campo bélico, a humanidade fez grandes descobertas, tal como a internet aqui citada que surgiu do aprimoramento das técnicas de comunicação em meio as guerras e conflitos, como nos relacionamentos humanos e, o que não poderia ser diferente, na educação.

Século XXI, o atual século, a revolução tecnológica, da robótica, inteligência artificial, plataformas digitais como Amazon¹⁶⁶, UBER¹⁶⁷, algoritmos, Internet of Things (IoT), “nuvem”¹⁶⁸, realidade virtual¹⁶⁹, *Big Data*¹⁷⁰, additive

¹⁶⁶ Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/>> Acessado em: 15/11/2017

¹⁶⁷ Disponível em: <<https://www.uber.com/pt-BR/sign-in/>> Acessado em: 15/11/2017

¹⁶⁸ Armazenamento de dados

¹⁶⁹ O objetivo dessa tecnologia é codificar e transmitir a sensação de realidade para um indivíduo, levando-o a adotar essa interação como uma de suas realidades temporais.

¹⁷⁰ Grande conjunto de dados armazenados.

manufacturing (AM), também conhecida como 3D printing, indústria 4.0., Bitcoin (moeda digital), dentre tantos outros acontecimentos tecnológicos, a forma de comunicação e de relacionamento entre os humanos mudou e conseqüentemente o aprendizado.

Muito se fala das novas metodologias de aprendizagem, visto que a evolução da sociedade nos âmbitos social, econômico e tecnológico, denotam que a forma de aprender e ensinar seguindo essa métrica mudou para evoluir, assim sendo, se faz necessário que os educadores e os educandos repensem e reconstruam a prática da aprendizagem, buscando novos métodos no processo de aprendizagem de ensino.

Pesquisas demonstram que a nova geração de educando tecnológico, exige requer mudanças na forma de desenvolver a aprendizagem, esse cenário requer que as Instituições de Ensino Superior de Direito invistam em novos métodos com o intuito de ensinar de forma prática e não mais só da maneira tradicional que é ensinado cotidianamente, isto é, sob a perspectiva teórica. O educador passa da figura de detentor do conhecimento para a figura de mediador na construção do conhecimento de forma interdisciplinar. No tocante ao tema Márcio Pugliesi, ensina:

Ensinar a pensar a partir dos textos legais e com seu vínculo aos reclamos da sociedade implica o recurso ao espaço interdisciplinar, nova organização do ensino jurídico centrado nos problemas, tornando, metodologicamente, o Núcleo de Prática Jurídica, não o *lócus* das angústias e da obrigatoriedade pela norma educacional, mas o centro do próprio curso do Direito, muito além das aulas de cátedra, como se exporá adiante.¹⁷¹

Assim, podemos dizer que ensinar vai muito além das aulas convencionais, é necessário transgredir o espaço do óbvio, propor novos métodos e uma metodologia que se mostre mais atraente, pois é importante pensar o curso de Direito sob o prisma da formação integral do educando, despertando nele o senso crítico, os valores éticos e propiciar o desenvolvimento do senso de justiça para aplicação do Direito na vida prática de maneira mais humanizada, e, não meramente tecnicista preocupado com a dogmática jurídica.

¹⁷¹PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 66.

Logo, se estamos falando do Direito sob a perspectiva mais humanizada, vale consignar os ensinamentos de Ignácio Maria Poveda Velasco sobre o que consiste esse humanismo para o jurista:

O humanismo (*humanitas* na expressão cunhada pelos juristas romanos), evoca o sentimento da dignidade e sublimidade que é próprio da pessoa humana e a coloca por cima das demais criaturas existentes no mundo. **Esse mesmo humanismo obriga o homem a construir a própria personalidade e a educar-se, mas, principalmente, e antes de mais nada, a respeitar e favorecer o desenvolvimento da personalidade dos outros. Cabe ao jurista** (e jurista é todo aquele que se dedica ao *ius*, ao direito) **o dever de contribuir para a consecução de uma ordem social mais justa, mais humana**, mobilizando para tal os meios ao seu alcance para resolver ou, ao menos, ajudar a resolver os grandes problemas sociais que afetam a humanidade¹⁷².(grifos nossos)

Considerando que o ensino jurídico tem sido excessivamente dogmático e desvinculado dos anseios da sociedade, o desafio atual é o educador mostrar para o educando que ele é partícipe do processo de aprendizagem, ou melhor, é o protagonista e responsável pela sua própria construção do conhecimento. A escola e o educador precisam investir em ferramentas pedagógicas ativas para fazer com que aprenda a partir do seu envolvimento com a teoria e a prática. O educando irá conviver diariamente com as questões sociais sendo que o Direito está inserido no bojo da sociedade, portanto, será um profissional dedicado a vivência da ciência jurídica de maneira humanizada e não sujeito a mera aplicação da letra fria da norma jurídica:

Conforme se pode mostrar, nessa exploração, em autêntico *vol d'oiseaux*, os currículos dos cursos jurídicos no Brasil, bem assim como a sua organização e estruturação, apresentam duas tendências: um ensino excessivamente dogmático, desvinculado de outras dimensões do conhecimento da humanidade e da sociedade e, ainda, um ensino teórico-zetético do Direito que está cada vez mais desvinculado da realidade social, face sua progressiva tecnicidade.

Como consequência da primeira tendência, essa 'educação bancária' no sentir de Paulo Freire, o profissional torna-se apto a passar nos exames da OAB, nos concursos públicos, capaz de aplicar a norma aos *fact i speci i*, mas sem as condições

¹⁷² VELASC, Ignacio Maria Poveda. Por uma visão humanista e universitária do Direito. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo v. 102 p. 1125 - 1141 jan./dez. 2007. p. 1135-1136.

requeridas para compreender as efetivas demandas sociais, o que seria possível por meio de uma concepção interdisciplinar, capaz de aproximar a teoria jurídica da plural realidade social, por uma problematização crescente dos problemas, por hábil retórica sistêmica, tornados individualizados, como efetivos problemas sociais.¹⁷³

O que é especialmente digno de nota nesse contexto é a importância da formação do educando com a finalidade de desenvolver nele a capacidade de descobrir possibilidades de solucionar as questões que estão inseridas na vida cotidiana com equidade.

Tem se falado em um novo conceito de inovação na educação, mas na verdade trata-se de um novo olhar sobre como ensinar, então, fica cada vez mais evidente a necessidade de transformar os métodos de aprendizagem tradicionais, trazendo para o ensino jurídico métodos inovadores, pois, como já afirmado, a evolução diária do ser humano se reflete no desenvolvimento da sociedade.

Márcio Pugliesi, afirma que a capacidade de inovar se desenvolve a partir de um ensino que se proponha educar no sentido de promover a superação, conforme segue:

O surgimento da sociedade contemporânea, em que o controle numérico, a robótica e a inteligência artificial tornam dispensáveis as tarefas repetitivas; conduz a novas possibilidades de crescimento do lazer e da extensão do período de aprendizagem de grande parte da população.

A capacidade de inovar cada vez mais será o parâmetro de recompensas civilizacionais e isso demanda ensino apto a educar no sentido da superação da simples reprodução e a conduzir para a compreensão, mais do que a interpretação¹⁷⁴.

A sociedade está em constante processo evolutivo, o mesmo ocorre com os cursos jurídicos que, para atender a demanda mercadológica e ao mesmo tempo em promover a formação interdisciplinar do educando, precisam buscar novidades em práticas pedagógicas e metodológicas para atender as expectativas de uma geração criativa, ativa e que se interessa em cooperar com seu próprio aprendizado:

¹⁷³ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 63

¹⁷⁴ Idem. p. 483

O processo de aprendizagem necessita ser centrado no estudante, priorizando-se o desenvolvimento das capacidades de aprender aprendendo e descartando as conjecturas insubsistentes diante das provas que a aplicação concreta estabelecer.

[...]

É preciso promover a colaboração e comunicação entre os estudantes e destes com a comunidade em que se insere a escola. A abordagem transdisciplinar compõe parte integral do currículo, assim como a ligação entre a teoria e a prática, nascendo a primeira como consequência da segunda, i.e., os problemas e a aplicação do método da análise devem orientar a oferta de conteúdos e não vice-versa.

A educação precisa ser compreendida, pelo educando, como um processo ao longo da vida; posto que a aprendizagem baseada no conhecimento serve para a aplicação do conhecimento aos problemas concretamente postos pela vida social¹⁷⁵.

A construção do conhecimento é um processo, portanto, o educando precisa compreender que é responsável pela sua formação tanto quanto o educador, ao educador cabe escolher a metodologia que possibilite instigar o educando a se desenvolver na sua integralidade.

Retomamos aqui a concepção tratada na gênese do ensino jurídico brasileiro, nos itens 1.1 e 1.2, repetir um modelo de ensino com costumes dissociados da realidade da sociedade e tempo histórico específico. É válido consignar que as instituições de ensino superior jurídico, propõe ensinar o educando da maneira tradicional, ou seja, utiliza os mesmos modelos adotados ao longo da trajetória do curso, repetindo, portanto, a moldura que consiste no cumprimento do conteúdo programático de acordo com as diretrizes educacionais.

Cabe lembrar que o propósito da metodologia tradicional está embasada no conceito de que a forma de desenvolvimento do aprendizado é idêntico para todos os educandos, ou seja, mesmo conteúdo, mesma forma de repetir as informações que irão compor o conhecimento, conseqüentemente os projetos pedagógicos seguem a mesma padronização, quanto as avaliações para aferição de conhecimento, são compostas por provas que quantificam o aprendizado transformando em notas.

¹⁷⁵ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 242-244.

Este modelo resta superado, mas o momento é de construção de novos caminhos, várias teorias se propõem a explicar as mudanças na sociedade e a necessidade de evoluir também no campo metodológico da educação. No que se refere ao campo da educação jurídica, a construção desse pensar a relação ensino aprendizagem tem ancorado suas bases no conteúdo interdisciplinar.

Nossa proposta é estimular a reflexão sobre a superação do modelo de ensino tradicional, no qual as instituições contemporâneas que ofertam o ensino jurídico ainda mantêm o padrão: sala de aula com as carteiras enfileiradas, com um quadro negro ou branco na frente da sala, alunos quietos, prestando atenção na aula expositiva do professor (aquele detentor e fonte de todo conhecimento ou saber jurídico). Essa forma de ministração de aula, muitas vezes, não dialoga com o educando, que não está ouvindo a aula e sim se encontra disperso, desconectado daquele momento de aprendizagem, passeando pelas mídias digitais procurando coisas atrativas.

A sala de aula se configura em espaço propício para que o docente crie novos métodos que possam atrair a atenção do educando e melhor prepará-lo para desenvolver o conhecimento.

3.2 O perfil contemporâneo dos discentes

Como observamos anteriormente, a complexa relação ensino-aprendizagem tem adquirido nova roupagem para acompanhar as evoluções e os anseios da sociedade, a construção do saber jurídico requer de seus agentes mudanças comportamentais e metodológicas. A Instituição privada que oferta curso jurídico, o educador, o educando e o próprio curso estão em fase de reestruturação e construção de novas perspectivas. Consideramos relevante diante das perspectivas de mudanças delinear mesmo que sinteticamente o perfil contemporâneo dos discentes – nosso educando.

Alguns acontecimentos fizeram com que as Instituições de Ensino Superior, em que pese os cursos jurídicos, comecem a inovar adotando o uso das

metodologias ativas em sala de aula, uma vez que considerando a globalização, a evolução tecnológica, a chegada do educando que domina as ferramentas tecnológicas nas instituições, as exigências do mercado de trabalho, dentre outros fatores, evidenciam que o educando é parte integrante do processo de aprendizagem e também é responsável pelo próprio desenvolvimento acadêmico. Se estabelece uma tríade neste processo de ensinar e aprender - educador, educando e conhecimento se inter-relacionam e interagem para desenvolver o tão esperado conhecimento. Sobre esse processo Salete Silva afirma que:

É uma parceria entre professor e aluno na busca pelo conhecimento. De acordo com ela, **o aluno assume o papel de ator principal, e o professor o de mediador e estimulador do processo de “ensinagem”**, ou seja, do ensino com foco na aprendizagem, resultante de uma interação entre professor e aluno que engloba as ações de ensinar e aprender.

A ideia é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar. “É, acima de tudo, promover o trabalho partilhado com seus pares” (...) ¹⁷⁶ (Grifos nossos).

Como ensinar para o aluno da geração Y e Z escrevendo no quadro com giz? Esta se mostra uma tarefa de difícil consecução, considerando que são gerações que preferem digitar a fazer manuscritos, gravar do que memorizar, palavras chaves do que textos, recortes do que livros, imagens a palavras... Um grande desafio se descortina para o educador: manter a conexão para propiciar a construção do conhecimento, de forma a alcançar o educando que está em outra linguagem. Consignamos que o conhecimento não consiste em simples transferência de dados e informações, apenas um *download*, como ensina Edgar Morin “*O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.*”¹⁷⁷

¹⁷⁶ SILVA, Salete. Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa/>> Acessado em: 06/01/2018.

¹⁷⁷ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p.20

É interessante notar que o educador desse modelo educacional massificado vai trabalhar com uma sala de aula heterogênea, a qual poderá receber quatro gerações de pessoas em uma mesma fase educacional, no tocante ao ensino superior, se configurando em outro paradoxo a ser enfrentado.

Por uma questão didática, optamos por não explorar o conteúdo do significado das classes geracionais, todavia, traremos sinteticamente a classificação das quatro gerações¹⁷⁸ concernentes a faixa etária, são elas: geração dos Baby Boomers, geração X, a geração Y e a geração Z. Vale destacar os últimos dados divulgados pelo IBGE¹⁷⁹ :

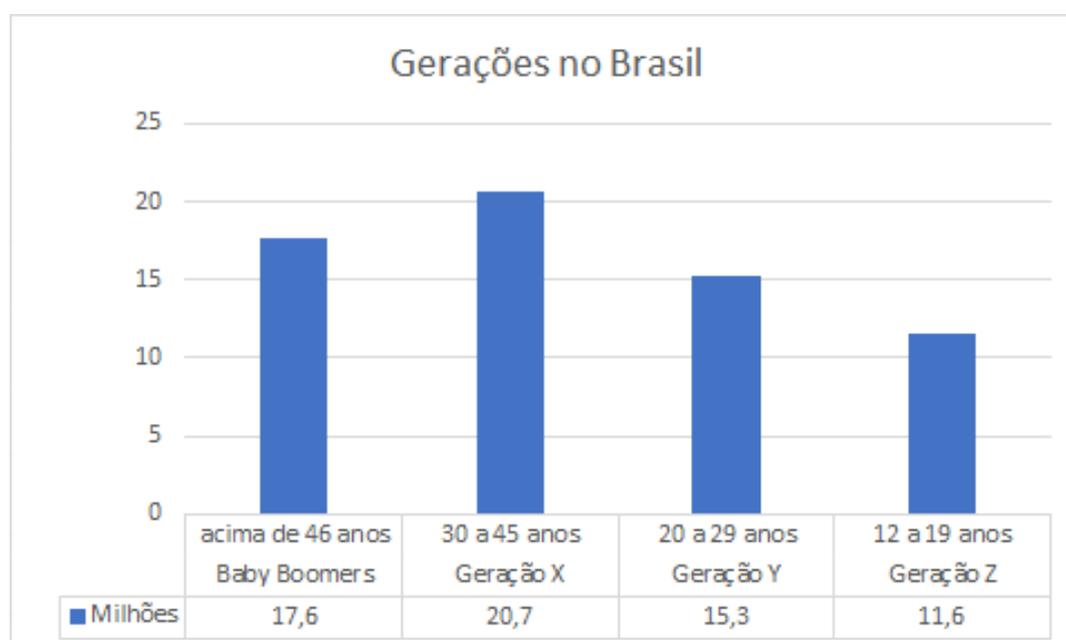


Gráfico 16 – Classificações de gerações adotadas pelo IBOPE - 2010

Considerando as gerações supramencionadas ressaltamos o que se constitui em fato incontroverso: a tecnologia está presente no cotidiano da maior parte dos educandos que ocupam as cadeiras dos cursos jurídicos no ensino superior. Portanto, a tecnologia, compreendida aqui como uma linguagem, é uma ferramenta de informação que pode promover o desenvolvimento do conhecimento, mas não deve ser considerada a única fonte de aprendizado.

¹⁷⁸ Disponível em: <http://www4.ibope.com.br/download/geracoes%20_y_e_z_divulgacao.pdf>
Acessado em: 06/09/2017

¹⁷⁹ Disponível em: <http://www4.ibope.com.br/download/geracoes%20_y_e_z_divulgacao.pdf>
Acessado em: 06/09/2017

Logo, o educador exerce o papel de mediador, inspirador do processo de construção do conhecimento fato este que requer deste profissional atitudes inovadoras na prática transformadora.

Importante consignar que não se pode abandonar os conceitos da escola tradicional, pois é a partir das aulas expositivas que fomentam as discussões em sala, dá condições para que desenvolva o senso crítico, bem como estimule a aptidão de analisar o contexto da situação apresentada e busque a solução mais adequada para atender os preceitos de justiça, visto que se busca a aplicação do Direito de maneira mais humanitária.

É a postura adotada pelo educador na prática pedagógica que irá minimizar os reflexos da mercancia e humanizar o ensino jurídico objetivando o desenvolvimento humano integral. Jacques Delors assinalou que a educação se constitui em um caminho promissor para o desenvolvimento mais harmonioso e autêntico humano e conseqüentemente da sociedade, vejamos:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, **a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.** No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no **papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades:** não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abretesésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – **a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico,** de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras (...) ¹⁸⁰ (grifos nossos)

Nesse sentido, é importante que o educando vincule a teoria à prática jurídica, pois, só assim fará sentido o conhecimento desenvolvido nas salas de aula. É o educador o responsável por motivar o educando a pesquisar as teorias e aplicar nos casos concretos propor estudos de casos, instigar o educando a realizar a leitura antecipada da bibliografia indicada no plano de ensino, pois assim o aprendizado será mais efetivo.

¹⁸⁰ DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> > Acessado em: 08/10/20/2017.

Se vislumbramos um novo educando, então, necessário se faz pensar um novo modelo de Instituição de Ensino Superior, especificamente nos cursos jurídicos, nosso objeto de estudo, para tanto é necessário formular um projeto pedagógico no qual os componentes do currículo mínimo contemplem as inovações tecnológicas e promova a integração do educando no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas.

Do contrário teríamos por um lado o educador que profere o discurso e o educando que enquanto receptor da mensagem, apenas ouve, preservando a condição passiva, logo aprende pela repetição e não porque desenvolveu o conhecimento, noutras palavras, apenas armazena dados. Insta lembrar os ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação bancária que se projeta quando a relação educador-educando adota a fórmula na qual aquele que sabe, portanto, o educador ensina e ao educando caberá o papel de ser o receptor do depósito das informações conforme segue:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. **Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.** Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.¹⁸¹ (grifos nossos)

¹⁸¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17. Ed., São Paulo: Paz & Terra, 1998. p.37

As Instituições do Ensino Superior, principalmente os grandes grupos econômicos, muito embora já existam universidades públicas que adotam esse modelo, têm investido em tecnologia de ponta, as nomenclaturas divergem, mas o objetivo resta preservado, tais como Salas do Futuro, Nova Escola ou Salas Inteligentes. A mudança na estrutura física, no entanto, é um indicio, mas, não é necessariamente a certeza de mudanças no modelo adotado, por isso, é importante, ter um olhar atento no processo como um todo, pois é o momento de superar paradigmas no tocante ao modelo de ensino adotado onde o educando é mero espectador e não o ator principal do processo de desenvolvimento do conhecimento.

Somente a título de exemplo, cabe citar aqui que a PUC-SP¹⁸², caso concreto abordado no item 1.4, considerando seu viés humanista e acompanhando a mudança do perfil contemporâneo dos discentes inaugurou em 29 de março de 2017 dez salas inteligentes, equipadas com lousas digitais, ar-condicionado, microfones, projetor multimídia e mobiliário adequado a aplicação de metodologia ativa, além de tratamento acústico e internet.



Foto 1 – Sala inteligente para discussão¹⁸³

Foto 2 – Sala inteligente aula expositiva¹⁸⁴

A ideia de propiciar ambientes diferenciados tais como as salas que por sua disposição física são um convite a discussão, a propositura de debates e participação dos educandos, alicerça o ideário de promover uma formação

¹⁸² Dados disponíveis em: <<http://www.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/informativo-acontece-da-puc-sp/puc-sp-inauguracao-de-salas-inteligentes>> Acessado em: 09/01/2018

¹⁸³ Foto disponível em: <<http://www.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/informativo-acontece-da-puc-sp/puc-sp-inauguracao-de-salas-inteligentes>> Acessado em: 09/01/2018

¹⁸⁴ Foto disponível em: Disponível em: <<http://www.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/informativo-acontece-da-puc-sp/puc-sp-inauguracao-de-salas-inteligentes>> Acessado em: 09/01/2018

humanista e menos burocrática, onde o educador provoca o desenvolvimento do senso crítico, incentiva a compreensão do debate e o respeito ao próximo.

No decorrer do capítulo, construímos um panorama que contempla o avanço tecnológico e delineamos o perfil do educando, trazendo à baila a projeção da necessidade de mudanças na forma que ocorre o processo ensino-aprendizagem, para elucidar a temática apresentamos um possível modelo denominado metodologia ativa e alguns modelos de sala de aula. As perspectivas que desabrocham do estudo nos levam a mais uma indagação: esse modelo de educação jurídica que se delineia consiste em uma nova metodologia? Esse será o tema de análise no próximo tópico.

3.3 Uma nova metodologia?

Mário Sérgio Cortella declarou em palestra proferida para educadores que “*temos alunos do século XXI, professores do século XX e metodologia do século XIX*”¹⁸⁵ o que certamente dificulta o aprendizado, por uma questão de comunicação e linguagem. Howard Gardner ao discutir sobre a reforma da educação americana fez apontamentos que são pertinentes para atual cenário nacional:

Apesar do excesso de relatórios e artigos sobre a reforma escolar durante a década passada, tem havido um diálogo lamentavelmente insuficiente entre dois principais participantes da discussão. De um lado estão os pesquisadores e os especialistas em política educacional, que são satisfeitos por finalmente a nação ter se interessado pela difícil situação nas escolas. Do outro lado estão alinhados os “líderes de opinião” do governo, comércio e comunidade, que são igualmente preocupados com a escola, mas cujas análises e recomendações são decididamente diferentes das dos líderes educacionais.

(...)

Quase todos os educadores também reconhecem o fracasso do modelo de educação tipo fábrica estabelecido, em que todos os alunos seguem o mesmo currículo da mesma maneira, como uma

¹⁸⁵ Palestra proferida para os professores na FMU - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas em 05/02/2016

linha de montagem, e os professores são parte da engrenagem num maciço aparato burocrático. Uma abordagem “construtivista” envolve as crianças numa aprendizagem ativa, prática, é amplamente admirada; a maioria dos educadores acredita que “menos é mais” e que é melhor saber bem alguma coisa do que incluir cursos e exigências *ad nauseam*.¹⁸⁶

Discute-se modelos de metodologias, duas em especial têm sido debatidas: metodologia ativa, que tem por essência o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, construindo um percurso significativo para sua formação e outra metodologia interativa, suas conjecturas estão fixadas na proposta da construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa entre todos os atores envolvidos nas ações de ensinar e aprender. A mais propagada no Brasil é a metodologia ativa.

Para alguns pode parecer complexo pensar na Escola do Futuro, mas é a realidade batendo as portas, é o novo arquétipo na educação, é uma tendência do mercado acadêmico. A proposta da Escola do Futuro ou Nova Escola não é desconstruir a escola tradicional e sim aprimorar os métodos do conhecimento por meio das metodologias ativas de aprendizagem.

Neste quesito trazemos o conceito de metodologias ativas na prática apresentados pela Hoper Consultoria:

É importante frisar que a aprendizagem ativa não significa extinguir uma aula expositiva, mas esse formato não precisa ser predominante, até porque uma questão é entender um conceito, outra questão é colocá-lo em prática. O docente pode inserir novas práticas de maneira gradativa, alternando uma explicação expositiva com trabalho prático dos alunos.¹⁸⁷

O tema central que projeta a discussão é agregar de forma paulatina as práticas metodológicas ativas no cotidiano da sala de aula e não eliminar a escola tradicional.

¹⁸⁶ GARDNER. Hower. Inteligências múltiplas. A Teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.73

¹⁸⁷ CONSULTORIA, Hoper. Metodologias Ativas na Prática. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/single-post/METODOLOGIAS-ATIVAS-NA-PR%C3%81TICA>. Acessado em: 06/01/2018

Aproveitamos o ensejo para apresentar as sugestões de como trabalhar metodologias ativas em sala de aula, apresentadas também pela Hoper Consultoria¹⁸⁸:



Com o avanço tecnológico, cada vez mais o aluno domina as ferramentas, então, é necessário que a escola tradicional que exerce um papel fundamental na formação do aprendizado do educando, invista na implementação gradativa das metodologias ativas, cujo objetivo é despertar o interesse do educando a partir da realidade dele, isto é, ele precisa compreender que também é responsável pelo processo da sua aprendizagem e que é possível fazer de forma mais atrativa.

Gabriel Chalita explica que neste caso o processo de aprendizagem é conduzido pelo próprio aluno que passa a desenvolver suas habilidades e valores:

Desse modo, o aprendizado seria, em grande parte, conduzido pelo próprio aluno, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. É a idéia do "aprender fazendo", amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a Pestalozzi. O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. O que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores.¹⁸⁹

¹⁸⁸ CONSULTORIA, Hoper. Metodologias Ativas na Prática. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/single-post/METODOLOGIAS-ATIVAS-NA-PR%C3%81TICA>> Acessado em: 06/01/2018

¹⁸⁹ CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001. p. 16

Não se pode negar que é um grande desafio para as instituições de Ensino Superior em ofertar o curso de Direito e para os educadores também, uma vez que não se pode esquecer que por de trás de todo esse processo existe um educador que muitas vezes não acompanhou a evolução tecnológica e é o sujeito responsável por conduzir o processo, fazer a gestão da sala de aula e ensinar o aluno a partir da Escola do Futuro ou Nova Escola.

Para que o projeto seja implementado com sucesso é relevante que o professor saia da condição de detentor do conhecimento e ingresse no papel de aprendiz e com isso aprender com o educando. Sobre o tema Paulo Freire, discorre que: “*Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção*”¹⁹⁰, assim, fica ainda mais nítido que o educador exerce papel de mediador no processo de evolução do aprendizado.

Devemos destacar que é uma oportunidade muito rica, pois é a grandeza do aprendizado mútuo, então, se o educador e a escola conseguirem estabelecer uma relação com o educando onde o aprendizado não é mais no modelo em que o professor era o detentor e, portanto, passava as informações, e, sim que o educando é parte do processo de aprendizagem, isto é, ele se torna corresponsável pelo desenvolvimento do seu conhecimento.

Corroborando com a linha de raciocínio, Paulo Freire, ensina:

Que ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa ou alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo. **Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa**, foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar¹⁹¹. (Grifo nosso).

¹⁹⁰FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 52 Ed., São Paulo: Paz & Terra, 2015. p. 24

¹⁹¹ Ibidem. p.27.

Vale registrar que não será uma tarefa fácil para os professores, considerando que a formação do docente é mais tradicional, portanto, exige mudanças estruturais na forma de ensinar, porque a internet traz uma série de informações e não o conhecimento, logo, o professor tem um papel primordial, cabe ao educador surpreender o aluno para despertar o interesse pelo desenvolvimento do conhecimento a partir das ferramentas que ele tem acesso, pois há que se considerar que a geração Y e Z não consulta os livros impressos como se fazia até os anos 90, visto que basta um clique e instantaneamente tem as informações que busca.

Então, como agir com o educando que está acostumado a entrar no *google* e buscar o que precisa de forma rápida na internet? O educador precisa demonstrar para o aluno que é possível usufruir das metodologias ativas de aprendizagem nas salas de aulas tradicionais ou nas salas do futuro, visto que o aluno dos dias atuais quer fazer parte do processo, logo, o educador precisa se reinventar todos os dias para envolver o aluno no processo de forma mais humanista e não mais da maneira que aprendemos com os nossos mestres, ou seja, o educador fala e o aluno ouve, anota e memoriza.

Existem escolas e universidades no mundo todo que já ensinam com metodologias ativas, nas quais o educador sugere uma gama de temas e o educando escolhe o assunto que vai trabalhar aprendendo a partir da sua escolha, tal método tem-se mostrado bastante eficiente, por um lado o educador aprende enquanto ensina e o aluno aprende e é preparado para enfrentar os problemas do mundo real. Traremos a colação o que ensina Paulo Freire:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.¹⁹²

O processo de aprendizagem pode ser definido, então, não como uma mera transferência de conhecimentos e conteúdo, mas sim como a ação pela qual um sujeito criador, o professor, dá forma, estilo ou até mesmo alma a um corpo indeciso e acomodado, aluno.

¹⁹² FREIRE, Paulo. Op. cit., 2015. p. 12.

Importante destacarmos que o aprendizado implica num repasse de experiências formadoras que resulta na construção de um saber, saber este que é engrandecedor para o emissor e para o receptor, pois ambos devem se beneficiar e se transformar durante o processo de aprendizado.

Assim, é necessário ao aprendizado que o educador não se negue ao dever de instigar o desenvolvimento da capacidade crítica do educando e sua curiosidade. É uma de suas tarefas primordiais trabalhar com os alunos uma rigorosidade metódica.

Esta rigorosidade metódica está desvinculada do sentido do discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

É essencial ao aprender criticamente que os educandos percebam que “o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos”¹⁹³.

O aluno refletirá seu mestre e, quanto mais criticamente for exercida a capacidade de aprender, maior será a capacidade de contribuição do aluno para o processo de aprendizado.¹⁹⁴

Émile Durkheim trata a educação como método de socialização, e o processo educacional como o meio pelo qual se aprende a participar da sociedade:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança particularmente, se destina.¹⁹⁵

¹⁹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997. p. 29

¹⁹⁴ CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.23

¹⁹⁵ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 66

A educação, na abordagem deste sociólogo, é um processo a ser realizado pelos mais velhos para a transmissão de conteúdos que auxiliem os jovens em sua inserção social. Este conhecimento é baseado em um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes que constituam fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade de outros fatos sociais.

Entendemos que a proposta que se consolida está vinculada a um novo olhar de exercer a docência de forma a propiciar um ambiente de aprendizagem adequado para a construção do conhecimento que promova o desenvolvimento humano integral daquele que será o novo profissional na esfera jurídica se constituindo no que denominamos educação humanizada que contempla tanto os anseios da sociedade quanto do educando, que será objeto de estudo do próximo capítulo.

4. A EDUCAÇÃO HUMANIZADA

4.1 O Educador

O atual cenário mundial passa por uma crise ética, política, cultural, ideológica e econômica, Michael Apple em sua obra *Education and Power* faz uma reflexão abordando o pensamento do sociólogo Manuel Castells:

I have tried to do a number of things in this volume. A good deal of my argument has involved a conceptual and empirical critique of mechanistic theories of reproduction, without denying the very real "determinations" that exist. I have claimed that it is no simple matter merely to reduce all aspects of the form and content of the hidden and overt curriculum in schools to direct expressions of economic needs. Even when education does "function" to support the maintenance of our current mode of production, the reasons for this are highly mediated and always embody more than a simple functionality. In large part, this is due to the fact that one cannot read culture and politics as mirror-like images that passively reflect dominant class interests. To do so is to be inherently undialectical, as well as to ignore the crucial significance and dynamics of patriarchy.¹⁹⁶¹⁹⁷

O autor, ao citar as palavras do sociólogo mais parece retratar o momento econômico nacional, no qual figura o fechamento das empresas e indústrias, o desemprego, a falta de segurança pública, a falta de uma estratégia política e econômica, entre outros, configurando a crise que se propaga globalizando seus efeitos:

Closed factories, empty offices, millions of unemployed, days of hunger, declining cities, crowded hospitals, ailing administrations, explosions of violence, ideologies of austerity, fatuous discourses, popular revolts, new political strategies, hopes, fears, promises, threats, manipulation, mobilization, repression, fearful stock

¹⁹⁶ APPLE, Michael W. *Education and Power*. Second Edition, This edition published 2012 by Routledge, New York, NY

¹⁹⁷ Tradução livre: "Tentei fazer várias coisas neste volume. Uma boa parte do meu argumento envolveu uma crítica conceitual e empírica das teorias mecanicistas da reprodução, sem negar as "determinações" reais. Afirmei que não é uma questão simples simplesmente reduzir todos os aspectos da forma e do conteúdo do currículo escondido e aberto nas escolas para direcionar as expressões de necessidades econômicas. Mesmo quando a educação "funciona" para suportar a manutenção do nosso modo de produção atual, as razões para isso são altamente mediadas e sempre incorporam mais de uma funcionalidade simples. Em grande parte, isso se deve ao fato de que não se pode ler cultura e política como imagens semelhantes a espelhos que refletem passivamente interesses de classe dominante. Fazer isso é ser intrinsecamente sem clareza, bem como ignorar a importância crucial e a dinâmica do patriarcado".

markets, militant labor unions, disturbed computers, nervous police, stunned economists, subtle politicians, suffering people-so many images that we have been told were gone forever, gone with the wind of post industrial capitalism. And now they are back again, brought by the wind of capitalist crisis.¹⁹⁸¹⁹⁹

Diante desse cenário de crise que também alimenta a massificação, e mantém “o dualismo na educação (...) com dois caminhos possíveis: ensino secundário público voltado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante para as camadas populares, ou seja, em uma releitura para o mercado acadêmico, “elites condutoras” nos bancos das universidades públicas, onde se instalam pesquisas e fomentos educacionais, e, as faculdades privadas com a grande massa preparando-a para o mercado de trabalho “qualificado”.

Não estamos alegando aqui que a Educação é a única solução para crises nacionais, tampouco que pode transformar a realidade social por si só, como observa Márcio Pugliesi:

Embora não se possa crer na Educação como capacitada a transformar a realidade social, vez que as questões de infraestrutura sempre se impõem, de uma ou outra forma, àquelas supra estruturais, não se pode deixar de crer que os projetos, logo no âmbito da Cultura, sempre serão capazes de conduzir os investimentos e os sonhos, de que nasce a “realidade”.²⁰⁰

Também não queremos fundamentar uma teoria que o educador, isoladamente, é o fator humanizador que vai erradicar os reflexos da massificação e do “arcaico modelo de ensino de claro viés liberal/positivista, esse paradigma jurídico-dogmático dominante nas escolas de Direito”²⁰¹ que fica camuflado na “circulação de várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que

¹⁹⁸ CASTELLS, Manuel. *The Economic Crisis and American Society* (Princeton: Princeton University Press, 1980). p. 3.

¹⁹⁹ Tradução livre: “Fábricas fechadas, escritórios vazios, milhões de desempregados, dias de fome, cidades em declínio, hospitais lotados, administrações doentes, explosões de violência, ideologias de austeridade, discursos fatuos, revoltas populares, novas estratégias políticas, esperanças, medos, promessas, ameaças, manipulação a mobilização, a repressão, os terríveis mercados de ações, os sindicatos militantes, os computadores perturbados, a polícia nervosa, os economistas atordoados, os políticos sutis, as pessoas que sofrem - tantas imagens que nos disseram foram para sempre, foram com o vento do capitalismo pós-industrial. E agora estão de volta, trazidos pelo vento da crise capitalista”.

²⁰⁰ PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 64

²⁰¹ *Ibidem*. p. 65

ultrapassam seus credos e postulados; produzindo, desse modo, uma sensação de exterioridade do Direito frente aos requisitos da sociedade a que se aplica”²⁰².

Enfrentamos novamente nosso paradoxo: cenário de crise, massificação acadêmica, tecnologia como uma nova linguagem e como diminuir os reflexos e dar concretude a educação humanizada?

Partimos do pressuposto que há três sujeitos principais na relação educacional: educando, educador e a instituição de ensino. Não desconsideramos aqui os demais sujeitos que participam dessa relação são importantes, como o Estado, a sociedade como um todo, a família, os amigos, colegas de classe e tantos outros que poderíamos citar que fazem parte da relação de ensino, mas para nosso objetivo trilharemos a explanação sobre os três principais atores dessa trama.

Utilizaremos aqui o conceito de Paulo Freire tanto para o educador quanto para o educando. Não poderíamos conceituar o pensamento de Paulo Freire em tão poucas linhas, mas traremos algumas considerações que julgamos relevantes para o tema em questão. Para o autor a educação ou “reeducação” do educador constitui um dos eixos basilares do discurso político-pedagógico, sua preocupação era com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico do educador, sendo que esse processo é lento e construído diariamente pelo educador. Em várias passagens em seus livros, faz reflexões sobre a necessidade da transição do professor “transmissor” para professor “libertador”, que só pode ser trilhado por meio do diálogo com o educando. Paulo Freire em sua obra “Medo e ousadia”, em um diálogo com Ira Shor compartilhou sua própria experiência:

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia.²⁰³

²⁰² PUGLIESI, Márcio. Op. cit. 2015. p. 65

²⁰³ FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Paz & Terra, 1986 p. 39

Para Paulo Freire “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”²⁰⁴, isso torna a educação humanizada e não o que definiu como “educação bancária”²⁰⁵ na qual a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Outra reflexão que queremos propor tem relação ao avanço tecnológico e os desafios enfrentados pela crise da individualização gerada pela complexidade da internet, rapidez e proliferação da informação, acresça-se a isso a observação de Edgar Morin:

Pero en los inicios del siglo XXI la aparentemente avasallante e irreversible carrera de la hélice de mundialización económica sufre perturbaciones. En forma paralela a su despliegue aparece otra dimensión que crece como su sombra: la planetarización del malestar social, que más tarde se expresará en una protesta, cada vez más generalizada, contra aquellas actividades y visiones que motorizan la primera mundialización y presuponen que el mundo es gobernable como una mercancía.

La ciencia, la técnica y el desarrollo económico, que parecían ser el motor de un progreso seguro, revelan sus ambivalencias. Mientras la noción de progreso se ha vuelto incierta, las redes de comunicación en tiempo real permiten revelar y observar los males de nuestra civilización allí donde se esperaban resultados positivos. De esta forma, los problemas considerados periféricos pasaron a convertirse en principales, los llamados «privados~~ o «existenciales» se hicieron problemas políticos, y los problemas no económicos debieron, de golpe, buscar una solución económica. Estos problemas fueron los que revelaron el revés de la individualización, de la tecnologización, de la economización, del desarrollo, del bienestar. La individualización tiene como contrapartida la degradación de las antiguas solidariedades y la atomización de las personas. También se aprecia la crisis de la individualización en la fragilidad de los matrimonios, de las familias, lo que agrava la soledad en todas las clases sociales, sobre todo en las más pobres.²⁰⁶²⁰⁷

²⁰⁴ FREIRE, Paulo. Op. cit. 1986. p. 68

²⁰⁵ FREIRE, Paulo. Op. cit. 1998 p.37

²⁰⁶ MORIN, Edgar. Educar en la era planetaria. 1ª Edición Barcelona: Gedisa, 2003.p. 95-96

²⁰⁷ Tradução livre: “Mas, no início do século XXI, a aparentemente esmagadora e irreversível carreira da hélice da globalização econômica sofre distúrbios. Paralelamente à sua implantação, aparece outra dimensão que cresce como sombra: a planetarização do mal-estar social, que mais tarde será expressa em um protesto, cada vez mais difundido, contra as atividades e visões que impulsionam a primeira globalização e pressupõem que o mundo é governável como uma mercancia.

Ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico, que pareciam ser o motor de um progresso seguro, revelam suas ambivalências. Embora a noção de progresso tenha se tornado incerta, as

Para o autor, o desenvolvimento da tecnologia despertou e favoreceu a formação de uma organização mecânica, especializada, cronometrada e diminuem a comunicação entre as pessoas.

El revés de la tecnologización consiste en la invasión de los sectores más amplios de la vida cotidiana por la lógica de las máquinas artificiales, que introducen una organización mecánica, especializada, cronometrada, y disminuyen la comunicación entre las personas.²⁰⁸²⁰⁹

A partir dessas reflexões, que é apenas um recorte das complexas teorias de Paulo Freire e Edgar Morin, voltamos ao tema central: como aplicar, por exemplo, o pensamento de Paulo Freire em uma sala do curso jurídico com 120 alunos, onde o educador concorre com atenção dos celulares de última geração conectados as redes sociais e o educando é um ser condicionado a comunicação virtual? Retornamos ao cerne da nossa questão, massificação e qualidade, como conecta-las? E, acrescentamos um fator a mais: a tecnologia.

Consignamos que a forma de comunicar foi alterada, uma nova linguagem é estabelecida, e é papel da educação propiciar crescimento intelectual e humanista desenvolvendo habilidade independente da mudança de linguagem, a compreensão é habilidade humana, não mecânica. Como ressalta Edgar Morin:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos.

redes de comunicação em tempo real nos permitem revelar e observar os males da nossa civilização onde esperavam resultados positivos. Desta forma, os problemas considerados periféricos tornaram-se importantes, os chamados "privados" ou "existenciais" tornaram-se problemas políticos, e os problemas não econômicos devem, de repente, buscar uma solução econômica. Esses problemas foram aqueles que revelaram o reverso da individualização, da tecnologia, da economia, do desenvolvimento, do bem-estar. A individualização tem como contrapartida a degradação das antigas solidariedades e a atomização do povo. Também podemos ver a crise da individualização na fragilidade dos casamentos, das famílias, que agrava a solidão em todas as classes sociais, especialmente nos mais pobres".

²⁰⁸ MORIN, Edgar. Op. cit., 2003. p. 97

²⁰⁹ Tradução livre: "O inverso da tecnologia consiste na invasão dos setores mais amplos da vida cotidiana pela lógica das máquinas artificiais, que introduzem uma organização mecânica, especializada, cronometrada e diminuem a comunicação entre as pessoas".

E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.²¹⁰

A preocupação com a educação não é contemporânea, como já afirmado no ponto 2.2, na década de 90 se estabeleceu os “Quatro pilares da Educação” com base no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - UNESCO, que foi coordenada por Jacques Delors.

A proposta é para uma educação direcionada para os quatro pilares fundamentais de educação: 1) aprender a conhecer (instrumentos do conhecimento desenvolvendo a capacidade de compreensão); 2) aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente); 3) aprender a viver juntos (cooperação com o outro propiciando a tolerância e compreensão do outro, elementos essenciais para construção da paz); e, 4) aprender a ser (depende dos outros três pilares para um desenvolvimento total do indivíduo). Estas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas., eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação²¹¹.

Analisando os quatro pilares da educação em relação com todo o exposto no decorrer do estudo, identificamos o educador como fundamental para humanização da relação de massificação no ensino superior. Maurice Tardif ao falar sobre “A pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores” enfatizou:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente uma ênfase maior na profissão docente, e

²¹⁰ MORIN, Edgar. Op. cit. 2000. p.93

²¹¹ Cf. DELORS, Jacques. (Coord.) Educação um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.²¹²

Com esse crescente mercado acadêmico o docente também sofre as consequências da mercancia, aumentam as exigências acadêmicas burocráticas, produções acadêmicas em série, a qualidade do ensino é quantificada pela indústria de produção de artigos e publicações.

Isso nos remete a Atenas, no século V a.C onde a democracia era manifestada através da gestão dos assuntos públicos discutidos em praça pública, quem tivesse melhor habilidade para discursar e convencer teria maior êxito, daí surgiu um grupo de filósofos chamados Sofistas que dominavam a arte da retórica, discursavam em praça pública, e, ensinavam em particular, a arte do discurso em troca de pagamento.

Todavia, mesmo diante de tantos obstáculos estabelecidos pela mercancia acadêmica, a decisão para ser um professor acadêmico não pode ser uma decisão por si só econômica. Não estamos aqui defendendo que será uma atividade sem fins lucrativos, reconhecemos a importância do atual sistema adotado denominado “capitalismo” e a necessidade da remuneração, mas não pode ser esta a essência do educador. Pois, a docência precisa ser vocacionada.

Falar em educação humanizada, significa admitir que em algum momento mecanizamos o processo de ensino/aprendizagem, pois a essência da educação é humana. Gabriel Chalita definiu que *“Educar é uma arte. Demanda, além de conhecimentos diversos, um aspecto fundamental, mas muitas vezes esquecido: o afeto. A educação é a única prática que pode definir um futuro mais humano para esta e para as próximas gerações.”*²¹³

O ato de educar não pode ser fundamentado por uma escolha meramente profissional e econômica, pois exige uma entrega emocional e ideológica que

²¹² TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.114

²¹³ CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001. p. 10-12

ultrapassa os alicerces construídos em uma carreira puramente técnica. É o querer transformar a sociedade com o afeto para que os valores da ética e do conhecimento se propague pela sociedade e que assim haja desenvolvimento integral do ser humano, é um olhar humanista alicerçado na dignidade da pessoa humana, solidariedade e na isonomia.

Para Gabriel Chalita o ato de educar se dá com o afeto, só se completa com o amor, muito embora reconheça que há diversas formas de transmissão do conhecimento. É necessário a técnica, retórica, oratória, didática, metodologia, plano de ensino, bem como se obedece um currículo mínimo. Para o autor “o amor é capaz de quebrar paradigmas, barreiras, ranços. É o amor que nos envolve, que nos une”²¹⁴.

A docência é muito além do que a transmissão de um conhecimento técnico, é um envolvimento humano, arriscamos aqui equipar a relação de amizade, não amizade banalizada, mas a definição Aristotélica:

Depois do que dissemos segue-se naturalmente uma discussão da amizade, visto que ela é uma virtude ou implica virtude, sendo, além disso, sumamente necessária à vida. Porque sem amigos ninguém escolheria viver, ainda que possuísse todos os outros bens. E acredita-se, mesmo, que os ricos e aqueles que exercem autoridade e poder são os que mais precisam de amigos; pois de que serve tanta prosperidade sem um ensejo de fazer bem, se este se faz principalmente e sob a forma mais louvável aos amigos? Ou como se pode manter e salvaguardar a prosperidade sem amigos? Quanto maior é ela, mais perigos corre.²¹⁵

Inferre-se que se o ato de educar for embasado na natureza da amizade perfeita aristotélica que “é a dos homens que são bons e afins na virtude, pois esses desejam igualmente bem um ao outro enquanto bons, e são bons em si mesmos”²¹⁶ teríamos entre os educadores “O amor e a amizade são, portanto, encontrados principalmente e em sua melhor forma entre homens desta

²¹⁴ CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Op. cit. p. 10-12

²¹⁵ ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco, VIII. 1156b Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultura. 1991.p. 33-34

²¹⁶ ARISTÓTELES. Op. cit. 1991.p. 36

*espécie*²¹⁷. Logo, se aplicássemos como fundamento a amizade seríamos mais capazes de concretizar os objetivos da educação. Aristóteles continua a definição:

Por outro lado, na pobreza e nos demais infortúnios os homens pensam que os amigos são o seu único refúgio. A amizade também ajuda os jovens a afastar-se do erro, e aos mais velhos, atendendo-lhes às necessidades e suprindo as atividades que declinam por efeito dos anos. Aos que estão no vigor da idade ela estimula à prática de nobres ações, pois na companhia de amigos — "dois que andam juntos(...)" — os homens são mais capazes tanto de agir como de pensar. E também os pais parecem senti-la naturalmente pelos filhos e os filhos pelos pais, não só entre os homens, mas entre as aves e a maioria dos animais. Membros da mesma raça a sentem uns pelos outros, e especialmente os homens; por isso louvamos os amigos de seu semelhante. Até em nossas viagens podemos ver quanto cada homem é chegado e caro a todos os outros. A amizade também parece manter unidos os Estados, e dir-se-ia que os legisladores têm mais amor à amizade do que à justiça, pois aquilo a que visam acima de tudo é à unanimidade, que tem pontos de semelhança com a amizade; e repelem o facciosismo como se fosse o seu maior inimigo. E quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais genuína forma de justiça é uma espécie de amizade.²¹⁸

Todavia, não somos românticos para ignorar os demais fatores dos desafios que o educador enfrenta hoje nos cursos jurídicos, como por exemplo, aluno com deficiência na base acadêmica, sem nenhum estímulo para pesquisa, pouco reconhecimento financeiro o que lhe obriga a viver a docência de forma semelhante aos sofistas, aceitando uma carga horária cada vez mais enfadonha e que lhe afasta da verdadeira essência da docência.

Denota-se que o que sustenta a docência é a sua inocência ideológica, é a crença na própria humanidade em si mesmo, é a consciência que ainda não está pronto, não está acabado e que vale a pena a luta pelo ético e pela justiça social. Nos dizeres de Mário Sérgio Cortella:

Muitos chamam atenção para as mudanças que ocorrem no mundo. Mas isso não chega a ter um tom de novidade. Afinal, o mundo sempre mudou. A novidade é a velocidade com que as mudanças ocorrem no nosso dia a dia. Houve um incremento da velocidade das alterações, o que exige de nós, na área de

²¹⁷ ARISTÓTELES. Op. cit. 1991.p. 36

²¹⁸ Ibidem. p.33-34

educação escolar, também uma atenção maior à nossa formação continuada. E só se forma aquele que sabe que ainda não está pronto. Para isso, é preciso humildade. O que é humildade? É saber que você não é perfeita ou perfeito. Eu aprecio essa palavra, “perfeito”, porque, em latim, significa “feito por completo”, “feito por inteiro”, isto é, “concluído”.

E um educador sabe que não está perfeito, não está concluído, não está terminado. Esse é um sinal de humildade que ajuda a crescer, o que, quando desejamos edificar uma convivência decente, requer de nós a urgência de nos prepararmos ainda mais para os desafios éticos.²¹⁹

A verdadeira dialética está na consciência de que nada é permanente e que vivemos em constante transformação, ninguém se banha duas vezes no mesmo rio, assim também é o educador. Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos.²²⁰

4.2 A função social das faculdades

Nos capítulos anteriores estabelecemos um breve histórico dos cursos jurídicos no Brasil para se compreender seus desmembramentos mercadológicos e os seus reflexos na sociedade. É importante consignar também, mesmo que singelamente, o surgimento das universidades, que se deu aproximadamente na Antiguidade. Como demonstra Arnaldo Lyrio Barreto:

A primeira instituição que mais se aproxima de nosso conceito de universidade, embora nunca tenha sido assim designada formalmente, foi o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria. Essas duas notáveis instituições da Antigüidade foram criadas na metrópole greco-egípcia fundada às margens do Mediterrâneo por Alexandre Magno. Após a morte prematura de Alexandre em 323 A.C., o general macedônio Ptolomeu assumiu o trono do Egito e inaugurou a dinastia que fundou aqueles dois grandes centros de ciência e cultura, onde trabalharam tantos cientistas importantes do período helenístico, como Euclides, Eratóstenes, Hiparco, Arquimedes da Sicília ou Ptolomeu, o astrônomo¹. A Biblioteca e o Museu funcionaram

²¹⁹ CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Convivência E Ética. Audácia e Esperança. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p.21

²²⁰ Alegorias, Heráclito de Éfeso, 540 a.C

como um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade de pesquisa.²²¹

Outro marco é a Universidade de Bolonha, que nasceu em 1088, é um dos centros universitários mais antigos que se têm conhecimento. A universidade europeia medieval se assemelhava mais com as escolas atenienses de Platão e Aristóteles, respectivamente a Academia e o Liceu, anteriores à instituição alexandrina; advindo dos estudos e escolas catedrais e mosteiros. A expressão *Universitas* designava inicialmente a comunhão de alunos e mestres. Podemos mencionar o comentário de Silvio Augusto de Bastos Meira sobre a temática:

Ao lado das duas forças sociais que vinham da Idade Média, a Religião e o Império, começou a surgir outra, o *studium*, vale dizer, o ensino universitário. Em rigor, nada tem a ver essa famosíssima Universidade com as antigas escolas de Direito de Berito, Constantinopla, Ceasaréia, afamadas ao fim do Império Romano do Orient, nem mesmo com as corporações escolares pré-existentes em cidades italianas, como as de Pavia, Florença, Pisa, Roma e outras. Bolonha apresenta características especiais, como ponto de atração de estudantes de toda a Europa, que depois regressavam aos seus países, com uma carga cultural que se espalhou a pouco e pouco por toda a parte. E era tamanha a fluência de estrangeiros, que praticamente coexistiam duas universidades paralelas, a dos ultramontanos e a dos citramontanos, aquelas constituídas principalmente de estudantes de origem germânica²²²

Traremos a colação outro sentido dado à terminologia “universidade” ligado ao verbete elaborado pela historiadora Ana Cristina Pereira Lage no qual ressalta ao aluno seguia o mestre que recebia pelas aulas ministradas:

[...] constituía uma simples associação de indivíduos, sem o caráter institucional das Universidades modernas. Bastava que os alunos estivessem ligados a um mestre e o seguisse. Essa agregação formava a chamada *schola* ou “família”. Os alunos seguiam os mestres por todos os lugares e as aulas poderiam acontecer em qualquer lugar. (...) O saber era considerado um “Dom” divino e, como tal, caberia a qualquer cristão que fosse agraciado por Deus e tivesse assim o Dom do conhecimento do

²²¹ BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L.. Origens da Universidade Brasileira. São Paulo, v. 30, n. 7, p. 2, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>>. Acessado em: 13/12/2017.

²²² MEIRA, Silvio A. B. A universidade de Bolonha e a cultura universal: os herdeiros espirituais de Bolonha no Ocidente. Revista de informação legislativa, v. 28, n. 111, jul./set. 1991. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/175913>>. p. 393. Acessado em 15/12/2017.

latim. Os universitários pagavam as aulas ministradas pelos mestres.²²³

A consolidação das universidades teve como princípio basilar a transmissão do conhecimento e a responsabilidade de educar o homem, bem como servir à sociedade como instituição social na busca pela autonomia do saber face à Religião e ao Estado e, portanto, na ideia de uma consciência guiada por sua própria lógica.

De acordo com Marilena Chauí, a universidade moderna se tornou uma instituição social, conforme segue:

[..] instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora.²²⁴

Marilena Chauí prossegue o raciocínio afirmando que “*a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada*”.²²⁵

É válido lembrar que por uma questão histórica as universidades abarcaram como papel, a partir do século XIX, a “*formação, produção dos conhecimentos para aumento da dignidade da vida, desenvolvimento civilizatório, aprofundamento dos valores democráticos e de elevação do humano*”²²⁶, sendo

²²³ LAGE, Ana Cristina Pereira. In: Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_universidades_medievais.htm>. Acessado em: 21/12/2017.

²²⁴ CHAUI, Marilena. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SESu/MEC. A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003. p. 67.

²²⁵ CHAUI, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p 35.

²²⁶ SOBRINHO, José Dias. Avaliação da Educação Superior – Valores Republicanos, Conhecimento para a Emancipação, Igualdade de Condições e Inclusão Social. In: SESu/MEC. A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003. p. 120.

um dos aspectos que estão hoje no centro da discussão concernente a função social da Universidade.

Névio de Campos afirma que, na pluralidade de funções pertinentes a universidade, é relevante destacar que o principal papel da Universidade consiste em pensar a respeito da sua própria função social:

[...] as funções da universidade são plurais, mas é possível afirmar que a sua principal atribuição é pensar a si mesma, isto é, refletir sobre sua própria função social. Talvez isso caracterize a própria condição humana – pensar-se. E tal exercício deve ser permanente, pois, tal qual o destino de Sísifo, o pensar e o refletir precisam ser feitos e refeitos²²⁷.

A função social tem sido um dos mais relevantes temas debatidos dentro das organizações, sua concretude se dá de diversas maneiras, dentre elas, diversos programas sociais são desenvolvidos, tendo como base a atuação para o bem comum. As diversas instituições de ensino se comprometem, dentro de suas propostas pedagógicas, promover o desenvolvimento, tanto na comunidade onde estão inseridas, como também na sociedade em geral.

Patrícia Almeida Ashley afirma que além das obrigações legais, as organizações, independentemente da área de atuação, devem desenvolver suas atividades contribuindo com o desenvolvimento dos povos, conforme segue:

A responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter para com a comunidade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela.

A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade²²⁸.

²²⁷ CAMPOS, Névio de. Qual o papel social da universidade no século 21? Gazeta do Povo, Paraná, 18/12/2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/qual-o-papel-social-da-universidade-no-seculo-21-31436hclxguvb4y45vsgmvexa>>. Acessado em: 10/12/2017.

²²⁸ ASHLEY, Patrícia Almeida et Al. Ética e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 6

É possível observar que há de fato uma mudança substancial nos meios da administração dos negócios, Rosa Maria Fischer conceitua a função social da seguinte forma:

[...] responsabilizar-se por uma atuação social que visa reduzir ou eliminar carências que impedem ou prejudicam o pleno desenvolvimento de comunidades sociais nas quais essas organizações estão inseridas ou com as quais tem algum tipo de interação.²²⁹

Para que haja um desenvolvimento saudável da sociedade atual, é necessário a compreensão das instituições de forma a caminhar para uma administração respeitando princípios éticos que se distanciam do cálculo meramente utilitarista. Dessa forma, tem-se considerado a aplicação de novas metodologias institucionais, com o fito de reorganizar a sociedade construindo uma nova cultura de valores morais e éticos.

As instituições acadêmicas, como já mencionamos anteriormente, é produto de sua história, em diversos momentos, e a ela foram atribuídos anseios os quais a sociedade busca atingir, resultando numa visão ambígua com relação a sua função social frente aos interesses econômicos e políticos. Nesse contexto, os desafios são grandes para as instituições de ensino, pois o dilema se coloca entre formar para o trabalho *versus* propiciar o desenvolvimento de conhecimento científico.

O desenvolvimento tecnológico, que deveria trazer o bem-estar ao homem, trouxe também consigo angústias, tal como o desemprego, resultando em contradições como capital *versus* trabalho, massificação *versus* qualidade de ensino, profissionalização *versus* desenvolvimento acadêmico e científico, dentre outras.

Vivemos num momento de imensa crise econômica, ética, política, e neste quadro a universidade oscila entre dois polos: o de responder as perspectivas mercadológicas de profissionalizar para o mercado de trabalho e o de desenvolver conhecimento científico - e essa é uma das maiores contradições sociais com a qual ela se depara. A concretização da sua função social das

²²⁹ FISCHER, R.M. A responsabilidade da cidadania organizacional. Cap. 2. In: FLEURY, M.T.L. As pessoas na organização. 2002. p. 220.

instituições de ensino e universidades, é uma variável cada vez mais dependente do fator humanizador das relações, que poderá promover a reflexão de seus educandos o que conseqüentemente poderá impactar no desenvolvimento da sociedade.

4.3 Democratização do saber jurídico

Percorreremos todo esse caminho, abarcando desde a abordagem histórica do ensino jurídico até a construção das metodologias aplicadas atualmente, para chegar a esse objetivo: como a educação humanizada pode dar efetividade a concretização dos princípios constitucionais que permeiam o ideário do ensino jurídico no Estado Democrático de Direito.

No decorrer desse difícil caminho, examinamos que cabe ao Estado dar condições para a população ter acesso ao ensino, para tanto o Constituinte tratou como um Direito Fundamental.

No âmbito nacional, após a promulgação da Constituição Federal, inclusive no tocante a educação, foi um novo recomeço para o Brasil com o Estado Democrático de Direito trazendo um viés mais humanista em todo o texto constitucional, em especial em seus objetivos²³⁰, embasados principalmente nos Princípios Constitucionais da Dignidade da Pessoa Humana, Desenvolvimento, Isonomia e Solidariedade Social.

A Constituição Federal de 1988, Constituição Cidadã, foi uma resposta ao regime militar e estabeleceu as garantias constitucionais, com o objetivo de dar maior efetividade aos direitos fundamentais, bem como reequilibrou a aplicação dos Direitos Humanos que tiveram um retrocesso durante o referido regime. Quanto à educação, a Carta Magna dispõe no artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

²³⁰ Previstos no artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acessado em 07/12/2017

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.²³¹(grifo nosso)

Bem como estabelece no artigo 205 que a educação é “*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.*”

Trata-se de uma responsabilidade solidária para promover a educação envolvendo o Estado, a sociedade e a família, objetivando o desenvolvimento humano integral promovendo a concretização dos objetivos do Estado Democrático de Direito. Ao tratar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como Concretização do Direito Fundamental à Educação Marcia Alvim proferiu:

Neste diapasão verificamos que a nossa carta maior coloca como responsabilidade solidaria a promoção da educação entre o Estado e a família, assim é necessário que se faça um esforço em conjunto a fim de tentar elevar a qualidade e quantidade de acessos à educação, deve o Estado propiciar os meios como escolas, locais, professores, entre outros e os responsáveis pelo incapaz matricula-lo ao ensino e participar ativamente da vida desta no sentido de desenvolver seu lado educacional escolar.²³²

Entretanto, como dito na exposição dessa pesquisa, a educação não é uma preocupação apenas nacional e momentânea, já há muito tempo se discute no cenário internacional sobre o desenvolvimento humano integral e o papel da educação, inclusive sendo a educação pertencente aos Direitos Humanos “incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação”²³³.

²³¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 15/12/2017

²³² ALVIM, Marcia Cristina de Souza e FERNANDES, Felipe Diego Martarelli. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como Concretização do Direito Fundamental à Educação. XXV Encontro Nacional do CONPEDI - Brasília/DF Direitos Humanos e Efetividade: Fundamentação E Processos Participativos 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

²³³ Conceito estabelecido na Carta das Nações Unidas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>> Acessado em 14/04/2017

Norberto Bobbio²³⁴ definiu que:

Os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declaração de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais.

Os direitos humanos são frutos da evolução histórica da sociedade humana, consistem em direitos intrínsecos a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Ricardo Hasson Sayeg afirma que:

Todos os direitos do homem convergem para o específico direito objetivo natural da dignidade da pessoa humana e, por desdobração, da dignidade planetária, de modo que a concretização dessas é também o melhor atestado da satisfação plena dos direitos subjetivos naturais. Logo, os Direitos Humanos estão enquadrados no realismo jurídico, não se completam e não se interpretam, mas se concretizam – isto é, executam-se diante das realidades com fim específico da consecução objetiva e tangível do direito da dignidade da pessoa humana.²³⁵

Para continuarmos a abordagem da educação enquanto Direito Humano, necessário se faz esclarecer que há uma discussão doutrinária com relação a adoção da terminologia empregada para identificar as gerações ou dimensões dos direitos humanos. Adotaremos o pensamento de Willis Santiago Guerra Filho denominando dimensões dos direitos humanos:

Um outro sentido em que se pode falar em dimensões dos direitos fundamentais é naquele em que se vem falando em “gerações” desses direitos, distinguindo-se a formação sucessiva de uma primeira, segunda, terceira e, para alguns, como nosso Mestre Paulo Bonavides, também, já de uma quarta geração. A primeira geração é aquela em que aparecem as chamadas liberdades públicas, “direitos de liberdade” (*Freiheitsrechte*), que são direitos e garantias dos indivíduos a que o Estado omita-se de interferir em uma de suas esferas juridicamente intangíveis. Com a segunda geração surgem direitos sociais a prestações pelo Estado (*Leistungsrechte*) para suprir carências da coletividade. Já na terceira geração concebe-se direitos cujo sujeito não é mais o indivíduo nem a coletividade, mas sim o próprio gênero humano,

²³⁴ BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 30.

²³⁵ SAYEG, Ricardo; BALERA, Wagner. O capitalismo humanista. Filosofia humanista de Direito Econômico. São Paulo: KBR Editora Digital, 2011. p.117.

como é o caso do direito à higidez do meio ambiente e do direito dos povos ao desenvolvimento.

Que ao invés de “gerações” é melhor se falar em “dimensões de direitos fundamentais”. Nesse contexto, não se justifica apenas pelo preciosismo de que as gerações anteriores não desaparecem com o surgimento das mais novas.

Mais importante é que os direitos gestados em uma geração, quando aparecem em uma ordem jurídica que já traz direitos da geração sucessiva, assumem uma outra dimensão, pois os direitos de geração mais recente tornam-se um pressuposto para entendê-los de forma mais adequada – e, conseqüentemente, também para melhor realizá-los. Assim, por exemplo, o direito individual de propriedade, num contexto em que se reconhece a segunda dimensão dos direitos fundamentais, só pode ser exercido observando-se sua função social e, com o aparecimento da terceira dimensão, observando-se igualmente sua função ambiental.²³⁶

Outra discussão doutrinária que permeia os Direitos Humanos é que não se confunde com os direitos fundamentais, principalmente pela sua aplicação e concretizações distintas. Sobre o tema, José Joaquim Gomes Canotilho ensina:

As expressões “direitos do homem” e “direitos fundamentais são freqüentemente utilizadas como sinônimas. Segundo a sua origem e significado poderíamos distingui-las da seguinte maneira: direitos do homem são direitos válidos para todos os povos em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista); direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacio-temporalmente. Os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objectivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.²³⁷

Willis Santiago Guerra Filho esclarece, sobre a temática, que é necessário fazer uma distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, conforme segue:

A primeira dessas distinções é entre “direitos fundamentais” e “direitos humanos”. De um ponto de vista histórico, ou seja, na dimensão empírica, os direitos fundamentais são, originalmente, direitos humanos. Contudo, estabelecendo um corte

²³⁶ GUERRA FILHO, Willis Santiago. Processo Constitucional e Direitos Fundamentais. 4.Ed. São Paulo: RCS, 2005. p. 43.

²³⁷ CANOTILHO. José Joaquim Gomes. Direito Constitucional. 5.Ed. Coimbra: Almedina, 1991. p. 529.

epistemológico, para estudar sincronicamente os direitos fundamentais, devemos distingui-los, enquanto manifestações positivas do direito, com aptidão para a produção de efeitos no plano jurídico, dos chamados direitos humanos, enquanto pautas ético-políticas, situados em uma

dimensão suprapositiva, deonticamente diversa daquela em que se situam as normas jurídicas – especialmente aquelas de direito interno.

Já no âmbito do próprio direito interno, há que se distinguir direitos fundamentais dos “direitos de personalidade”, por serem esses direitos que se manifestam em uma dimensão privatista, em que também se manifestam os direitos fundamentais, mas de forma indireta, reflexa, como mostra a doutrina alemã da eficácia perante terceiros (*Drittwirkung*) desses direitos. Já numa dimensão publicista, não há que se confundir direitos fundamentais com “direitos subjetivos públicos”, pois se os primeiros são direitos que os sujeitos gozam perante o Estado, sendo, portanto, nesse sentido, direitos subjetivos públicos, não há uma relação biunívoca, já que nem todo direito subjetivo público é direito com a estatura constitucional de um direito fundamental. Além disso – e o que é mais importante –, como

aprendemos ao estudar direito constitucional alemão (v., por todos, o manual de Konrad Hesse, em vias de publicação entre nós), os direitos fundamentais não têm apenas uma dimensão subjetiva, mas também, uma outra, objetiva, donde se falar em seu “duplo caráter”, preconizando-se a figura do status como mais adequada do que a do direito subjetivo para categorizá-los. A dimensão objetiva é aquela em que os direitos fundamentais se mostram como princípios conformadores do modo como o Estado que os consagra deve organizar-se e atuar. Enquanto situação jurídica subjetiva o status seria a mais adequada dessas figuras porque é aquela donde “brotam” as demais, condicionando-as. Adiante, essa noção será esclarecida quando abordarmos um determinado direito fundamental de natureza processual que, aliás, é clássico: o direito de ação.²³⁸

Vale aqui consignar que a educação, nosso objeto de estudo, faz parte da segunda dimensão dos direitos humanos, no entanto para fins didáticos, considerando que cada dimensão não se esgota em si mesma e estão diretamente entrelaçadas, consideramos pertinente trazer em breves linhas a abrangência das clássicas dimensões, a saber: primeira dimensão, segunda dimensão e terceira dimensão.

A primeira dimensão está relacionada aos direitos e às liberdades fundamentais, está relacionada às prestações negativas, aquilo que deve o

²³⁸ GUERRA FILHO, Willis Santiago. Op. cit. p. 46.

Estado proteger na esfera de autonomia do indivíduo. São os direitos civis e políticos normatizados na Carta das Nações Unidas²³⁹ (1945), na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)²⁴⁰ e no Pacto de Direitos Civis e Políticos (1966)²⁴¹.

Quanto a segunda dimensão, se refere aos direitos sociais, econômicos e institucionais englobam o direito à educação, à saúde, à habitação e os trabalhistas, entre outros. Esse conjunto de direitos ganhou destaque após a Constituição do México (1917), que tutelou sobre o trabalho e a previdência social e após a Constituição de Weimar de 1919 que versou sobre a proteção dos direitos sociais.

No que concerne a terceira dimensão está relacionada àqueles direitos cuja titularidade é da comunidade. Entre eles, o direito à paz, à solidariedade, ao desenvolvimento, ao meio ambiente equilibrado e aos recursos naturais, por exemplo.

Contemporaneamente admitisse que há outras dimensões, e que estas evoluem conforme as necessidades da sociedade, mas para o escopo do nosso estudo limitaremos as considerações às três dimensões acima mencionadas.

Assim, considerando a importância da educação, uma vez estabelecida como um direito de todo ser humano e o Direito como ferramenta para busca da justiça e da concretização dos direitos humanos, entendemos que deve ser uma busca do Estado, da sociedade e da família que o ensino jurídico atenda os anseios da democracia e não apenas os interesses mercadológicos estabelecidos pela necessidade de manutenção do poder.

Aurélio Wander Bastos explica que os cursos jurídicos precisam apresentar aberturas sem com isso prejudicar os parâmetros de formação para o desenvolvimento, vejamos:

Os currículos jurídicos numa sociedade moderna não podem estar exclusivamente voltados para a macrolegalidade: devem abrir-se para compreender e implementar o mundo das modernas organizações, da microlegalidade, que também é expressiva de

²³⁹Disponível em: <<http://csnu.itamaraty.gov.br>>. Acessado em: 20/06/2017

²⁴⁰ Disponível em: <<http://unicrio.org.br>> Acessado em: 20/06/2017

²⁴¹Disponível em: <<http://www.oas.org>> Acessado em: 20/06/2017

novos âmbitos da sociedade, especialmente aqueles que regulam a absorção e utilização da tecnologia de ponta. Os currículos jurídicos precisam apresentar aberturas para a absorção do conhecimento expressivo desses modernos agentes de desenvolvimento, sem que se prejudiquem os parâmetros da sua formação curricular mínima e suas bases interdisciplinares. Esta abertura é imprescindível para que o homem não viva o trágico paradoxo da sociedade moderna, que, no fundo, é a negação da sua própria liberdade: socialmente livre, mas profissionalmente subjugado. A utilização do Direito, ou de padrões normativos, como técnica de decisão, ou como instrumento de conciliação entre os diversos fatores que contribuem para a atividade produtiva, é a única fórmula viável de se continuar desenvolvendo, sem que se oprima.²⁴²

Infere-se que a democratização do ensino jurídico tem como finalidade tornar acessível a todos, no entanto, isso requer um investimento intelectual e humanizado, por parte do Estado, da sociedade e da família, no educador, no educando. Também é necessária a conscientização das universidades privadas para buscar a concretização da sua função social equilibrando a relação com a realização seus fins lucrativos. Por outro lado, é imprescindível fazer uma reestruturação nos currículos acadêmicos do ensino jurídico para afastar a dogmática e incentivar a humanização. Buscando diminuir os reflexos que são inerentes a toda e qualquer perversa massificação humana.

²⁴² BASTOS, Aurélio Wander. Op. cit, 2000. p.300

5. RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO

5.1 Coleta e *Locus*

A presente pesquisa foi efetuada online²⁴³, aplicamos um questionário com 24 perguntas objetivas²⁴⁴, desenvolvida na plataforma *Google Forms*, divulgada nas redes sociais - Facebook e WhatsApp, o público alvo da amostra foram alunos e egressos dos cursos jurídicos, as perguntas foram disponibilizadas para resposta no período compreendido entre o dia 28/12/2017 a 09/01/2018, ao final do período recebemos 436 respostas²⁴⁵, a identidade dos participantes foi opcional e preservada²⁴⁶. Para a realização da pesquisa utilizamos a amostra de 436 entrevistados.

5.2 Objetivo da pesquisa

Objetivo da pesquisa de campo consiste em demonstrar os seguintes dados:

- I. **Perfil socioeconômico** será delineado considerando os seguintes dados: se cursou escola pública ou privada no ensino fundamental e no ensino médio, se realizou curso técnico, se fez curso preparatório para universidade, faixa etária, quantas pessoas residem com o entrevistado, renda familiar e renda individual.

²⁴³ Para elaboração do questionário foi utilizado como fonte: AAKER, A. David. Administração estratégica de mercado. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2000. p. 26

²⁴⁴ Questionário disponibilizado no Anexo 1.

²⁴⁵ As perguntas (Anexo 1), as planilhas, os resultados e os gráficos (capítulo 5 – resultados da pesquisa), bem como os dados que demonstram a veracidade da pesquisa estão disponíveis em: <<https://drive.google.com/file/d/1VF3o2I2N0DLNHUxpia80PTaE3jVaFc2A/view?usp=sharing>>

²⁴⁶ Por ser tratar de pesquisa com humanos o projeto foi submetido ao comitê de ética governamental. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>> Acessado em 28/12/2017.

- II. **Perfil acadêmico** serão analisadas as proposições: status do curso, posição no mercado, se cursou faculdade pública ou privada, quantas pessoas da família tem curso superior, por qual motivo escolheu o curso, por qual motivo escolheu a faculdade, quem custeia(ou) o curso, qual maior motivação para continuar o curso e se o curso transformou a vida do entrevistado.
- III. **Perfil da educação humanizada** pretende aferir a importância do professor para o aprendizado e para qualidade do ensino, importância do aluno para o aprendizado, reflexos da tecnologia avaliando se já teve acesso ao Ensino à distância (EAD), se tem facilidade de aprendizado via EAD e se o curso de Direito poderia ser totalmente em EAD.

5.3 Resultados da pesquisa e representações gráficas²⁴⁷

Q.1) A questão 1 teve por escopo identificar onde o entrevistado cursou o ensino fundamental. Constatou-se que dos 436 entrevistados, 280 declaram que cursaram o ensino fundamental em escola pública, equivalendo ao total de 64%. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:

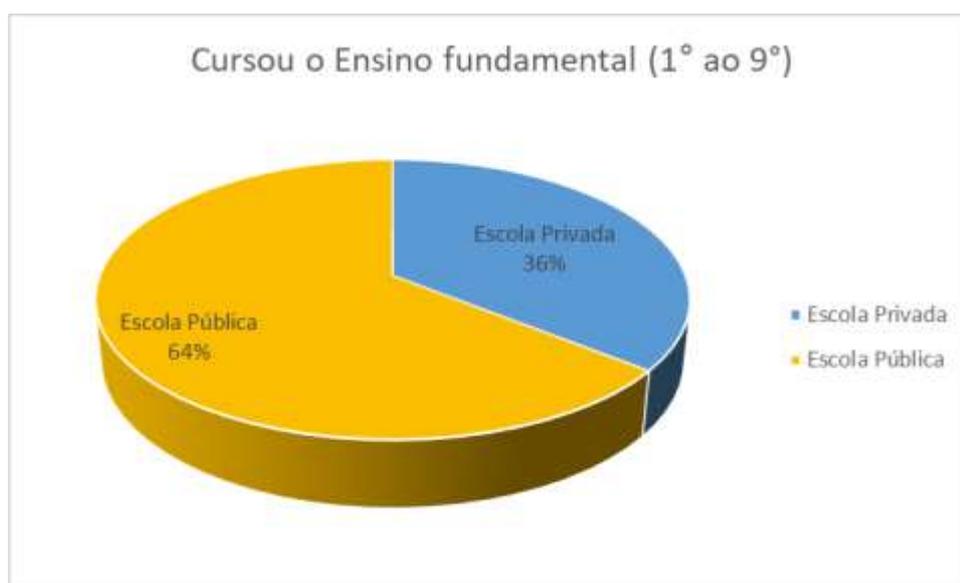


Gráfico 17 – Cursou o ensino fundamental – escola pública ou privada

²⁴⁷ Todos os gráficos desse item foram produzidos pela autora. A planilha com os dados, que demonstra a veracidade da pesquisa está disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1qkKXlOLjsY558xZzGF7bvvyDn8QJfKXp/view?ts=5a612fd0>>

Q.2) A questão 2 identificou se o entrevistado cursou o ensino médio em uma escola pública ou privada. Constatou-se que dos 436 entrevistados, 257, ou seja, 59%, declaram que cursaram o ensino médio em escola pública. Vejamos a representação gráfica:

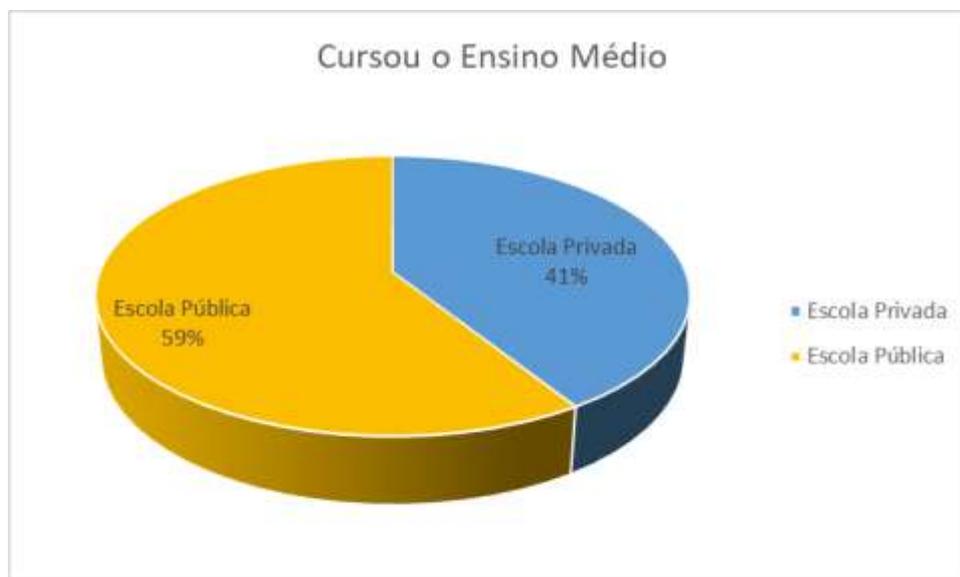


Gráfico 18 – Cursou o ensino médio – escola pública ou privada

Q.3) A questão 3 apurou se o entrevistado realizou curso técnico, objetivando identificar se o público que busca o curso de Direito tem formação técnica. Apenas 25% tem formação técnica, demonstrando que o curso profissionalizante cedeu espaço para o curso superior. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 19 – Realizou curso técnico

Q.4) A questão 4 objetivou identificar se o entrevistado realizou curso preparatório para o ingresso na faculdade para averiguar se houve preparação específica para a universidade e investimento financeiro. Dos entrevistados, 21% realizou curso preparatório. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 20 – Realizou curso preparatório para ingresso na faculdade

Q.5) A questão 5 identificou a faixa etária do entrevistado. Analisando esses dados comparativamente com as informações de quem ainda está cursando, se confirma os dados apontados no item 3.2, que o educador contemporâneo, nas faculdades privadas, tem sala heterogênea no tocante as gerações *Baby Boomers*, X, Y e Z. Segue o gráfico demonstrativo:

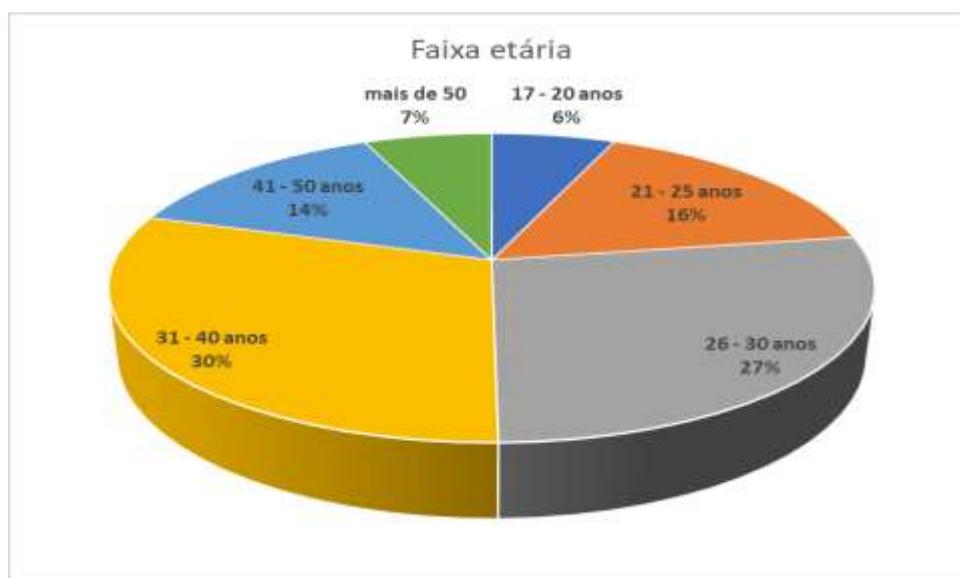


Gráfico 21 – Faixa etária

Q.6) A questão 6 teve por escopo identificar quantas pessoas residem com o entrevistado, para delinear o perfil familiar. Observa-se que a maioria dos 436 entrevistados moram com outras pessoas, apenas 6,4% mora sozinho. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:

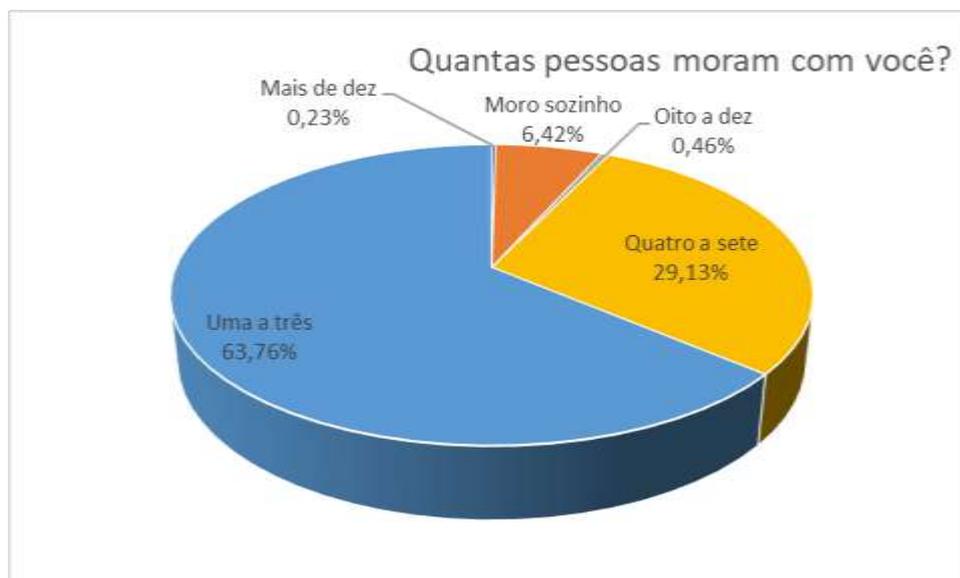


Gráfico 22 – Quantas pessoas residem com o entrevistado

Q.7) A questão 7 teve por finalidade identificar a renda familiar do entrevistado. Observa-se que dos 436 entrevistados que compõem amostra, 54% das famílias são integrantes das classes “A” e “B”. Evidenciando que o ensino superior ainda é elitizado, privilegiando as classes mais abastadas, mesmo em momento de mercantilização que objetiva a mão de obra qualificada. Apresentamos graficamente os dados:

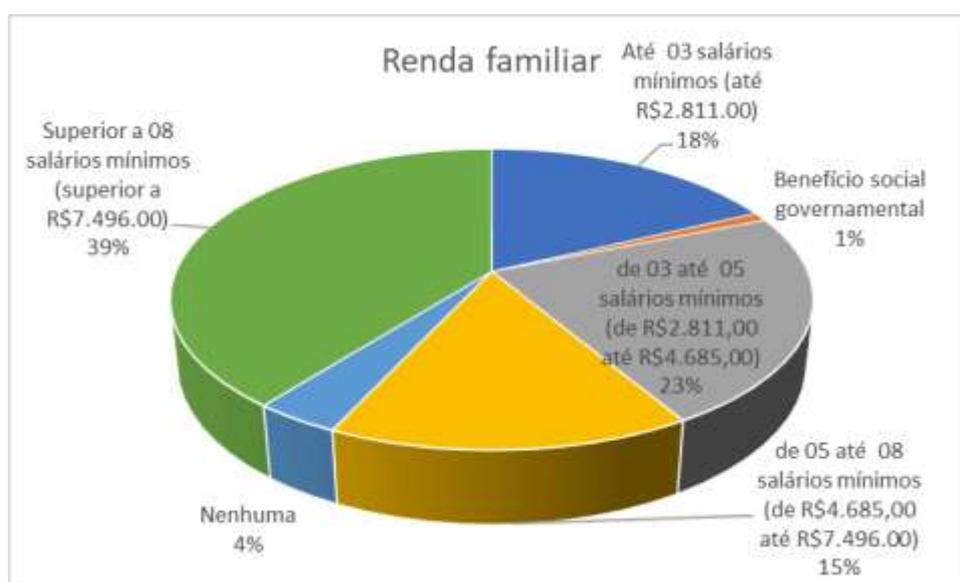


Gráfico 23 – Renda Familiar

Q.8) A questão 8 apurou a renda pessoal do entrevistado. Observa-se que dos 436 entrevistados que compõem amostra, 35% ganham até 3 salários mínimos. Vejamos o gráfico:

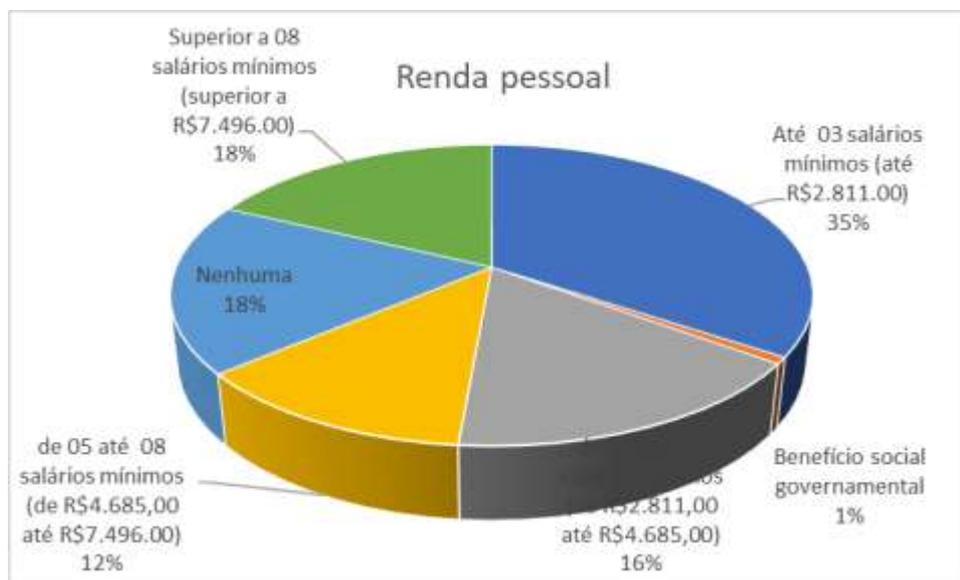


Gráfico 24 – Renda Pessoal

Q.9) A questão 9 conferiu o status do curso, dos entrevistados, 55% já concluíram o curso de Direito. A representação gráfica demonstra os resultados alcançados:



Gráfico 25 – Status do curso

Q.10) A questão 10 teve por escopo verificar a posição no mercado de trabalho do entrevistado. Observa-se que somente 17% das pessoas entrevistadas efetivamente estão na área e daqueles que ainda estão em formação (195 entrevistados) 16% estão estagiando. Portanto, 48% da amostra foi absorvida por outras atividades profissionais. Outro dado alarmante, é o número de desempregados, que é reflexo do cenário de crise econômica que o país atravessa. Vejamos o gráfico:



Gráfico 26 – Posição no mercado de trabalho

Q.11) A questão 11 identificou se o entrevistado cursou ou cursa faculdade privada ou pública. Confirmando as estatísticas apresentadas pelo INEP/MEC evidenciando que o domínio mercadológico é exercido pelas faculdades privadas, 93% dos entrevistados cursaram ou cursam em universidade privada. Abaixo a representação gráfica:

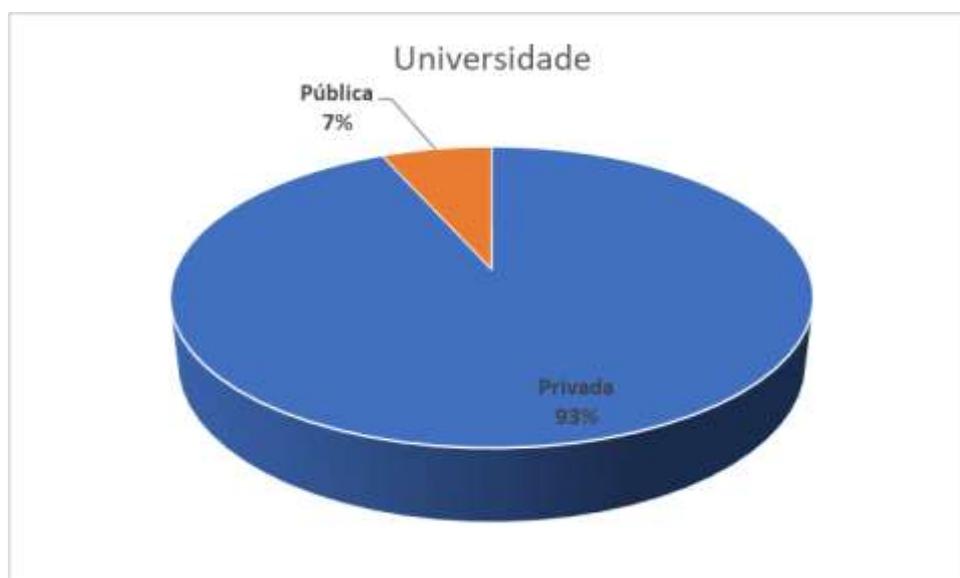


Gráfico 27 – Instituto de Ensino Superior público ou privado

Q12) A questão 12 apurou se outras pessoas da família do entrevistado cursaram ensino superior, para analisar o impacto social da formação acadêmica na família. Vejamos a gráfico abaixo:

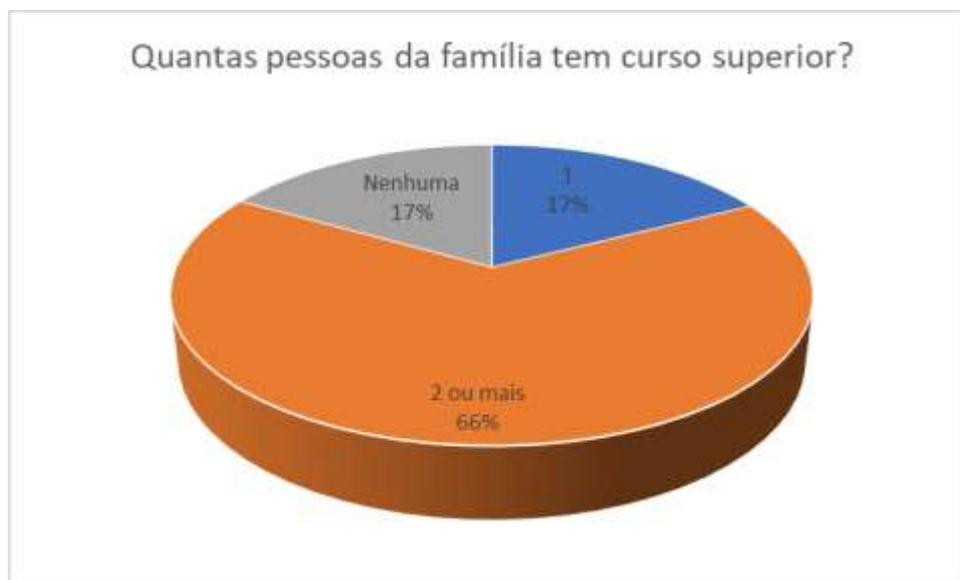


Gráfico 28 – Quantas pessoas da família tem curso superior

Q13) A questão 13 teve por fito identificar se o entrevistado escolheu o curso de Direito por decisão vocacional ou por uma decisão econômica, 52% da amostra escolheu o curso de Direito por decisão econômica. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 29 – Por qual motivo escolheu o curso de Direito

Q14) A questão 14 identificou por qual motivo o entrevistado escolheu a Instituição de Ensino Superior. Os resultados evidenciam que dos entrevistados, dos critérios para escolha da Instituição, tem maior incidência, a qualidade de ensino. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:

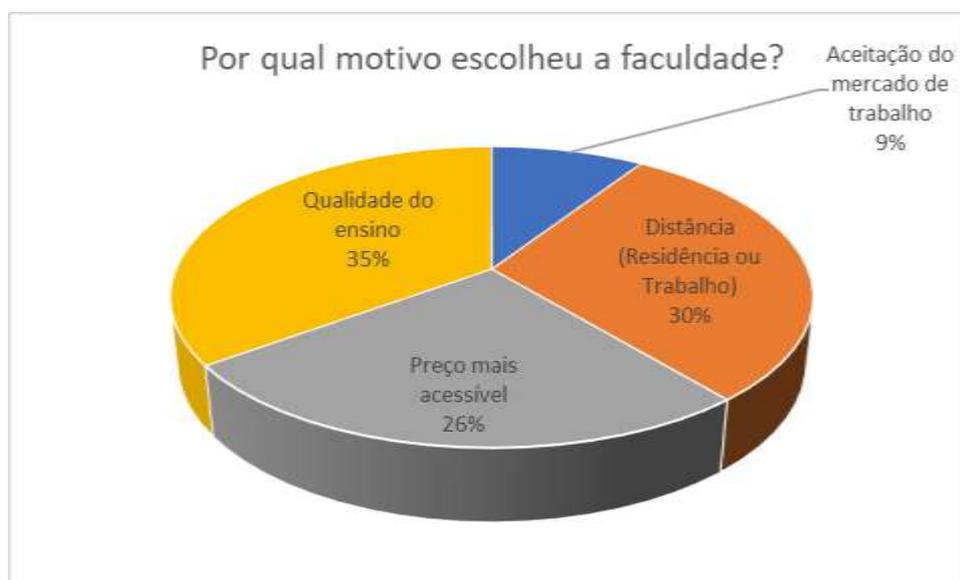


Gráfico 30 – Por qual motivo escolheu a IES.

Q15) A questão 15 apurou quem custeia(ou) o curso. Ficou evidenciado que a renda pessoal representa 47% do custeio do curso, as bolsas e fomentos correspondem a apenas 6% do custeio. Os resultados estão demonstrados no gráfico:

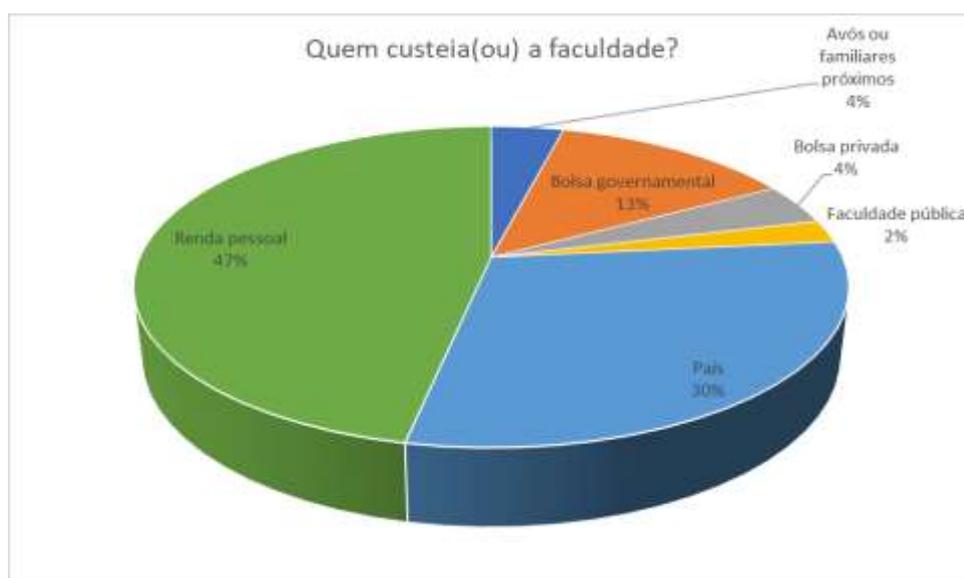


Gráfico 31 – Quem custeia a faculdade

Q16) Objetivo da questão 16 foi identificar se a motivação que o entrevistado teve para continuar. Dos entrevistados 60% continuou o curso em razão da vida profissional. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 32 – Motivação para continuar o curso

Q17) O escopo da questão 17 foi identificar qual foi o impacto social do curso na vida do entrevistado. Identificamos que o curso de Direito transformou a vida de 61,93% dos entrevistados. Vejamos a demonstração gráfica:

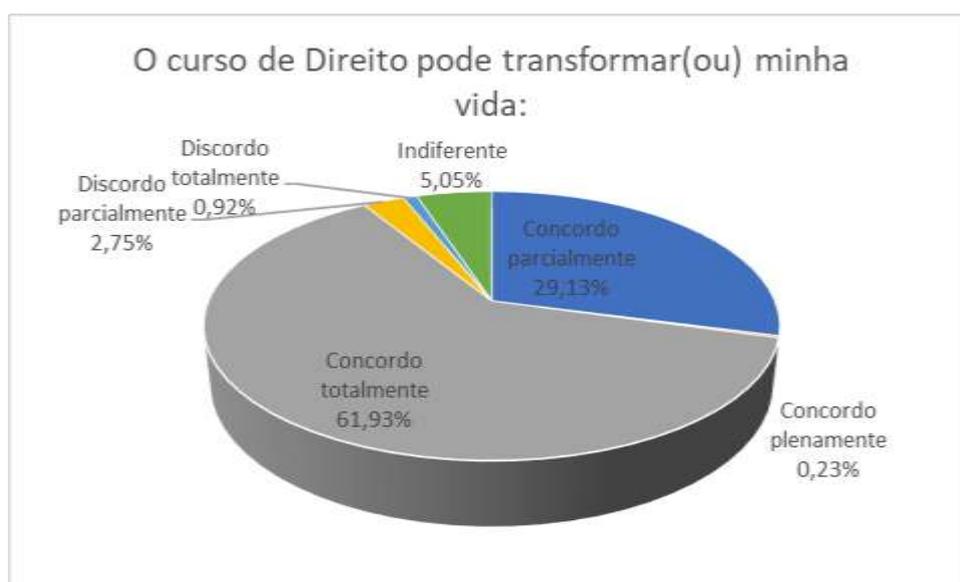


Gráfico 33 – O curso de Direito transformou minha vida

Q18) A questão 18 teve por finalidade identificar se para o entrevistado a relação entre o aluno e o professor é fundamental para o processo de aprendizagem. Dos entrevistados 66,74% consideram fundamental a relação professor x aluno, confirmando nossa perspectiva que o docente se constitui como um dos elementos mais importantes para Educação Humanizada. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 34 – A relação professor X aluno é fator essencial para o aprendizado

Q19) A questão 19 objetivou identificar a importância para o entrevistado do professor na qualidade do ensino. Dos entrevistados 68% consideram extremamente importante e 26% consideram muito importante o professor para a qualidade do ensino. Ou seja, 94% dos entrevistados reconhecem no professor a representatividade da qualidade do ensino. Vejamos o gráfico:



Gráfico 35 – Qual é a importância do professor para qualidade do ensino?

Q20) A questão 20 verificou a importância do aluno para qualidade de ensino, considerando que para a vivência da Educação Humanizada proposta, o educando é a nosso ver é parte integrante do processo de aprendizado. Os resultados indicam que 92,66% para o entrevistado entendem que o aluno participa ativamente da qualidade do ensino. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 36 – Qual é a importância do aluno para qualidade do ensino?

Q21) A questão 21 buscou identificar como é a percepção do entrevistado da aula presencial para a qualidade do ensino. Dos entrevistados 85% revelam que a aula presencial é muito importante para qualidade do ensino conforme gráfico abaixo:



Gráfico 37 – Qual é a importância da aula presencial para qualidade do ensino?

Q22) A questão 22 teve por escopo identificar se o entrevistado já teve aulas EAD. Identificamos que dos entrevistados 67% já tiveram aula EAD, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

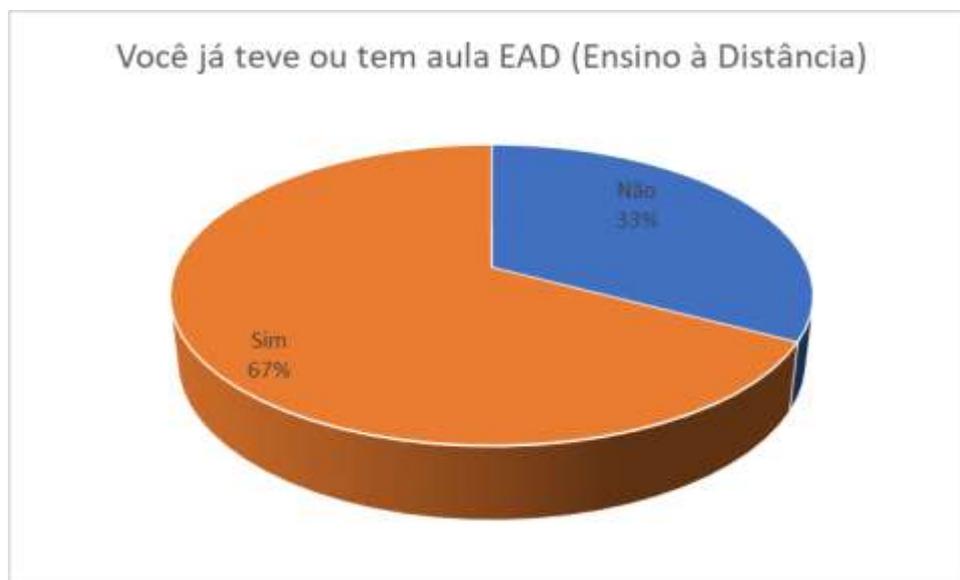


Gráfico 38 – Você já teve ou tem aula EAD (Ensino à Distância)

Q23) A questão 23 apurou se o entrevistado tem facilidade de aprender com aulas EAD. Os dados denotam que 55% não tem facilidade para aprender via EAD. A representação gráfica abaixo ilustra os resultados alcançados:



Gráfico 39 – Você tem facilidade para aprender via EAD (Ensino à Distância)

Q24) A questão 24 teve por finalidade identificar a opinião do entrevistado sobre ter um curso de Direito totalmente na modalidade de EAD. A representação gráfica abaixo demonstra que 68% dos entrevistados são contrários à ideia de ter aulas totalmente em EAD no curso de Direito:

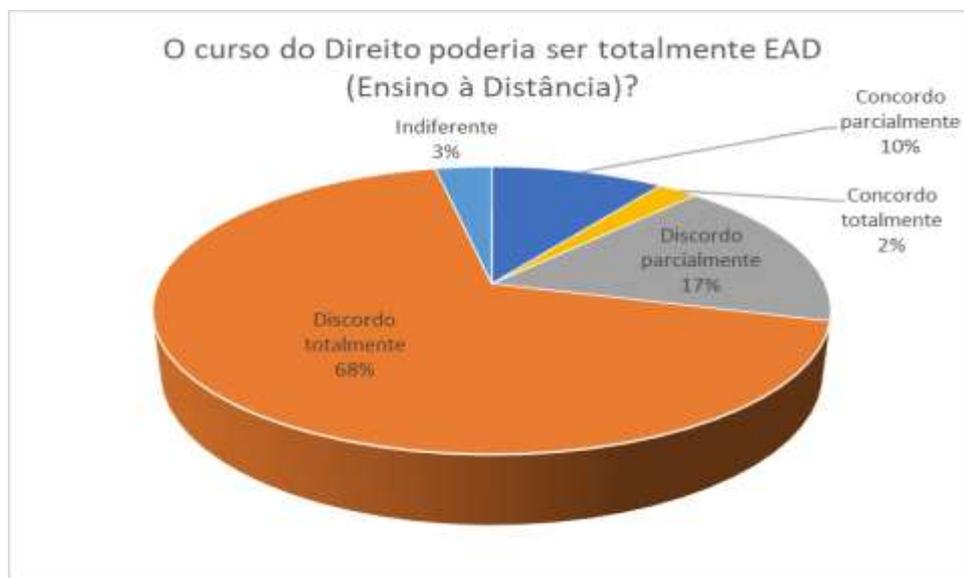


Gráfico 40 – O curso do Direito poderia ser totalmente EAD

CONCLUSÃO

Para finalizar, convém apresentar uma síntese das ideias principais desenvolvidas, o que consiste na hipótese levantada nas considerações introdutórias desta tese, cuja finalidade era explorar a seguinte problemática: a mercancia em detrimento a qualidade do ensino jurídico *versus* a humanização do ensino.

A hipótese que buscamos confirmar foi que o educador é um dos elementos que pode minimizar os reflexos da massificação e humanizar essa relação entre o educando e a instituição, sendo fundamental para a concretização da função social das faculdades privadas. Para isso desenvolvemos 5 capítulos, cujas conclusões apresentaremos a seguir.

No primeiro capítulo trilhamos um excuro histórico e o seu reflexo para o Ensino Jurídico brasileiro, delineando os contornos do surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, os primeiros cursos estabelecidos foram a Faculdade de Direito de Olinda (que mais tarde foi transferida para Recife) e Faculdade de Direito São Paulo no Largo São Francisco, é válido registrar que a motivação para a criação dos cursos era política e não acadêmica.

A igreja Católica exerceu influência no ensino superior jurídico, em especial para a estruturação do currículo acadêmico e para a formação do corpo docente das faculdades. Outra contribuição advém das sociedades como a *Bucha* ou *Burschenschaft* e a Maçonaria, por meio de auxílio financeiro ajudavam na formação dos estudantes sem recursos, inclusive custeando os livros, o que era muito oneroso no século XIX.

Em um segundo plano neste capítulo, explanamos sobre a evolução histórica da Educação como um todo usando como referencial a evolução constitucional no Brasil, considerando como marco teórico as sete Constituições Federais Brasileiras, sem, no entanto, exaurir os fatos, dada a impossibilidade dessa pretensão.

Assinalamos o período da criação do curso profissionalizante que atendeu as classes menos favorecidas com a finalidade de prepará-las para o mercado de

trabalho, enquanto o curso superior era elitizado e classificava socialmente aquele que teria acesso à universidade repetindo o modelo de poder.

Para elucidar o processo evolutivo utilizamos o caso prático da PUC-SP, instituição privada, confessional e filantrópica, comprometida com os direitos e o desenvolvimento humano integral, como uma influência no seguimento educacional superior, inclusive na formação pós-graduação *strito sensu* no campo jurídico.

Constatamos, na análise do período compreendido entre 2013 a 2015, que a PUC-SP é a instituição privada que mais formou mestres e doutores neste intervalo temporal, demonstrando a sua contribuição para formação de juristas renomados, bem como de educadores mais qualificados. Demonstrações gráficas apontam que no seguimento, é a faculdade privada que tem maior significância e fica em um patamar equiparado a faculdade pública USP.

No **capítulo 2** verificamos através de comparativo dos cursos com maior número de concluintes, Engenharia, Direito, Administração e Pedagogia, no ano 2016, que o curso jurídico é o segundo mais procurado no ensino superior. Outro dado relevante demonstra que 89% dos bacharéis do curso de Direito em 2016 se formaram em faculdade privada, demonstrando a liderança do mercado privado.

Avaliamos também a progressão dos números de matriculados e concluintes do período compreendido de 1996 a 2016, confirmando que houve um aumento significativo durante esse período, para essas avaliações e representações gráficas foram consideradas as bases de dados disponíveis no INEP/MEC.

Quanto aos elementos que mais influenciaram a propagação do Ensino Superior no Brasil, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional concedeu novas perspectivas para educação brasileira; o acesso à internet conferiu uma mudança cultural na forma de obtenção da informação; mas, foi o cenário socioeconômico, as políticas públicas adotadas no período avaliado, entre 1996-2016, que ao proporcionar a redução da pobreza, criar programas sociais tais como FIES e ProUni alavancou o aumento de instituições de ensino superior e propiciou o acesso a elas, o que impactou positivamente na melhora do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH brasileiro.

Observamos, que as políticas públicas adotadas nesse período trouxeram contribuição para o desenvolvimento social, em consonância com os ensinamentos de John Rawls no que se refere a equidade, contemplando a ideia de igualdade equitativa de oportunidades, concedendo a todos oportunidades de acesso ao ensino superior.

Identificamos que o Estado utiliza diversos instrumentos objetivando averiguar a qualidade do ensino superior, para tanto analisamos alguns dos indicadores disponibilizados pelo o Ministério da Educação e que são utilizados para criação, reconhecimento e credenciamento, em particular os cursos jurídicos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, dentre eles destacamos: IGC, CPC, DD e ENADE.

Verifica-se que a OAB, Ordem dos Advogados do Brasil, tornou-se uma aliada tanto do Estado, quanto da sociedade, no sentido da exigência da qualidade do ensino jurídico. Assim, a OAB tem participado, por meio da Comissão de Educação Jurídica, conforme previsão legal (Lei nº 8.904/1994), dos processos de criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos.

Resta evidente que o processo de autorização, avaliação e fiscalização do ensino superior jurídico tem evoluído, e tanto o MEC quanto a OAB têm desempenhado um papel fundamental para delinear os parâmetros que qualificam o curso de forma a atender os anseios da sociedade e ao mesmo tempo não incorrer na banalização do ensino jurídico derivada da mercancia. A análise decorre dos dados disponíveis no MEC e dos resultados no Exame da OAB.

Os resultados indicam um aumento de 352% dos cursos jurídicos, no período compreendido entre 1996-2016. A maior indagação a partir dos dados, se refere a preservação da qualidade mediante a massificação do ensino, o cerne da questão é a banalização desse ensino. Para responder a indagação, construímos um raciocínio no qual a fabricação do conhecimento por meio da simples transferência de informações sem o estímulo do senso crítico é por si só uma atrocidade com o ensino e embasamos este pensamento em Hannah Arendt.

E nessa banalização do ensino o educando é um consumidor que busca o ensino jurídico, por escolha profissional, para obter um retorno financeiro, sem qualquer compromisso com a formação intelectual, com o desenvolvimento pessoal. A propagação das faculdades de Direito no Brasil sem um planejamento

estratégico gerou uma banalização do Ensino Jurídico, constituindo-o como um mecanismo reprodução do conhecimento e instrumento de poder. Portanto, se a educação, que tem um papel importante na formação da pessoa, ficar a cargo de atender a interesses mercadológicos ou desprendidos da missão educacional, haverá, certamente, uma massa de fácil manipulação.

A massificação atrai um público com expectativas de uma rentabilidade rápida, ou seja, frágil, de fácil frustração e manipulação, daí decorre os resultados alarmantes evidenciados pelo número de matrícula muito superior ao número de concluintes, assim como número de aprovados na OAB inferior ao de concluintes.

Portanto, se não houver lindes por parte do Estado em assegurar o direito a educação de qualidade e as regras de mercado ficarem a cargo das instituições privadas o ensino será de acordo com a demanda e a necessidade da ocasião de uma pequena parte, ou seja, continuará sendo elitista e fomentadora das artimanhas do poder. Pois, propiciou a possibilidade de ingressar no curso, deu o acesso, mas, sem preparo algum, com deficiência na formação intelectual e acadêmica, o futuro profissional da área jurídica será meramente a representação de uma manipulação exercida por quem tem poder econômico.

Posto ser esse o cenário atual, resta claro que o ensino jurídico atravessa um momento crítico, ficando diante de um impasse entre as exigências empresariais e o *ethos* do ensino jurídico. Buscar equilibrar a prática da mercancia com os objetivos para obter qualidade do ensino, propiciando uma formação plena, na qual o desenvolvimento humano integral se concretize, se constitui na dualidade que precisa ser enfrentada.

No **capítulo 3** abordamos que a tecnologia é uma nova linguagem e que há necessidade de uma constante adaptação do ensino jurídico para novas perspectivas para diminuir a dogmática e aproximar a humanização do ensino. É um desafio para o educador, se o educando está em outra linguagem, estabelecer a conexão com o educando para propiciar a construção do conhecimento. Partimos da conjectura que o conhecimento não consiste em simples transferência de dados e informações, apenas um *download*, é necessário a humanização, ou seja, a transformação da informação em conhecimento.

Adotamos para o estudo, a premissa que o educador desse modelo educacional massificado, vai trabalhar com uma sala de aula heterogênea, a qual

poderá receber quatro gerações de pessoas, *Baby Boormers*, X, Y e Z, constituindo o paradoxo a ser enfrentado, pois cada geração tem uma experiência e uma forma de interagir com a tecnologia.

Ponderamos, que é necessário contemplar no projeto pedagógico, nos componentes do currículo mínimo as inovações tecnológicas para promover a integração do educando no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas. Como caso prático consideramos as “Salas Inteligentes” adotadas pela PUC-SP que propiciam maior viés humanista.

No **capítulo 4** delineamos o perfil do educador, nesta perspectiva, à docência não pode ser fundamentada por uma escolha profissional e econômica, posto que exige uma entrega emocional e ideológica que transcende os alicerces construídos por uma carreira tecnicista. A docência representa o querer transformar a sociedade com afeto, para que os valores da ética e do conhecimento se propague pela sociedade, conseqüentemente haverá desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, é um olhar humanista alicerçado na dignidade da pessoa humana, solidariedade e na isonomia. Adotamos como base teórica o pensamento de Aristóteles, Paulo Freire, Márcio Pugliesi, Michael Apple, Edgar Morin e Gabriel Chalita.

Aferimos que a instituição de ensino superior, tem por objetivo além de ofertar a educação, obter lucros, assim encontra a limitação de suas ações na persecução da concretização da função social a ela inerente.

Desta feita, a democratização do ensino, proporciona maior acesso ao ensino superior jurídico, no entanto, para diminuir os reflexos da massificação e alcançar qualidade, necessário é investimento intelectual no educador, no educando e conscientização das universidades privadas para equilibrar a relação entre a realização da lucratividade e a concretização da função social, além de reestruturar os currículos acadêmicos para humanizar o ensino.

No **capítulo 5** apresentamos os resultados da pesquisa de campo e concluímos que o perfil socioeconômico dos discentes ainda é elitista, pois dos 436 entrevistados que compõem amostra, 54% das famílias são integrantes das classes “A” e “B”. Quanto a faixa etária confirma que o educador contemporâneo

nas faculdades privadas tem sala heterogênea no tocante as gerações *Baby Boomers, X, Y e Z*.

No tocante ao perfil acadêmico constatamos que a procura pelo curso não se deu por motivações vocacionais, 52% da amostra escolheu o curso por razões econômicas e profissionais, de tal sorte que gera mão de obra qualificada. Isto se reflete na atuação no mercado profissional, pois 48% dos entrevistados não atuam na área jurídica.

Quanto ao perfil da educação humanizada a pesquisa demonstrou que 66% dos entrevistados entende que o professor é fator essencial para o aprendizado. No que se refere a qualidade do ensino, 68% dos entrevistados, reconhecem a importância do professor, demonstrando que o docente enquanto elemento humanizador impacta positivamente na qualidade do ensino.

Relativo a importância do aluno para a qualidade do ensino 67% dos entrevistados consideram essencial o papel do educando, favorecendo um ambiente para metodologias ativas. Dos dados analisados, concluímos que a qualidade de ensino depende de uma relação dual, na qual figuram o educador e o educando como elementos essenciais.

Por fim, quanto aos reflexos da tecnologia constatamos que já está presente no aprendizado e na forma de propagação do conhecimento, não sendo mais uma novidade no âmbito do Ensino Jurídico.

Mediante o exposto, concluímos que o educador é essencial para a realização da educação humanizada. A superação da massificação pode ser mitigada nas ações cotidianas do educador comprometido com o desenvolvimento humano integral, buscando alcançar a concretização da dignidade humana, da solidariedade e isonomia.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

AAKER, A. David. Administração estratégica de mercado. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

AGRA, Walber de Moura. Manual de Direito Constitucional. São Paulo: Revistas do Tribunais, 2002.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000100113&script=sci_arttext&tlng=en#aff1>

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Educação: Currículo na Universidade Gama Filho.

ALVIM, Marcia Cristina de Souza e FERNANDES, Felipe Diego Martarelli. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como Concretização do Direito Fundamental à Educação. XXV Encontro Nacional do CONPEDI - Brasília/DF Direitos Humanos e Efetividade: Fundamentação E Processos Participativos 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Tradução de Lilia Loman, 1.Ed. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ Education and Power. Second Edition, This edition published 2012 by Routledge, New York, NY.

_____ Ideologia e Currículo. Tradução Carlos Eduardo de Ferreira de Carvalho. Editora Brasiliense. São Paulo, 1982.

ARENDDT, Hannah. A Condição Humana. Trad. Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia; Rio de Janeiro: Forense-Universidade, 2010.

_____ Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____ Origens do Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo, Revisão: Vera Lúcia de Freitas. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco, VIII. 1156b Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultura. 1991.

ASHLEY, Patrícia Almeida et Al. Ética e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Saraiva, 2002.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. São Paulo, v. 30, n. 7, p. 2, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>>

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil .2. Ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BASTOS, Celso Riberio. Curso de Direito Constitucional. Celso Bastos Editora. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____ Os intelectuais e o Poder. Dúvidas e opções dos homens de Poder na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CAMPOS, Névio de. Qual o papel social da universidade no século 21? Gazeta do Povo, Paraná, 18/12/2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/qual-o-papel-social-da-universidade-no-seculo-21-31436hclxgubv4y45vsgmvexa>>

CANOTILHO. José Joaquim Gomes. Direito Constitucional. 5.Ed. Coimbra: Almedina, 1991.

CASTELLANI, José. Os Maçons na Independência do Brasil. Londrina: Editora Maçônica A Trolha Ltda., 1993.

CASTELLS, Manuel. The Economic Crisis and American Society (Princeton: Princeton University Press, 1980).

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____ Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SESu/MEC. A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003.

CONSULTORIA, Hoper. Metodologias Ativas na Prática. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/single-post/METODOLOGIAS-ATIVAS-NA-PR%C3%81TICA>.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ Educação, Convivência E Ética. Audácia e Esperança. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

DELORS, Jacques. (Coord.) Educação um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____ A educação ou a utopia necessária. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FERRAZ JR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do Direito. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, Waldemar. A História do Direito nos Cursos Jurídicos do Brasil. Inaugural do Curso de Doutorado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, aos 14 de setembro de 1950.

FISCHER, R.M. A responsabilidade da cidadania organizacional. Cap. 2. In: FLEURY, M.T.L. As pessoas na organização. 2002.

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Paz & Terra, 1986.

_____ Pedagogia da Autonomia. 52 Ed., São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____ Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4 Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

_____ Pedagogia do oprimido, 17. Ed., São Paulo: Paz & Terra, 1998.

GARDNER. Hower. Inteligências múltiplas. A Teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação Brasileira, São Paulo: Cortez, 2006.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. Processo Constitucional e Direitos Fundamentais. 4.Ed. São Paulo: RCS, 2005.

LAGE, Ana Cristina Pereira. In: Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_universidades_m_edievais.htm>

Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Comentários ao Estatuto da advocacia e da OAB. 4. Ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

LOPES, José Reinaldo de Lima. O Direito na História. 3.Ed. São Paulo: Altas, 2011.

MACHADO, Antônio Alberto. Ensino jurídico e mudança social. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A Evolução do Ensino Jurídico no Brasil. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>> Acessado em 05/09/2017

MEIRA, Silvio A. B. A universidade de Bolonha e a cultura universal: os herdeiros espirituais de Bolonha no Ocidente. Revista de informação legislativa, v. 28, n. 111, jul./set. 1991. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/175913>>

MORIN, Edgar. Educar en la era planetaria. 1ª Edición Barcelona: Gedisa, 2003.

_____ Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PAULO FILHO, Pedro. O bacharelismo brasileiro (da colônia a república). Campinas: Bookseller, 1997.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010 Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1117.pdf>>

PINHEIRO, Armando Castelar, GIAMBIAGI, Fabio e GOSTKORZEWICZ, Joana. O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos Anos 90. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2972/1/1999_A%20economia%20brasileira%20nos%20anos%2090_P.pdf>

PUGLIESI, Márcio. O Ensino do Direito como Prática Transformadora. São Paulo, 2011 Tese de Doutorado apresentada ao Programa Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ O ensino do Direito como prática transformadora. 1. Ed. Rio de Janeiro: Sapere Aude/Amazon books, 2015. v. 1.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma reformulação. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: M. Fontes, 2003.

_____ Uma teoria da justiça. Tradução Jussara Simões e Álvaro de Vita Esteves. 3. Ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e direito alternativo. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 29 Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAYEG, Ricardo; BALERA, Wagner. O capitalismo humanista. Filosofia humanista de Direito Econômico. São Paulo: KBR Editora Digital, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEN, Amartya. A ideia de justiça. Tradução Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 3. Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

SILVA, José Afonso da Silva. Curso de Direito Constitucional Positivo. 9 Ed. São Paulo: Malheiros. 1993.

SILVA, Salete. Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa>>

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito, 1912-2000. Curitiba: UFPR, 2000.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações - Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas. Vol. II Tradução de Luiz João Baraúna. Editora Nova Cultural. 1996.

SOARES, Carlos Henrique. O advogado e o processo constitucional. Belo Horizonte: Decálogo, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da Educação Superior – Valores Republicanos, Conhecimento para a Emancipação, Igualdade de Condições e Inclusão Social. In: SESu/MEC. A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. p. 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Vampré, Spencer. Memórias para a história da Academia de São Paulo. São Paulo: Saraiva, 1924. v. 1.

VELASC, Ignacio Maria Poveda. Por uma visão humanista e universitária do Direito. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo v. 102 p. 1125 - 1141 jan./dez. 2007.

WOLKMER, Antônio Carlos. História do Direito no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 2003.

<<http://csnu.itamaraty.gov.br>>

<<http://estacioparticipacoes.com.br/pt-br/a-companhia/mercado-de-ensino/>>

<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=388456>>

<<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>

<<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16784-port-norm-020-19122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>

<<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>

<<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>>

<<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>

<<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>

<<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>

<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>

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

<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf>

<http://sys.hoper.com.br/webinar/Encarte_Estudos%20de%20Mercado%202017-%20HOPER.pdf>

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139Porb.pdf>>

<<http://unicrio.org.br>>

<<http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>>

<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000.html>>

<http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=89>

<<http://www.direito.usp.br/faculdade/historia>>

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>

<<http://www.hoper.com.br/mercado>>

<<http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/Upload/file/lugares-da-memoria/largo%20so%20francisco.pdf>>

<<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-III.pdf>>

<<http://www.oab.org.br/historiaoab/antecedentes.htm#iab>>

<<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito?argumentoPesquisa=selo%20de%20qualidade>>

<<http://www.oab.org.br/noticia/56004/comissao-de-educacao-juridica-nega-pedido-de-abertura-de-18-cursos-de-direito?argumentoPesquisa=qualidade%20de%20ensino%20juridico>>

<<http://www.oabsp.org.br/portaldamemoria/historia-da-oab/a-criacao-da-oab/>>

<<http://www.oas.org>>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm>

<<http://www.pucsp.br/assessoria-de-comunicacao-institucional/informativo-acontece-da-puc-sp/puc-sp-inauguracao-de-salas-inteligentes>>

<<http://www.tendencias.com.br/news.cgi?id=148>>

<<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/institucional/museu/curiosidades/no-bau/myrthes-gomes-campos>>

<<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>

<<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>

<http://www4.ibope.com.br/download/geracoes%20_y_e_z_divulgacao.pdf>

<<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do->

<<https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>>

<<https://drive.google.com/file/d/1qkKXIOljsY558xZzGF7bvvyDn8QJfKXp/view?ts=5a612fd0>>

<<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>

<<https://www.amazon.com.br/>>

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.htm>>

<<https://www.revistas.usp.br/rfdsp>>

<<https://www.rnp.br/destaques/historia-por-tras-20-anos-internet-comercial-brasil>>

<<https://www.uber.com/pt-BR/sign-in//>>

<www.pucsp.br>

ANEXO 1 – Questionário

22/01/2018

Educação no Brasil - Ensino Jurídico

Educação no Brasil - Ensino Jurídico

*Obrigatório

Nome Completo

Sua resposta

Cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º): *

- Escola Pública
- Escola Privada

[Editar este formulário](#)

Cursou o Ensino Médio: *

- Escola Pública
- Escola Privada

Realizou curso técnico? *

- Sim
- Não

Realizou curso preparatório para ingresso na faculdade? *

- Sim
- Não

Faixa etária

- 17 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- mais de 50

Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos) *

- Moro sozinho
- Uma a três
- Quatro a sete
- Oito a dez
- Mais de dez

[Editar este formulário](#)

Qual sua renda mensal familiar? *

- Nenhuma
- Até 03 salários mínimos (até R\$2.811.00)

- de 05 até 08 salários mínimos (de R\$4.685,00 até R\$7.496.00)
- Superior a 08 salários mínimos (superior a R\$7.496.00)
- Benefício social governamental

Qual sua renda pessoal? *

- Nenhuma
- Até 03 salários mínimos (até R\$2.811.00)
- de 03 até 05 salários mínimos (de R\$2.811,00 até R\$4.685,00)
- de 05 até 08 salários mínimos (de R\$4.685,00 até R\$7.496.00)
- Superior a 08 salários mínimos (superior a R\$7.496.00)
- Benefício social governamental

Status do curso de Direito? *

[Editar este formulário](#)

- Em andamento
- Finalizado

Posição no mercado de trabalho: *

- Estagiário
- Funcionário público
- Celetista

-

- Autônomo
- Já atuo na área jurídica
- Desempregado

Universidade *

Pública

Privada

Quantas pessoas da família tem curso superior? *

- 1
- 2 ou mais
- Nenhuma

[Editar este formulário](#)

Por qual motivo escolheu o curso de Direito? *

- Crescimento pessoal
- Construir uma carreira sólida
- Estabilidade financeira
- Conquistar um bom emprego

Por qual motivo escolheu a faculdade? *

- Preço mais acessível

Distância (Residência ou Trabalho)

Qualidade do ensino

~

Aceitação do mercado de trabalho

Quem custeia(ou) a faculdade? *

Renda pessoal

Pais

Avós ou familiares próximos

Bolsa governamental

Bolsa privada

Faculdade pública

Qual a maior motivação para continuar o curso? *

Família

Professores

Instituição

Colegas

Vida profissional

[Editar este formulário](#)

O curso de Direito pode transformar(ou) minha vida: *

Discordo totalmente Discordo parcialmente

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

A relação professor X aluno é fator essencial para o aprendizado: *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

Qual é a importância do professor para qualidade do ensino? *

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

[Editar este formulário](#)

Qual é a importância do aluno para qualidade do ensino? *

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante

- Muito importante
- Extremamente importante

Qual é a importância da aula presencial para qualidade do ensino? *

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

Você já teve ou tem aula EAD (Ensino à Distância) *

- Sim
- Não

[Editar este formulário](#)

Você tem facilidade para aprender via EAD (Ensino à Distância) *

- Sim
- Não

O curso do Direito poderia ser totalmente EAD (Ensino à Distância) *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente