

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME BENETTE JERONYMO

INCLUSÃO ILUSÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES
NOS CURSOS DE DIREITO E NAS CARREIRAS JURÍDICAS

CURITIBA

2020

GUILHERME BENETTE JERONYMO

**INCLUSÃO ILUSÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES
NOS CURSOS DE DIREITO E NAS CARREIRAS JURÍDICAS**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do
título de Doutor em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação - Doutorado, da
Universidade Tuiuti do Paraná.
Orientador: PEDRO LEÃO DA COSTA NETO

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

J56 Jeronymo, Guilherme Benette.

Inclusão ilusória de estudantes das classes populares nos cursos de direito e nas carreiras jurídicas / Guilherme Benette Jeronymo; orientador Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto. 178f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Ideologia. 2. Exclusão. 3. Reprodução. 4. Estudantes de Direito. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.19341

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

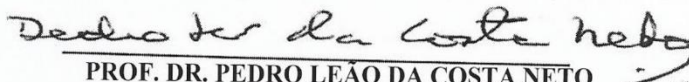
TERMO DE APROVAÇÃO

GUILHERME BENETTE JERONYMO

INCLUSÃO ILUSÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES NOS CURSOS DE DIREITO E NAS CARREIRAS JURÍDICAS

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

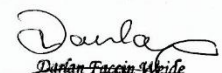
COMISSÃO EXAMINADORA

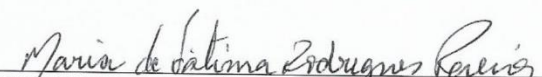

PROF. DR. PEDRO LEÃO DA COSTA NETO
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

ADNILSON JOSE DA
SILVA:80473881934

Assinado de forma digital por ADNILSON JOSE DA
SILVA:80473881934
Dados: 2020.11.04 19:53:04 -03'00'

PROF. DR. ADNILSON JOSÉ DA SILVA
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO


PROF. DR. DARLAN FAÇCIN WEIDE
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO


PROF.^a DR.^a MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

MARIA ANTONIA DE SOUZA Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA
Dados: 2020.11.03 13:25:10 -03'00'

PROF.^a DR.^a MARIA ANTONIA DE SOUZA
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 20 de agosto de 2020.

DEDICATÓRIA

**Minhas amadas Daniela e Isabela:
Duvidaria do essencial se não as houvesse.**

AGRADECIMENTOS

Pela indispensável e indissociável parte que a cada um cabe, no todo de minha vida e deste trabalho de doutorado, sinceramente agradeço:

Aos meus pais, de quem serei eternamente aluno;

À minha esposa Daniela e minha filha Isabela, pela paciência, pelas privações as quais as infligi para que pudesse concluir esta tese, pelo amor e acima de tudo pelo incentivo, que me deram forças para realizar esse projeto;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela promoção da autonomia, excelência e liberdade crítica na formação intelectual;

Aos Professores do Programa e a todos os colegas do doutorado, especialmente os da turma 2016-2020;

À Coordenação e Secretaria do Programa, pelo apoio e atenção;

Aos Professores integrantes das Bancas Examinadoras, Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Dra. Maria Antônia de Souza, Dr. Adnilson José da Silva e Dr. Darlan Faccin Weide, por fazerem parte e contribuírem relevantemente na realização desta tese;

Especialmente, ao Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto, pela orientação precisa, criteriosa e percuciente. Apesar das dificuldades, sua sensibilidade, gentileza e generosidade tornaram mais leve e prazerosa a consecução desta tese.

Para ir além das manifestações aparentes, a propósito das quais se engalfinham aqueles que Platão chamava de doxósofos, "técnicos de opinião que se julgam sábios", sábios aparentes da aparência, é preciso evidentemente remontar aos verdadeiros determinantes econômicos e sociais dos inumeráveis atentados contra a liberdade das pessoas, contra sua legítima aspiração à felicidade e à auto-realização, que hoje exercem não somente as leis impiedosas do mercado de trabalho ou de moradia, mas também os veredictos do mercado escolar, ou as sanções abertas ou as agressões insidiosas da vida profissional. Para isso é preciso atravessar a tela das projeções geralmente absurdas, às vezes odiosas, atrás das quais o mal-estar ou o sofrimento se escondem tanto quanto se expressam. Levar à consciência os mecanismos que tomam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-las; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas (BOURDIEU, 2008. p. 735).

RESUMO

A expansão do Ensino Superior, aliada às políticas inclusivas de acesso ao Ensino Superior, como PROUNI, FIES e as políticas de cotas, tem permitido e facilitado o ingresso às faculdades e universidades do país por parte de novos públicos, oriundos de camadas sociais mais populares, inclusive, em cursos antes tidos como de alta seletividade, como o de Direito, e que tradicionalmente eram cursados por alunos provenientes das classes dominantes. Os cursos de Direito têm atraído um expressivo número de estudantes, considerando-se o número de matrículas, de concluintes e de vagas. A tese, de cunho documental, busca, utilizando-se como método o materialismo histórico dialético, demonstrar a tese de que, ao mesmo tempo em que um número cada vez maior de estudantes originários das camadas populares passou a ter acesso à formação em Direito, as elites profissionais do Direito, instaladas no órgão licenciador, nos tribunais e nas instâncias políticas passaram a condenar a ampliação do credenciamento de cursos e, para tanto, utilizaram-se de uma série de mecanismos de controle e limitação do acesso às carreiras jurídicas. Produz-se assim, um processo que Kuenzer (2005) denomina de "exclusão includente" e "inclusão excludente", ou seja, um movimento dialético que inclui estudantes de classes populares em um ensino superior em Direito sem as qualidades necessárias para sua formação humana e para o acesso às carreiras jurídicas, e, em contrapartida, exclui-os ou precariza as condições de suas relações no mercado de trabalho. A pesquisa tem como objetivos: a) analisar como ocorreu, no contexto das reformas do Ensino Superior, entre os anos 1995 e 2017, o processo de expansão da oferta dos cursos de Direito no Brasil; b) discutir se e como esses cursos desempenham o papel de atividade especializada dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) Escolar e Jurídico; c) refletir sobre as ações adotadas pela OAB e as alterações legislativas referentes aos cursos de Direito ocorridas a partir do seu processo de expansão, e seus possíveis reflexos sobre os egressos desses cursos, de origem popular, no acesso às carreiras jurídicas, especialmente na magistratura. A consecução da tese tem como suporte teórico dois importantes pensadores da vertente teórica crítico-reprodutivista, Louis Althusser e Pierre Bourdieu, que apesar de possuírem abordagens e métodos diversos, complementam-se, podendo-se, assim, fomentar o estabelecimento de uma epistemologia e análise crítica de suas teorias. Da pesquisa concluiu-se que, as disposições de classe dos estudantes, seus capitais culturais, econômicos e sociais, acabam por ser determinantes em suas trajetórias inclusivas ou excludentes no universo profissional das carreiras jurídicas, de modo que eventuais ingressos de sujeitos de classes populares em carreiras jurídicas, e em especial, na magistratura, são excepcionalidades determinadas por fatores e oportunidades que os colocam à parte da grande maioria dos sujeitos de sua classe, uma vez que a expansão da oferta de cursos de Direito reproduz ideologicamente o modo de produção capitalista, restringindo a margem de possibilidades desses sujeitos, aparentando, assim, ser uma política socialmente inclusiva, quando na realidade é excludente.

Palavras-Chave: Ideologia, Exclusão, Reprodução, Estudantes de Direito

ABSTRACT

The expansion of Higher Education, combined with inclusive access policies to Higher Education, such as PROUNI, FIES and quota policies has allowed and facilitated the entrance by new audiences to the country's colleges and universities, coming from more popular social strata even in courses previously considered highly selective, such as Law, and which were traditionally accomplished by students from the dominant classes. Law courses have attracted a significant number of students, considering the number of enrollments, graduates and vacancies. The thesis, of bibliographic nature, seeks, using the dialectical historical materialism as method, to demonstrate the thesis that, at the same time that an increasing number of students from the lower classes started to have access to qualification in Law, the professional elite of Law, installed in the licensing body, in the courts and in the political instances, started to condemn the expansion of the accreditation of courses and, for that, they used a series of mechanisms to control and limit access to legal careers. Thus, a process that Kuenzer (2005) calls "inclusive exclusion" and "exclusionary inclusion" is produced, in other words, a dialectical movement that includes students from popular classes in Higher Education in Law without the necessary qualities for their human formation and for access to legal careers, and, on the other hand, excludes or makes precarious the conditions of their relations in the labor market. The research aims to: a) analyze how happened, in the context of the Higher Education reforms, between the years 1995 and 2017, the expansion process of the offer of Law courses in Brazil; b) discuss whether and how these courses play the role of a specialized activity of the State and Ideological State Apparatuses (ISA); c) reflect on the actions adopted by the OAB (Brazilian Bar Association) and the legislative changes referring to the Law courses that occurred from its expansion process, and its possible reflexes on the graduates of these courses, of popular origin, in the access to legal careers, especially in the judiciary. The achievement of the thesis has as theoretical support two important thinkers from the critical-reproductive theoretical perspective, Louis Althusser and Pierre Bourdieu, who despite having different approaches and methods, complement each other, thus being able to foster the establishment of an epistemology and critical analysis of their theories. From the research it was concluded that the class dispositions of the students, their cultural, economic and social capital, are decisive in their inclusive or excluding trajectories in the professional universe of the legal careers, so that eventual entry of subjects from popular classes into legal careers, and especially in the judiciary, are exceptionalities determined by factors and opportunities that set them apart from the vast majority of subjects in their class, since the expansion of the offer of Law courses reproduces ideologically the capitalist mode of production, restricting the scope of possibilities of these subjects, thus appearing to be a socially inclusive policy, when in reality it is exclusive.

Keywords: Ideology, Exclusion, Reproduction, Law Students

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas, total, em IES privadas e públicas entre os anos de 1995 e 2017	89
Tabela 2: Concluintes totais, de IES privadas e públicas, incluindo valores percentuais	91
Tabela 3: Conteúdo do Exame de Ordem.....	129
Tabela 4: Municípios de realização do Exame de Ordem.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Quantidade de cursos de Direito em 1995 e 2017 - Dados quantitativos gerais e IES Pública e Privada	86
GRÁFICO 2: Quantidade de cursos de Direito em 1995, 2006 e 2017 - Dados quantitativos gerais e IES Pública e Privada	87
GRÁFICO 3: Estudantes concluinte dos cursos de Direito. Dados recebidos em 1995, 2006 e 2017	88
GRÁFICO 4: Número de matrículas, total, em IES privadas e públicas entre os anos de 1995 e 2017	90
GRÁFICO 5: Percentual de aprovação do Exame de Ordem Unificado	131
GRÁFICO 6: Relação de Inscritos, Presentes e Aprovados no Exame de Ordem	131
GRÁFICO 7: Proporção dos rendimentos familiares dos concluintes do ENADE 2015	149
GRÁFICO 8: Ingresso nas IES dos estudantes do ENADE 2015 e a relação com programas governamentais de inclusão social	149
GRÁFICO 9: Situação financeira dos concluintes do ENADE 2015	150
GRÁFICO 10: Escolarização paterna e materna dos concluintes do ENADE 2015	150
GRÁFICO 11: Tipo de escola onde os estudantes do ENADE 2015 cursaram o Ensino Médio.....	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Provas objetivas.....	132
FIGURA 2: Prova ENADE 2018, questão discursiva.....	136
FIGURA 3: Questão Discursiva Exame de Ordem.....	138
FIGURA 4: Classes sociais brasileiras.....	143
FIGURA 5: Inscritos, aprovados e taxa de aprovação no Exame de Ordem, por local onde foi cursado o Ensino Médio	146
FIGURA 6: Participação e desempenho no Exame de Ordem, conforme rendimento familiar.....	147
FIGURA 7: Participação e desempenho segundo nível de escolaridade paterna	147

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AMB	Associação dos Magistrados Brasileiros
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
BM	Banco Mundial
CDC	Código de Defesa do Consumidor
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJ	Comissão Nacional de Educação Jurídica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPC	Código de Processo Civil
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CTTA	Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação (OAB)
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IAB	Instituto dos Advogados Brasileiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
POIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	24
1.1. Origens Ideológicas dos Primeiros Cursos Jurídicos do País	26
1.2. Ideologia e o Bacharelismo Liberal	36
1.3. Os Cursos de Direito como Atividade Especializada dos Aparelhos Ideológicos Escolar e Jurídico de Estado	46
CAPÍTULO 2	
A EXPANSÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL (1995-2017).....	56
1. Neoliberalismo e Expansão da Educação Superior	57
2.2. A Expansão dos Cursos Jurídicos – 1995/2017	82
2.3. A Aparente “Deselitização” dos Cursos Jurídicos.....	97
CAPÍTULO 3	
LIMITAÇÕES AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS NOVOS BACHARÉIS.....	113
3.1. Atuação da OAB no País e a Perspectiva Diante do Novo Contingente de Bacharéis	112
3.2. Limitações ao Exercício de Profissões Típicas de bacharéis em Direito.....	125
3.3. Os Excluídos do Interior	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Em que pese à importância das políticas e reformas operadas na Educação Superior no Brasil ao longo de sua história, nenhuma delas se deu com tamanha relevância, especificamente do ponto de vista quantitativo e mercantil, como a ocorrida a partir de meados dos anos 1990. Tão logo a Constituição Federal de 1988 havia sido promulgada, e alguns anos após, os direitos historicamente conquistados e nela garantidos passaram a ser progressivamente desmontados pelos sucessivos governos em virtude da adoção de medidas de cunho neoliberal, após anos de ditadura militar. O resultado disso foi uma colossal submissão à lógica de mercado, fazendo com que as políticas sociais passassem a se estabelecer de forma focalizada, seletiva, além de, frequentemente, pautadas por interesses privados. Sguissardi (2015, p. 875) enfatiza que

Esse processo de transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, como já sinalizado, dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis.

Assim como em outras áreas, as políticas para a educação têm se dirigido intensamente ao redor dos interesses mercantis e privatistas, especialmente no Ensino Superior. Segundo Lima (2007), o processo de expansão do Ensino Superior, ocorrido a partir dos anos 1990, desenvolveu-se por meio de uma nova racionalidade, cujos objetivos principais foram: o estímulo ao seu empresariamento e a privatização interna das instituições públicas. Nota-se que, para essa autora, as mudanças ocorridas no âmbito da Educação Superior no Brasil se deram em um momento por ela denominado contrarrevolução neoliberal, uma vez que o projeto neoliberal vem sendo implantado pelos diversos governos, atendendo aos interesses do capital privado em prejuízo às necessidades da classe trabalhadora. Ressalta-se que, como afirma Sguissardi (2000, p. 8), “em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis,

de acordo com a própria história e avanços sócio-democráticos desses países e de seu sistema educacional”.

Para Gentili (1995), as estratégias utilizadas por esse projeto político-ideológico têm o objetivo de enfraquecer a escola pública e se dão por meio de mecanismos de construção de novas concepções culturais que visam a desqualificar ideologicamente a possibilidade da efetivação de uma educação pública de qualidade e democrática.

De acordo com dados do Ministério da Educação, observa-se a expansão da oferta de vagas no Ensino Superior nas últimas duas décadas, especialmente as da rede privada. Em 1995 havia aproximadamente 600.000 (seiscentas mil) vagas em todo país (432.000 aproximadamente em instituições privadas, ou seja, 72%). Apenas vinte anos depois, em 2015, o total de vagas saltou para mais de 6.000.000 (seis milhões), ou seja, aproximadamente 900% de aumento. Dessas seis milhões de vagas, mais de 5.500.000 (cinco milhões e quinhentas mil), ou seja, mais de 90%, são de instituições privadas (INEP, 2018a).

Entende-se que a expansão do Ensino Superior, aliada às políticas inclusivas de acesso ao Ensino Superior, como PROUNI, FIES e as políticas de cotas, tem permitido e facilitado o ingresso às faculdades e universidades do país por parte de novos públicos, oriundos de camadas sociais mais populares, inclusive, em cursos antes tidos como de alta seletividade, como o de Direito, e que tradicionalmente eram cursados por alunos provenientes das classes dominantes.

Os cursos de Direito têm atraído um expressivo número de estudantes, considerando-se o número de matrículas, de concluintes e de vagas (INEP, 2016). Trata-se de um novo mundo composto por pessoas que não têm, na sua origem social, qualquer vinculação com o Ensino Superior, muito menos ainda com a chamada tradição jurídica. No senso comum, a principal razão apontada para essa atração é o fato de ser um curso que oferece uma gama de possibilidades de atuação: advocacia liberal, magistratura, Ministério Público, advocacia pública, procuradorias, polícia civil (delegados) e inúmeras funções de nível superior no Estado.

Além disso, ter o Estado atuando como forte contratante de pessoal de nível superior, a possibilidade de ter emprego com estabilidade e com remuneração acima do mercado, seja nas chamadas carreiras de Estado exclusivas de bacharéis de Direito

(juízes, promotores, delegados, advogados públicos), seja em funções administrativas com estabilidade e remuneração acima do mercado, pode fazer com que as carreiras públicas se tornem uma importante variável no momento da escolha do estudante.

Mas, se de um lado o Estado é uma forte alternativa como grande contratante de pessoal diplomado com nível superior, o estudante e candidato a advogado pode experimentar a constatação de que a expansão das vagas e das Instituições de Educação Superior (IES) provoca intensa concorrência no interior de seu grupo profissional, haja vista que outros estudantes buscam o mesmo sonho de obter o passaporte para uma formação que oferece uma boa amplitude de opção de carreira.

Os estudantes de Direito de camadas populares assimilam a realização do Ensino Superior como uma estratégia para enfrentar as adversidades inerentes à sua origem social, buscando evitar, assim, a exclusão. Entretanto, ao concluírem o curso, muitas questões ficam em aberto quanto às possibilidades efetivas que encontrarão no tocante às suas inserções no campo profissional específico do Direito, pois suas disposições de classe – capital cultural, econômico e social – podem ser determinantes. Esse capital cultural, conforme apontado por Hey, Catani e Medeiros (2018, p. 172), era enfatizado por Bourdieu, entre outros estudiosos, no decurso dos anos 1960 e 1970 e no âmbito da Sociologia da Educação, como parte de uma reflexão que envolve “apropriação e distribuição desigual entre as classes”. A educação, em si mesma, é entendida como objeto sociológico. Nessa mesma direção, Azevedo e Catani (2013, p. 274) declaram que

[...] a circulação de ideias e a educação, inclusive a superior, necessariamente, implicam em compartilhamento de cultura e de conhecimento. Isso pode ocorrer tanto em nível restrito, para as elites, quanto de maneira ampla, sem discriminação de classes; tanto em plano nacional, com vista à unificação, como internacional, para a promoção da solidariedade entre os povos.

Assim, a principal questão que se impõe referentemente à temática desta tese é saber como se dá a relação do processo de expansão do Ensino Superior em Direito com as perspectivas profissionais de estudantes oriundos de classes populares. Mais especificamente, a expansão do ingresso nos cursos de Direito caminha em direção a

uma política de democratização e inclusão de estudantes de classes populares nas carreiras jurídicas? Tal situação impõe relevantes questões que merecem ser criticamente estudadas, para a compreensão das reais razões que levaram ao desenvolvimento de todo esse processo.

Diante disso, o presente estudo busca demonstrar a tese de que, ao mesmo tempo em que um número cada vez maior de estudantes originários das camadas populares passou a ter acesso à formação em Direito, as elites profissionais do Direito, instaladas no órgão licenciador, nos tribunais e nas instâncias políticas passaram a condenar a ampliação do credenciamento de cursos e, para tanto, utilizaram-se de uma série de mecanismos de controle e limitação do acesso às carreiras jurídicas. Produz-se assim, um processo que Kuenzer (2005) denomina de "exclusão includente" e "inclusão excludente", ou seja, um movimento dialético que inclui estudantes de classes populares num ensino superior em direito sem as qualidades necessárias para sua formação humana e para o acesso às carreiras jurídicas, e, em contrapartida, os exclui ou precariza as condições de suas relações no mercado de trabalho.

Segundo Kuenzer:

[...] está em curso um processo que pode ser caracterizado como **“exclusão includente”**. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

[...]

A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p. 92-93).

O dilema da democratização ou massificação mercantil somente pode ser entendido mediante a análise de “como se têm dado o acesso à educação superior, a

permanência até o final dos estudos e o sucesso ou insucesso dos titulados no mercado de trabalho” (SGUISSARDI, 2015, p. 877). Ademais,

As novas faces da educação superior no Brasil não parecem fadadas a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; ao contrário, tendem a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação (SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2000a, p. 52).

Assim, a presente tese tem como objetivos: a) analisar como ocorreu, no contexto das reformas do Ensino Superior, entre os anos 1995 e 2017, o processo de expansão da oferta dos cursos de Direito no Brasil; b) discutir se e como esses cursos desempenham o papel de atividade especializada dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) Escolar e Jurídico; c) refletir sobre as ações adotadas pela OAB e as alterações legislativas referentes aos cursos de Direito ocorridas a partir do seu processo de expansão, e seus possíveis reflexos sobre os egressos desses cursos, de origem popular, no acesso às carreiras jurídicas, especialmente na magistratura.

O recorte temporal 1995/2017 justifica-se em razão de o termo inicial (1995) marcar um momento em que as políticas neoliberais começam a ganhar força no Brasil e, especificamente no interesse desta tese, tem-se fortemente o processo de expansão do ensino superior, especialmente do setor privado. Além disso, é também a partir desse momento que a OAB e as elites profissionais do Direito começam a adotar medidas mais rigorosas de controle e limitação do acesso às carreiras do Direito. A adoção do termo final (2017) se deu em virtude de, após passados 22 anos do termo inicial, ser possível analisar consistentemente a consolidação de todo esse processo expansivo e de ações da OAB e das elites profissionais do Direito, bem como suas consequências em relação aos egressos dos cursos de Direito de classes populares. Não que nesse período esse processo tenha se encerrado, mas fora o termo final mais recente que se pode adotar para a coleta de dados já consolidados, especialmente sobre o ensino superior, para a consecução desta pesquisa. Tanto é assim, poder-se-á notar, que no interesse de subsidiar da melhor forma o objeto desta tese, utilizou-se, sempre que possível, dados posteriores ao período delimitado.

Diante do processo dialético inclusão/exclusão, objeto desse estudo, utilizou-se como referencial metodológico o materialismo histórico dialético, tendo em vista as contradições presentes nesse movimento inclusão/exclusão, bem como a necessária relação desse processo com as condições materiais e históricas dos sujeitos da pesquisa.

Martins (1997) explica em sua obra "Exclusão social e a nova desigualdade", que o termo exclusão social é muitas vezes tratado de maneira equivocada, pois este processo não deve ser visto como algo que retira dos sujeitos direitos ou os empurram "pra fora" das relações sociais. Ao contrário, é um movimento que inclui os excluídos, porém em condições de subalternidade, precariedade, como reprodutores mecânicos de um sistema, que não protestem e nem reivindiquem perante às carências, privações e injustiças sociais (MARTINS, 1997, p. 17).

A complexidade das relações sociais e econômico-políticas e suas contradições no campo educacional faz do materialismo histórico dialético um instrumento metodológico privilegiado para a pesquisa científica em educação, pois,

- a) busca compreender a natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios educacionais para a superação da produção capitalista;
- b) procura captar as determinações mais universais que surgem do sistema orgânico do capital com suas contradições no campo ético, científico, cultural, político e educacional;
- c) propõe uma análise das políticas a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações), tratando a política educacional em seu contexto histórico e não em seu aparente isolamento (CAMARGO, 2018, p. 11).

Diante disso, a consecução deste trabalho, de cunho bibliográfico e documental, tem como suporte teórico dois dos mais importantes pensadores da vertente teórica crítico-reprodutivista, Louis Althusser e Pierre Bourdieu, que apesar de possuírem abordagens e métodos diversos, complementam-se, podendo-se, assim, fomentar o estabelecimento de uma epistemologia e análise crítica de suas teorias, oferecendo a possibilidade de superação da reprodução e, conseqüentemente, alternativas que possam ser dirigidas à transformação social.

Althusser, apesar de não haver formulado uma obra específica e sistematizada sobre educação, desenvolveu um profícuo estudo, por meio de seus escritos, especialmente *Sobre a Reprodução e Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, nos

quais descreve a escola como integrante do Aparelho Ideológico de Estado (AIE) Escolar, tendo, entre outras, a finalidade de disseminação das condições de produção por meio da ideologia dominante. Considerando o fato que, segundo Althusser, o Direito de Estado funciona concomitantemente como Aparelho Repressor de Estado (ARE) e como AIE, faz-se fundamental compreender que os cursos de Direito, bem como o Ensino Jurídico, exercem um papel crucial para a manutenção da Ideologia de Estado, ou seja, a ideologia dominante, pois formam por meio do AIE Escolar, os operadores do AIE Jurídico, a saber, do Direito. Os cursos de Direito e, conseqüentemente, o Ensino Jurídico, atuam, portanto, como uma atividade exclusiva e especializada do AIE Escolar para a formação em nível superior de potenciais operadores do Direito, operadores dos órgãos do Aparelho Repressor de Estado (ARE Jurídico), exercendo atividades na advocacia (pública ou privada), no judiciário, na polícia, no Ministério Público, entre outras. Quanto ao advogado privado, é importante ressaltar que, apesar de não exercer função pública, tem na sua atividade de defesa e reprodução do Direito positivado, papel fundamental na propagação da Ideologia Jurídico Burguesa do Estado, bem como no funcionamento efetivo do Aparelho Repressor de Estado Jurídico.

A abordagem filosófica de Althusser (1989, p. 25) é construída sobre a premissa de que “para a filosofia os homens vivem e actuam submetidos às leis das suas próprias práticas sociais: não sabem o que fazem. Crêem possuir verdades, não conhecem o que sabem”. Para o autor, “a eficácia da ideologia nunca é nula, pelo contrário, pode ser bastante grande”, assumindo “um papel muito importante na reprodução e na transformação das relações sociais” (ALTHUSSER, 1989, p. 43). É possível, assim, conceber que as ideologias exercem um poder sobre o comportamento social, sobre as práticas, conferindo unidade e orientação no escopo das lutas de classes.

Com outro tipo de abordagem, mas com relevante complementariedade, Bourdieu desenvolve seus estudos sobre a educação por meio de concepções sociológicas e microssociais, sem, no entanto, que a própria educação deixe de exercer sua função reprodutora. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que a partir da determinação de algumas questões culturais é possível também a criação de áreas intelectuais específicas e bem demarcadas, que mostram o comportamento de uma era. Nos sujeitos, deixando-se levar apenas pelas aparências que a cultura aporta, a falta de

integração lógica acaba escondendo os grandes conflitos e tendências, devido a uma cumplicidade da unidade objetiva do campo intelectual, e a escola vai aos poucos modelando e criando adaptações de pensamentos irrefletidos dentro dos pensamentos individuais. Esses esquemas intelectuais são depositados em forma de automatismo e somente são perceptíveis a partir de um retorno reflexivo muito profundo sobre as operações mentais que a pessoa já realizou durante um longo tempo sob a influência de tudo o que lhe foi ensinado, levando o sujeito a descobrir que fez coisas, pensou coisas, assumiu determinados comportamentos de forma automática, justamente porque estava sob o domínio de um controle que ele considerava ser libertação, ou qualquer outro lema demagógico. Ainda assim, enquanto pensador, esse sujeito ainda existirá mediante o inconsciente cultural preso às suas origens e à sua formação escolar.

A consecução das proposições estabelecidas nesta tese foi dividida em 3 capítulos, de modo que o Capítulo 1 aborda a constituição dos cursos de direito no Brasil, suas concepções ideológicas, o bacharelismo liberal, bem como infere aos cursos de direito, com fundamento especialmente nos preceitos de Althusser, como atividade especializada dos aparelhos ideológicos escolar e jurídico do Estado.

O Capítulo 2 realiza uma análise da expansão do Ensino Superior e, posteriormente, dos cursos de Direito no Brasil. Discute o desenvolvimento das políticas neoliberais no país, e como essas políticas interferiram na educação de um modo geral, para que se possa verificar, em seguida, no âmbito do Direito, os números apontados pelo INEP, em associação com as abordagens teóricas. Analisa como e se ocorreu efetivamente uma aparente "deselitização" dos cursos jurídicos no Brasil.

O Capítulo 3 analisa as limitações do exercício profissional dos novos bacharéis, o acesso a estudantes oriundos de camadas populares, a atuação da OAB em face do novo contingente de bacharéis, as limitações legislativas ao exercício de profissões típicas de bacharéis em Direito, tendo partido de uma breve análise histórica da relevância da OAB no âmbito da política nacional, bem como como se opera esse processo histórico de exclusão desse novo contingente de estudantes às carreiras jurídicas.

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Uma incursão no processo evolutivo da cultura jurídica brasileira mostra, conforme afirma Wolkmer (2010), períodos marcados por rupturas, crises, avanços e retrocessos, além de um certo costume em conviver com as contradições, as desigualdades e os conflitos relacionados com o capitalismo neocolonial, ou seja, com uma postura de dependência e de periferia. Dentro dos limites e das possibilidades dessa sociedade e de uma cultura jurídica entendida como tradicional, torna-se necessária a busca por interpretações críticas e desmistificadoras daquela historicidade sempre apontada como verdade absoluta, dominante, uma verdade oficial, fundamentada no arcaísmo e nesse perfil de colônia, que entra em choque com a perspectiva de uma história militante e combatente, ou uma história que reivindica a transformação e a renovação, bem como melhorias para a atualidade, a partir da realidade já vivenciada no próprio capitalismo.

Acerca do capitalismo, Catani (1981) aponta para o fato de haver duas perspectivas de concepção do que ele vem a ser. Por um lado, na caracterização weberiana, pode ser entendido como uma forma de relação social que supervaloriza o trabalho, a profissão, a vocação, a consolidação de riquezas por meio desse trabalho, e, mais que isso, que embute o pensamento de que poupar o dinheiro e tê-lo é privilégio para um grupo capacitado, capaz de, por sua expertise, sobrepor-se aos demais. Por outro lado, baseado no historicismo marxista, o capitalismo “significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca” (CATANI, 1981, p. 8). O capitalismo, neste sentido, somente existe se houver “a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de uma outra classe para qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência” (CATANI, 1981, p. 8).

Além disso, N'krumah (1967, p. XI-XV) apontava para questões relativas ao neocolonialismo, que, mesmo não se referindo exatamente ao Brasil, também se aplica

perfeitamente às condições com as quais o país começou a conviver após a Revolução Industrial. Se o processo de independência das nações colônias dos grandes navegadores se tornou um marco na história da humanidade, e os Estados Unidos passaram de colônia a colonizadores, é preciso ter em conta que essa situação se solidificou mediante os laços financeiros estabelecidos com países fornecedores de recursos naturais e de mão-de-obra barata. A criação dos grandes bancos internacionais e a inserção de investimentos em países cujas condições financeiras são precárias foi uma maneira pela qual os países centrais conseguiram atrelar os países periféricos a uma condição de exploração mantida baixo uma ideologia de libertação.

Amin (2005, p. 87-88) coaduna com essa perspectiva, apontando que desde o começo do século XIX até a década de 80 do século XX, cerca de um século e meio, a diferença entre centro e periferia se estabeleceu a partir do jargão país industrializado e não industrializado. Essa foi a divisão que deu as bases para a formação de novos tipos de monopólios, que, na realidade, apenas estavam transformando o antigo imperialismo em algo novo. Agora se tratava dos monopólios de tecnologia, de controle de fluxos financeiros, de acesso a esses recursos naturais, incluindo as possibilidades e condições de exploração, monopólios de comunicação e mídias, e, finalmente, monopólios das armas de destruição em massa. Trata-se de condicionamentos que, ainda segundo o autor, “anulam o alcance da industrialização das periferias, desvalorizam o trabalho produtivo incorporado nas suas produções ao mesmo tempo em que superavaliam o pretenso valor agregado relativo às atividades” (AMIN, 2005, p. 90). Atividades que, não se pode ignorar, são instrumentos de favorecimento da posição dos países centrais e controladores da economia e da política mundial. Isso porque

A posição de um país na pirâmide mundial é definida pelo nível da competitividade de sua produção no mercado mundial. Eu entendo que esta “competitividade” é o produto complexo de uma série de condições operando no campo de conjunto da realidade – econômica, política e social. Nesse quadro, as relações assimétricas centros/periferias construídas pelo desenvolvimento do imperialismo são fundadas nos “monopólios” dos quais os centros são os beneficiários. Esses são particulares e próprios a cada uma das sucessivas fases da mundialização do capitalismo imperialista (AMIN, 2005, p. 87).

Assim também, se inserem as ideologias e a utilização do Direito como ferramenta coercitiva do poder dessas grandes nações, buscando algum tipo de justiça e equilíbrio que, em seu cerne, pretende privilegiar esse centro por meio de acordos e tratados internacionais, ou entre alguns países específicos, e, ainda, todo esse processo se reproduz nos parâmetros microsociais de cada jurisdição.

Faz-se relevante, portanto, compreender as origens ideológicas do Direito no Brasil, como ferramenta do aparelho estatal, analisando-se como surgiram as primeiras Academias de Direito e porque elas foram criadas, como o bacharelismo estabelecido favoreceu as classes dominantes, para que, finalmente, seja possível dar início a uma discussão sobre uma aparente "deselitização" dos cursos jurídicos no país, muito atrelada à concepção de democratização forjada na Constituição Federal de 1988.

1.1. Origens Ideológicas dos Primeiros Cursos Jurídicos do País

Durante o período colonial, as tentativas de aberturas de uma Academia Brasileira de direito se viam sempre frustradas pela coroa portuguesa. A elite local pretendia um Estado nacional, e, enquanto essa elite agrária buscava consolidar seus anseios de formação jurídica, mas, principalmente, formação intelectual, sem ter que recorrer à travessia do Oceano Atlântico para acessar a Universidade de Coimbra; a metrópole, consciente e propositalmente, frustrava qualquer tentativa por temer sublevações e uma emancipação, que em algum momento da história certamente se daria. Em 1808, com a vinda forçada da família real para o Brasil, e diante das incertezas sobre o que seria o futuro de Portugal, do território dominado por Napoleão, começou-se a estruturar a Educação Superior em solo brasileiro, e não se pode ignorar, nesse momento, a força das pretensões ideológicas que um curso superior deveria carregar (CRUVINEL, 2008).

Após a Proclamação da Independência em 1822, na Assembleia Constituinte do ano de 1823, despontou o primeiro projeto de implantação do curso de direito em território brasileiro, mas apenas em agosto de 1827 é que são abertos o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais

de Olinda, posteriormente transferido para Recife, segundo afirmam Moraes et al (2014).

Essa primeira proposta tinha gerado muitas discussões, haja vista que cada deputado buscava preferência de implementação do curso em sua província. Também se desentendiam quanto a quem seriam os professores, quais cadeiras seriam ministradas, duração do curso, tradições, se o Direito Romano seria a base do ensinamento, clima e custo de vida de onde seria aberto o curso, distância da capital, estrutura estética da academia, etc. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 15-17).

No Parlamento, em 1826, já haviam consolidado um modelo de curso após todas as discussões acaloradas, estabelecendo-se como pontos fundamentais do curso a eliminação do modelo eclesiástico, o ajustamento do iluminismo liberal aos anseios da aristocracia rural, classe dominante (SIQUEIRA, 2018, p. 5).

Dessa forma, desde o começo das instituições educacionais de direito no Brasil, houve uma tendência natural ao desligamento dos preceitos de Coimbra, relacionados ao ensino eclesiástico, mesmo que nesse momento de implementação a Igreja exercesse uma forte influência, e o Direito Eclesiástico se mantivesse nas grades curriculares, uma obrigatoriedade estabelecida por meio da Carta de Lei de 1827. Tal disciplina somente veio a se tornar facultativa em 1879, sendo abolida em 1895, justamente porque a burguesia se opunha à Igreja, o que acabou fomentando a consolidação das disciplinas voltadas para o Direito Privado (MORAES et al, 2014, p. 3-4).

Determinou-se que ambas as instituições, de Olinda e de São Paulo, adotariam a mesma estrutura curricular, que a duração do curso seria de cinco anos, que as disciplinas dogmáticas seriam privilegiadas, que o curso de São Paulo se voltaria especialmente para a formação de burocratas, ocupação de cargos políticos e preservação dos interesses econômicos da elite; enquanto o curso de Olinda se voltaria para a preparação intelectual de doutrinadores e formulação de novas teorias, espaço gerador da figura Tobias Barreto (SIQUEIRA, 2018, p. 7).

De fato, esse modelo de prática escolástica pode ser associado a um processo de formação de um grupo denominado por Bourdieu (2001b, p. 31) de “intelectuais orgânicos da burguesia”, fruto do “advento de uma “corporação de homens de letras,

inclinados a estender às coisas políticas o princípio do debate público e crítico que haviam instaurado na república das letras”. Nesse contexto, esse grupo de intelectuais,

Tendo podido libertar-se aos poucos das preocupações materiais imediatas, graças sobretudo aos benefícios proporcionados pela venda direta ou indireta de conhecimentos práticos aos empreendimentos mercantis ou ao Estado, e acumular, pelo e para o trabalho, aptidões (de início adquiridas na escola) tendentes a funcionar como capital cultural, esses novos agentes sociais se mostraram inclinados e capazes de afirmar sua autonomia individual e coletiva perante os poderes econômicos e políticos que tinham necessidade de seus serviços (bem como em relação às aristocracias fundadas no nascimento, as quais eles contrapunham os arrazoados de mérito e também, cada vez mais, do dom) (BOURDIEU, 2001b, p. 31).

Catani (2011, p. 194-5) acrescenta que

O microcosmo dos intelectuais (como os demais campos que, na concepção de Bourdieu, constituem o mundo social nas sociedades altamente diferenciadas) encontra-se regido por regras próprias e irredutíveis às regras que regem a dinâmica e a competência em outros domínios – por exemplo, o econômico, o político, o jurídico. Nesse espaço relativamente autônomo, os intelectuais lutam pelo monopólio da produção cultural legítima, de acordo com a posição ocupada no campo por cada ator, individual ou coletivo.

A caracterização de instituições diferentes dentro do Estado, na medida em que se delimitam funções distintas socialmente, acaba por produzir agentes determinados, os quais exercem papéis segundo as prerrogativas daquele universo, transfigurando-se em uma espécie de legitimidade por meio do título alcançado, e as articulações do meio são entrelaçadas com a elite daquele meio e das classes dirigentes, dentro das divisões sociais consagradas, regulando, inclusive, as oportunidades e as trajetórias para se obter acesso às posições de poder, e concretizando um modelo novo de dominação (CATANI, 2011, p. 196).

Dentro desse cenário, a primeira reforma do Ensino Jurídico aconteceu por meio do Decreto 1.386, de 28 de abril de 1854, incluindo as disciplinas de Direito Romano, Direito Administrativo, Hermenêutica Jurídica e Direito Marítimo, além de consolidar a transferência da Academia de Olinda para Recife, e, então, a nomenclatura também é

alterada para Faculdade de Direito de Recife, e Faculdade de Direito de São Paulo (VENÂNCIO FILHO, 1982, p 65).

Buscando uma descrição da época e do local, fruto da Academia de Olinda e Recife, pode-se observar uma análise pormenorizada feita por Hermes Lima em seu trabalho¹ dedicado a Tobias Barreto, onde descreve seu dilema referente à luta de classes e contra as imposições das elites.

Tobias Barreto marcou consideravelmente seu tempo e deixou cicatrizes na constituição jurídica nacional, e fê-lo, por ter sempre se oposto ao programa político elitista e liberal, mesmo quando foi membro do Partido Liberal. A postura que adotou deixa clara a contraposição do Ensino Jurídico em Olinda, depois em Recife, e em São Paulo (LIMA, 1939, p. 86-88).

Na crista daquela onda vinham duas figuras de primeira grandeza: Tobias e Castro Alves. Cada qual possuía o seu bando, a sua facção, a sua côrte. Mas, se, no fundo, não havia problemas sérios a dividi-los, se todos adoravam a liberdade, combatiam a escravidão, versejavam pelo diapasão hugoano; se a todos empolgava a admiração pelos mesmos heróis e valores, os dois chefes eram, todavia, diferentes como origem social, como temperamento, como molde de espírito. Castro, olímpico, belo, ardendo na mais pura flama poética que ainda palpitou em nosso país. Tobias, mestiço, desajustado, mais velho, mais estudioso e preparado que o rival, contrastando com o gênio poético do cantor dos escravos o seu já forte talento de crítico e polemista. Agrupavam-se os moços, em torno de um ou de outro, movidos por simpatias pessoais, motivos afetivos e extremavam-se na admiração por atrizes célebres do tempo. Naquela cidade pacata, de escassos divertimentos, a Academia e o teatro formavam os dois polos em que se concentrava a atividade espiritual dos estudantes. [...] Sonhava, pois, moldes de ação política diferentes. Por isso, queria agir como se houvesse opinião pública ativa, vigilante. Mas só havia opiniões privadas. Ele achava que se deviam prestar contas ao povo, quando só existiam pessoas para tomá-las. Os pontos de referência da vida pública personificavam-se no grande proprietário, no barão, no coronel com a sua vasta rede de relações, de dependentes e interesses. Para Tobias, por exemplo, a circunstância de pertencer ao partido liberal não deveria inhibi-lo de criticar este partido. [...] Tobias não conseguiu jamais ajustar-se até se tornar um dente cego da máquina política. Seu ritmo era outro e raramente coincidia com o ritmo dominante. [...] Entendendo que o cargo de 1º suplente de juiz municipal não lhe punha "em férias o caráter", levanta o veu do pretório de Escada e mostra a sua justiça mancomunada com os senhores na avaliação fraudulenta do preço dos escravos alforriados pelo fundo de emancipação (LIMA, 1939, p. 10, 86, 87, 88).

¹ LIMA, Hermes. **Tobias Barreto** (A época e o homem). São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

A concepção política de Tobias Barreto, que chegou a ser um dos professores do curso de Direito de Recife nessa época conturbada, pautava-se na visão holística da justiça, na fundação de uma filosofia do direito, e, mais que isso, filosofia da justiça. Contrapondo política e justiça, declarou em seu *Varios escriptos*, obra póstuma dirigida por Sylvio Romero:

É preciso que nos convençamos: a magna questão dos tempos actuaes não é política, nem religiosa, é toda social e economica. O problema a resolver não é achar a *melhor fórma de governo* para todos, porém a *melhor fórma de viver* para cada um; não é *tranquillisar as consciencias*, porém, *tranquillisar as barrigas*. Que importa ao homem do povo que lhe dêem o direito de *votar em quem quizer*, se elle não tem o direito de *comer o que quizer*? Que lhe aproveita a liberdade de ir ao templo, quando queira, e orar a Deus, como lhe aprouver, se elle não tem o poder de ir ao mercado, quando lhe apraz, e comprar o que precisa? (BARRETO, 1900, p. 198/199).

É conveniente citar o que Althusser (1975, p. 59) aporta por meio da sua concepção de filosofia: “A justiça não cai do céu: é o resultado de um trabalho que sempre pode ser considerável. [...] A filosofia é, em última análise, a luta de classes na teoria”.

Sobre Tobias Barreto e sua importante contribuição para a filosofia do direito, Lima (1939) explica:

A filosofia encontrava nas Academias de Direito o único ambiente de vulgarização possível, entre nós. Não possuíamos escolas de altos estudos. As doutrinas jurídicas, participando a um tempo, nos seus fundamentos, dos princípios gerais da filosofia e, na sua prática, do govêrno das realidades sociais, ofereciam condições para que, através delas, tomássemos contacto com os novos rumos do pensamento. Estes sintetizavam-se numa diferente interpretação do mundo, baseada principalmente nas ciências físicas, biológicas e sociais que então se desenvolviam. A época reclamava, pois, um filósofo-jurista. De certo, já tínhamos possuído grandes professores e cultores do direito. Pimenta Bueno, Paula Batista, Ramalho, Florentino, Nabuco de Araujo estavam entre êles. Mas preocupavam-se quasi que exclusivamente com o conhecimento e desenvolvimento do sistema jurídico positivo e com a técnica da aplicação do direito. O próprio Teixeira de Freitas não se deteve nos problemas da filosofia do direito. [...] E embora Lafaiete e Ribas tivessem já espalhado os princípios gerais da civilística alemã, embora João Vieira houvesse alertado as inteligências para o novo direito penal que os juristas italianos elaboravam, nenhum houvera assentado ainda "sôbre a doutrina jurídica as construções generalizadoras de uma filosofia do direito". Este papel coube a Tobias (LIMA, 1939, p. 34-35).

Os relatos de Lima (1939) demonstram com simplicidade a situação do ensino jurídico no Brasil do século XIX e começo do século XX. De fato, Tobias Barreto representava um ponto fora da curva, especialmente por sua condição de classe e a ascensão que teve em sua carreira profissional. Indignando-se com o funcionamento do sistema, e aportando substancialmente questionamentos relativos à Filosofia do Direito, enfrentou diversos obstáculos, e seu reconhecimento se deve à sua genialidade. Entretanto, afastou-se da política, posto que entendia que seria impossível a consolidação de uma base sustentável para o direito à parte da justiça, abraçando-se a manipulação em prol das vontades e dos interesses da classe dominante.

Durante o período imperial foi criado um microcosmo de intelectuais, que consolidou um organismo diferenciado do restante da sociedade, com regras e dinâmicas próprias, voltadas para o exercício do controle social. Esse processo gerou cada vez mais autonomia para a burguesia, tornando-a hegemônica. Nesse sentido, Althusser (2005a) também aborda a hegemonia da burguesia, da sua cultura e da imposição dessa cultura capitalista por meio da ideologia que propaga.

A ideologia desse sistema capitalista inicial foi o Liberalismo, que, como declarou Adorno (1988), fundamenta-se na competitividade. Tratava-se de uma revolução que foi comandada pela burguesia brasileira e que teve o juridicismo como base. Foram os bacharéis que controlaram as transformações culturais por meio da formação de intelectuais nas faculdades que eles mesmos criaram. Esses juristas constituíram a resistência política à aristocracia nacional, além de terem se tornado a inteligência sociológica, e, obviamente, não questionaram as condições sociais e os interesses da classe dominante, porque era a classe deles mesmos.

Essa perspectiva do controle foi a causadora da demora na abertura das faculdades no Brasil, especialmente porque não era do interesse político, inicialmente, que a Educação Superior fosse um espaço aberto a todos. Isso também pode ser percebido na estrutura centralizadora e na criação das faculdades de direito apenas em Olinda e São Paulo, depois de muitas discussões em torno de grade curricular, tradição jurídica a ser ministrada, local, etc., o que foi apontado por Góes Junior (2010) e Siqueira (2018), dentre outros autores. Importante pensar que as duas cidades eleitas acabavam

por conectar o país e o controle que se tinha dele, por meio das estratégias pedagógicas adotadas, e porque os bacharéis formados estariam no controle político, tal como declararam Rosek e Santin (2013).

Essa falsa democracia do mundo moderno, como pontua Silva (2011), atua na distribuição do poder, mas não um poder entre os cidadãos, senão entre as classes sociais. Fundamentalmente, o Liberalismo, utilizando-se uma máscara de democracia e liberdade, de igualdade e fraternidade, ideais da Revolução Francesa, que implantou definitivamente uma nova era na história da humanidade, é uma forma da classe dominante manter o controle, valorizando o caráter privado.

De fato, como acrescentou Adorno (1988), as classes dominantes se recusam a ceder o poder ou ceder seus interesses políticos e econômicos para o bem comum, se recusam à igualdade. É nesse contexto do Liberalismo que os cursos de direito atuam na construção de uma sociedade desigual, posto que como o ordenamento jurídico representa os interesses das classes dominantes, não deseja profundamente provocar transformações sociais em busca de igualdade ou de democratização.

Pode-se vislumbrar, assim, que os cursos jurídicos surgiram tendo como objetivo a formação da elite para a administração pública, e isso era parte de um projeto político, que, mesmo após a independência do Brasil, continuava atrelado aos preceitos portugueses. Os costumes da antiga metrópole ainda eram muito ensinados nas universidades brasileiras, seguindo os moldes do ordenamento jurídico transmitido em Coimbra. Ainda assim, o tempo colocaria em evidência as divergências entre os padrões legislativos de Portugal e do Brasil, e, gradativamente, foram criadas leis próprias e distintas da matriz (MORAES et al, 2014).

O bacharel em direito se consagra com uma imagem representativa de poder, voltada para a ocupação dos cargos políticos. Forma-se uma figura desejável, tanto para aqueles que aspiravam a uma ascensão social, quanto para aqueles que já estavam no topo, e desejavam ali se manter. O doutor² se tornou, ao mesmo tempo, um ornamento

² Há uma antiga, interminável e não pacífica discussão sobre a utilização do título ou tratamento de "Doutor" aos advogados e alguns operadores do direito (juízes, promotores, delegados). Remonta, primeiramente a uma tradição e costume cuja utilização do termo se aplicava não somente aos advogados, mas àqueles detentores de grande conhecimento. No Brasil, uma Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, que criou os primeiros cursos de direito no país (São Paulo e Olinda), estabeleceu regras para a concessão do "*grão de Doutor [...] áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sô os que o obtiverem, poderão ser*

para as classes dominantes, e uma aspiração para a burguesia e a classe média (CRUVINEL, 2008). Ressalta-se, nesse sentido, o que afirma Althusser (2005a, p. 16):

É um efeito da luta de classes ideológica: pois a ideologia burguesa, a "cultura" burguesa, é quem está no poder e exerce a "hegemonia". Como um todo, os intelectuais, incluindo numerosos intelectuais comunistas e marxistas, são, com algumas exceções, dominados em suas teorias pela ideologia burguesa. Exceto exceções, o mesmo acontece nas "ciências humanas".

Dessa forma, entende-se a relação da ideologia que se implantava no país, atrelada ao Ensino Jurídico, o que, contudo, não estava livre de conflitos e obstáculos. A segunda reforma do Ensino Jurídico considerada importante ocorreu em 1879, chamada reforma do ensino livre. Fundamentalmente, abria-se a permissão para criação de novas faculdades de direito, mesmo que não fossem oficializadas pelo Estado, mas desde que mantivessem sua estrutura conforme regras idênticas às instituições oficiais. Essa reforma consagrou a liberdade que os alunos tinham com relação à frequência escolar, e eliminou as provas parciais das faculdades de direito (GÓES JUNIOR, 2014). Ainda assim, a Faculdade de Direito da Bahia somente foi criada em 1891, devido às muitas pressões da sociedade sobre o Estado, que, de certa forma, também almejava mudanças no ordenamento jurídico, além da ampliação da oferta de ensino, como apontam Moraes et al (2014).

Cabe acrescentar, em contrapartida, que

A situação que perpassou o ensino do direito durante o Império, assim, pode ser sintetizada em carência de instrumentos materiais, professores improvisados para as respectivas funções e, acima de tudo, estudantes desinteressados (SIQUEIRA, 2018, p. 8).

escolhidos para Lentos." A vigência, interpretação e aplicação desta Lei é controversa e não cabe a este estudo detalhar esta discussão. No entanto, a tradição e o costume fazem com que o tratamento de "Doutor" mantenha-se largamente utilizado nos meios jurídicos. Vide: BRASIL. **Lei Imperial de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, 1827; REICHMANN, Tinka; AVILA VASCONCELOS, Beatriz "Seu Dotô" / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as conseqüências para a tradução Pandaemonium Germanicum. **Revista de Estudos Germanísticos**. USP, São Paulo, núm. 13, 2009, pp. 146 -170.

Tendo em vista que o professor não era contratado a partir de qualquer exigência qualitativa como professor, mas mediante aspectos da sua atuação jurídica, a oferta da mão-de-obra acabou favorecendo a expansão quantitativa de cursos de direito, nivelados pedagogicamente na qualidade prática do operador jurídico (MARTÍNEZ, 2006). Vale lembrar Saviani (2011), que afirma que é impossível entender o professor, dentro de uma sala de aula, isento de uma percepção política e social. Ele age politicamente ao mesmo tempo em que imbui seus conceitos na mentalidade dos estudantes, independente de enfrentar ou não condições adversas.

De fato, dentro da percepção histórico-crítica de Saviani (2011), as articulações dos condicionantes sociais também se manifestam no ambiente escolar, daí a importância de dar um passo mais, rumo a uma visão crítica-dialética que compreenda o desenvolvimento de todo o processo educacional, sem ignorar que a educação está diretamente atrelada ao materialismo, que condiciona seu desenvolvimento. Todo o funcionamento do sistema educacional não poderá ser entendido à parte do capitalismo e das suas contradições internas. Conquanto houvesse ânsia pela formação desses profissionais que atendessem a educação brasileira, muitos fatores estavam atrelados a essa causa, especialmente a disputa pelo poder, o que, em última instância, relaciona-se com disputa pelo dinheiro.

O jurista Rui Barbosa também teve destaque nesse momento histórico, especialmente porque suas propostas incluíam a Sociologia como fundamental para a formação em direito. Na Academia de São Paulo, enfrentou conflitos devido à sua posição como jornalista e como acadêmico, já que questionava o dogmatismo e o positivismo dos advogados. O conhecimento dogmático não deveria, para Rui Barbosa, estar concentrado em buscas filosóficas das origens dos institutos nacionais, mas a formação acadêmica dos novos advogados precisava, em sua concepção, estar conectada com as circunstâncias reais da vida. Após 1930, essa visão consegue influenciar em certa medida o ensino jurídico, mas tudo acaba sendo caracterizado como um sonho que não chega a se concretizar jamais no Brasil. As aulas nessa época não eram obrigatórias. Os professores ministravam aulas raras vezes. Os exames eram uma farsa, e esse conjunto de comportamentos levou o Ensino Jurídico brasileiro ao que Góes Junior (2010) chamou de abastardamento.

Venâncio Filho (1982, p. 318) aponta que

(...) a tentativa de solucionar o descompasso social do ensino jurídico foi novamente proposta em uma alteração curricular. Isso ocorreu em 1961, já sob o controle do Conselho Federal de Educação. Surgiu o "currículo mínimo" para os cursos de Direito. A idéia era que os cursos de Direito tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, o mercado novamente ditou as regras e "o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo".

Em 1964, o golpe Militar instalou o autoritarismo estatal. Os acordos entre o MEC e a USAID consolidam a reforma educacional do ano de 1968, na busca pelo milagre brasileiro, fundamentado exclusivamente na formação de mão-de-obra, fazendo com que a importância quantitativa das vagas da educação fosse ainda mais relevante do que o aspecto qualitativo. Para as metas educacionais somente se considerava a expansão das vagas, e em uma década dobrou o número de universidades no país. Não se pode ignorar, sobretudo, que se trata de uma época na qual o controle do pensamento político e crítico da sociedade é fundamental, e tudo o que se estabeleceu foi dentro de um programa que seguia leis de mercado. No contexto da reforma universitária de 1968, Cunha (1992, p. 170-171) acrescenta que

Como a reforma universitária de 1968 tinha como alvo principal a criação de uma universidade onde o ensino e a pesquisa estivessem indissociados, a expectativa era a de que a pesquisa desenvolvida na rede do INEP ressurgisse nas universidades, e até com mais força. No entanto, não foi isso o que aconteceu por razões que advieram das condições políticas da implantação da reforma universitária: de suas diretrizes e de características internas ao próprio campo acadêmico. [...] Tanto os sociólogos estiveram muitos anos sob generalizada suspeita quanto o exame mais crítico da educação esbarrava com alguma frequência nos propósitos dos administradores, que pretendiam escamotear a curiosidade alheia, especialmente em se tratando de programas financiados ou assessorados pela USAID. Eu próprio vivi uma situação em que pesquisa com resultados possivelmente desfavoráveis para os interesses imediatos de uma instituição de educação de adultos no Nordeste, em 1966/67, foi alvo de tentativa de dissimulação mediante acusação dos entrevistadores (a maioria estudantes de Ciências Sociais) como "comunistas", à época mais do que mera classificação político-ideológica, uma condenação antecipada.

Martínez (2006) acrescenta que foi um período cuja crise do Ensino Jurídico brasileiro se mostrou mais intensa, tanto por questões didáticas e metodológicas, quanto pela estrutura organizacional, curricular e pelo acolhimento que o mercado dava aos novos profissionais formados.

Diante dessa percepção acerca das origens do pensamento jurídico no Brasil e a consolidação das primeiras IES, cabe o avanço e o levantamento de outras considerações acerca dos cursos de direito, para que se possa averiguar questões pertinentes a este estudo.

1.2. Ideologia e o Bacharelismo Liberal

Uma revolução descolonizadora é o termo usado por Sérgio Adorno³ (1988, p. 19, 41, 45 e 81) para se referir ao processo acontecido no Brasil no século XIX em torno da consolidação do liberalismo na política e na economia nacional, relacionado com uma nova ordem social fundamentada na competitividade. Essa revolução, comandada pelas classes dominantes, teve como base o juridicismo liberal dos intelectuais e a formação profissional e cultural dos bacharéis que controlariam o Estado. Os juristas formaram a resistência política, e o arquipélago dos magistrados se inseriu em uma inteligência sociológica que não problematizou as condições histórico-sociais e nem os interesses das classes dominadas.

Martínez (2006) aponta que o modelo de ensino jurídico se baseava na continuidade de currículos preparados ideologicamente, ratificando o liberalismo, interpretando-o ao modo brasileiro, sendo que, no que toca à metodologia pedagógica, não houve tentativas de transformações ou avanços, consolidando cada vez mais a pedagogia tradicional, a transmissão do conhecimento por meio de processos comunicativos básicos. Ao professor caberia apenas expor oralmente os conteúdos previamente determinados, reproduzindo um conhecimento, de certa forma, arcaico e arcaizante. Essa pedagogia tradicional corroborava com o liberalismo e com a

³ Para que não se confunda o sociólogo brasileiro com o filósofo alemão Theodor Adorno.

manutenção de uma estruturação operacional e social, dentro de uma formação específica que era dada aos bacharéis.

O intuito dos primeiros cursos inaugurados no Brasil era a própria reprodução de classes, e, porque eram esses aprendizes do poder, o curso de direito não estava aberto a qualquer pessoa que o pleiteasse. Recordando Bourdieu,

[...] o trabalho político destinado a produzir classes sociais enquanto *corporate bodies*, grupos permanentes, dotados de órgãos permanentes de representação, de siglas, etc., tem muito mais possibilidade de ser bem-sucedido na medida em que os agentes que se pretendem reunir, unificar, constituir como grupo, estiverem mais próximos no espaço social (logo, pertencentes à mesma classe no papel) (BOURDIEU, 2004b, p. 156).

A afirmação liberalista no Brasil cristalizou-se em uma estrutura metodológica curricular privatista nos cursos de direito, perpetuando a própria ideologia liberal e a consequente fábrica de bacharéis, trazendo a industrialização e a padronização para o âmbito da formação jurídica, conforme pontua Martínez (2006). Cabe acrescentar a descrição dada por Bobbio (2005, p. 8): “por “liberalismo” entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social”. Silva (2011, p. 122-3) acrescenta que “o Estado liberal ergue-se sobre os pressupostos da limitação do poder estatal em contraposição ao poder estatal absoluto”. Nesse sentido,

Na doutrina liberal a liberdade é definida negativamente, ou seja, ela não existe enquanto substancialidade, uma vez que ela só pode existir em relação ao Estado, que é concebido como mal necessário. Portanto, para que o Estado não intervenha de maneira abusiva na vida dos indivíduos, segundo os principais expoentes do liberalismo clássico, deve ser mínimo. Ou seja, segundo Locke e Kant, o Estado não deve se sustentar a partir da menoridade de seus súditos, mas a partir da maioridade daqueles, através da qual os indivíduos julgam e distinguem o útil do prejudicial. Assim, esse Estado, segundo Adam Smith, deve se restringir a apenas três deveres: defesa do Estado-nação; garantia dos contratos e dos direitos individuais; provimento de obras públicas que a iniciativa privada não é capaz de realizar (SILVA, 2011, p. 140).

Enquanto Althusser (1970) apresenta o Liberalismo como uma ideologia, Stewart Junior (1995, p. 71) declara que, enquanto doutrina política concentrada no bem-estar dos homens, está

[...] voltada para a melhoria das condições materiais do gênero humano. Seu propósito é reduzir a pobreza e a miséria, e o meio que propõe para que esse objetivo seja atingido é a liberdade. O pensamento econômico e a experiência histórica não conseguiram, até hoje, sugerir um outro sistema social que seja tão benéfico para as massas quanto o liberalismo.

Ainda segundo Stewart Junior (1995, p. 72),

Liberalismo é antes de tudo liberdade. Liberdade entendida como ausência de coerção de indivíduos sobre indivíduos. É a adesão ao princípio de que a ninguém é permitido recorrer à força ou à fraude para obrigar ou induzir alguém a fazer o que não deseja. [...] Um sistema baseado na liberdade pressupõe, necessariamente, que não haja restrições à propriedade privada dos meios de produção e que haja plena liberdade de entrada no mercado.

Sobre essa suposta liberdade, Althusser (1970) afirma que qualquer sujeito presente em qualquer sociedade está em uma condição de bipartição, sendo que possui uma acepção subjetiva da liberdade, na qual ele se torna responsável por seu atos e dirigente de suas próprias iniciativas, e uma outra extensão, a partir da qual esse mesmo sujeito está submetido a alguma autoridade, e, nesse caso, resta-lhe aceitar livremente sua submissão. Dessa forma, “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição” (ALTHUSSER, 1970, p. 113).

Mas ao mesmo tempo em que Stewart Junior (1995) aponta as benesses do Liberalismo, afirma-o associado ao poder coercitivo do Estado. Segundo o autor, a liberdade política “é a consciência de que deve haver liberdade para escolher as pessoas que irão exercer as funções de governo e que, portanto, irão deter o comando do aparato de coerção e compulsão” (STEWART JUNIOR, 1995, p. 75). Ademais, acrescenta,

O liberalismo reconhece a inviabilidade da liberdade total, anárquica, e acata o conceito de liberdade compatível com a convivência social baseada no intercâmbio espontâneo dos indivíduos. Reconhece, assim, a imperiosa necessidade de uma ordem geral, estruturada em normas abstratas de conduta, legitimamente geradas pelos cidadãos e eficazmente aplicadas pelas instituições administradoras da justiça. O liberalismo pressupõe, portanto, a existência de um Estado organizado, que detenha o monopólio da coerção, e de um governo encarregado de administrar o aparato estatal de compulsão e coerção. O papel essencial do governo é o de usar o aparato de coerção e compulsão para impedir- e eventualmente punir um cidadão que queira usar de violência ou fraude para atingir seus objetivos; é o de proteger e preservar a vida, a liberdade, a propriedade e a saúde dos indivíduos; é, por assim dizer, o de manter o ambiente institucional e o respeito às regras de modo a que possam florescer os talentos e as capacidades individuais. Em resumo: é o de prover a ordem e a justiça. [...] Nota: Uma grande potência, como é o caso dos EUA, se tivesse um governo verdadeiramente liberal, não poderia se auto-atribuir o papel de "polícia do mundo" e nem procuraria implantar em qualquer outro país regimes que considerasse mais corretos ou mais adequados (STEWART JUNIOR, 1995, p. 77-8).

Ressalte-se o que Coelho afirma:

(...) o direito cumpre um papel fundamental, tanto repressivo quanto ideológico. Repressivo porque legitima o uso da violência legal; e ideológico porque constitui a todos como “sujeitos de direito”, criando uma igualdade formal e liberdade jurídica universal que não se materializa na vida prática, na qual as relações negociais são sempre entre desiguais: o capitalista, que explora a força do trabalhador, e o próprio trabalhador, que se vê na “liberdade” de negociar sua força de trabalho em troca de um salário que garanta sua subsistência (COELHO, 2017, p. 203).

Assim, entende-se que o Liberalismo, associado à ideologia da democracia, atua muito diretamente sobre a limitação e a distribuição do poder, não necessariamente entre cidadãos, mas entre as classes sociais, sendo, portanto, uma ferramenta de manutenção de poder, de manutenção da ordem estabelecida pela classe dominante, sob o véu da liberdade individual, misturada a um caráter privado, que, por sua parte, usando o direito natural como argumento, já que os homens querem garantir e preservar seu direito natural, mostra que limita o poder do Estado, quando, na realidade, retira toda a substancialidade da liberdade que o próprio liberalismo apregoa, e buscando a autopreservação, a sociedade civil, crendo no ideal de liberdade, acaba se inserindo na coleção de títeres da elite (SILVA, 2011).

O Liberalismo, perpetuado após a queda do Estado Absolutista e a consolidação dos Estados Nacionais, foi amainado após o fim da Primeira Guerra Mundial e a crise da bolsa de 1929. Ou seja, no final do século XVIII e durante todo o século XIX, abarcando ainda o começo do século XX, viveu-se sob essa quase inquestionável perspectiva. No Brasil, os efeitos da situação liberal pós-guerra foram sentidos na perda de poder por parte das oligarquias agrícolas, e a ascensão definitiva da população urbana, industrializada e comercial. Toda a América Latina começou a sofrer as influências dos Estados Unidos e da concepção de Estado Social. Se antes, no Liberalismo, pressupunha-se que o Estado intervinha minimamente na sociedade, agora ele passa a assumir um aspecto de dirigente, que luta pelo bem-estar geral de modo intensivo, e, inclusive, controlando a economia. Um período de intensas transformações políticas se instalou entre os anos de 1930 e 1945, e é justamente nesse contexto que em 1931, a Reforma Francisco Campos, bastante dirigida para a demanda de mercado, busca uma renovação ou inovação quanto à estrutura educacional da República Velha, em um momento cheio de otimismo ideológico, voltado para o poder transformador que se podia outorgar à escola. O pensamento da Escola Nova desponta em um embate com a escola tradicional. O ensino jurídico, entretanto, permaneceu praticamente estagnado, especialmente porque se incentivou o estudo do direito Positivo, privilegiando as regras gerais do direito pátrio, mantendo-se os ideais liberais do período anterior (MARTÍNEZ, 2006).

Rosek e Santin (2013) afirmam que, no decorrer do Império, fomentava-se a ideia de que o bacharel em direito fazia parte da grande elite intelectual do país, especialmente porque o próprio curso carregava consigo a perspectiva de profissionalização política e acesso a cargos governamentais centrais, profissão a que os bacharéis mais almejavam. Justamente por isso, de 1828, quando foram abertas as Academias de Direito, até 1870, fortalecia-se as grades políticas e burocráticas dos cursos, especialmente propagando a ideologia liberal europeia dentro de um panorama de homogeneidade ideológica, como uma espécie de treinamento na carreira jurídica, ainda que fosse perceptível a ausência de homogeneidade na sociedade e nas condições de vida da população. Nesse sentido, mesmo que determinado sujeito ingressasse nos cursos tendo uma origem ideológica ou social diferenciada, o que era raro, acabava por desenvolver a mentalidade das classes

dominantes por meio da educação que recebia, tornando-se uma parte coesa em um *locus* do qual antes não fazia parte.

Em contrapartida, essa ideologia paradigmática que conseguiu estabelecer uma homogeneidade a partir das origens de formação jurídica coimbrã, reduziu muitos conflitos pré-existentes entre as elites nacionais, implementando um modelo de dominação, baseado no treinamento que preparava os bacharéis para o comando sob a perspectiva de uma elite burocrática. Esse treinamento, certamente, incluía o distanciamento dos ideais revolucionários e de doutrinas que se colocavam contra a ideologia das classes dominantes, quer fossem as oligarquias agrárias, quer, posteriormente, a burguesia industrial das cidades. Formava-se uma ilha de letrados num mar de analfabetos (CARVALHO, 1980).

Medina (2006) aponta que o bacharelismo é, em geral, descrito como um fenômeno de predominância dos bacharéis na vida social, cultural e política do país. Segundo o autor:

Na fase de apogeu do bacharel, que vai do Segundo Império à República Velha, esse fenômeno tornou-se responsável pela crença de que o homem do direito fosse uma espécie de *factótum*, apto a exercer quaisquer atividades para as quais os estudos sociais se mostrassem úteis. E pelo mito de que ninguém melhor do que ele achava-se preparado para dirigir a política e exercer os cargos públicos mais importantes. O diploma de bacharel não habilitava, apenas, para a profissão de advogado e as carreiras jurídicas: era o instrumento próprio para ingresso numa série de outras atividades, como o jornalismo; o magistério, em diferentes níveis e matérias, especialmente no ensino de línguas, da história ou da geografia; a chefia de órgãos públicos a que se atribuísssem tarefas de ordem econômica ou para os quais se requeresse formação no campo da sociologia ou das ciências sociais. Na vida pública, o prestígio do bacharel só era contrastado, nas comunidades do interior do país, pelo do coronel, protagonista de fenômeno semelhante em termos de influência política, que foi o do *coronelismo* (MEDINA, 2006, p. 39/40).

Bittar (2001, p. 68) acrescenta que o Estado e sua máquina burocrática demandavam profissionais que estivessem preparados dentro de uma determinada cultura “ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente coniventes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito”. A escola, portanto, participava da máquina burocrática. Para Catani (2011, p. 197) o processo educacional se constitui uma violência do Estado, o que se aplica às instituições de ensino, que exercem essa violência

“sobre todos nós, sempre que construímos o mundo social por meio das categorias inculcadas em nós através do sistema educacional. O Estado produz “mentes dóceis” (docilis, reveladoramente, deriva de docere, ensinar)”. Adorno corrobora, afirmando que

[...] a presença de bacharéis na vida pública e nas lides cotidianas os tornara interlocutores e mediadores da representação jurídico-política da ordem social competitiva na sociedade brasileira, sobretudo devido a sua atuação nos poderes executivo, legislativo e – evidentemente – judiciário, além da docência acadêmica e de uma não menos importante ação no jornalismo (ADORNO, 1988, p. 26).

Dessa forma, seria possível preservar os interesses oligárquicos por meio da atuação dos bacharéis, que se tornavam conselheiros, parlamentares, burocratas, administradores, funcionários públicos, etc., sempre na perspectiva da casta ilustrada formada em São Paulo e Olinda, considerando, inclusive, que essa mesma casta foi usada para desvencilhar o Brasil dos vínculos que tinha com Coimbra, e, mesmo após a Independência, esses bacharéis continuavam mantendo os ideais liberais no Brasil, defendendo seus próprios interesses (BITTAR, 2001).

O patriarcalismo da estrutura social brasileira se mantinha dentro das faculdades de direito, em um sistema autoritário tradicional, configurado sobre as bases familiares, cujo pai é o representante do poder máximo, e também na política, o chefe local ocupava essa posição. A nação recém-emancipada consolidava nos cursos jurídicos e nos bacharéis as formas de subjugar as classes dominadas e quaisquer pessoas que se opusessem aos anseios dos poderosos. O contexto é explicado por Rosek e Santin da seguinte forma:

[...] quando as duas faculdades de direito do Brasil, em São Paulo e Olinda, abriram as portas a seus primeiros estudantes, o país ainda se caracterizava por um sistema bastante tradicional de autoridade, pautado na estrutura familiar, com domínio dos patriarcas (o pai, o padre ou o chefe político local), o que perdurou por um lapso temporal significativo. Os ideais transmitidos aos bacharéis em direito, formados no início da consolidação dos cursos jurídicos no país recém emancipado, estariam completamente subjugados pelos anseios, vontades e pretensões das oligarquias, já que o próprio surgimento dessas escolas constituía uma demanda as classes dominantes, que precisavam de um corpo de juristas ideologicamente controlados, capazes de

desempenhar as funções burocráticas essenciais ao funcionamento da máquina estatal (ROSEK & SANTIN, 2013, p. 10).

O liberalismo econômico e as elites brasileiras, desenvolveram estratégias dentro da ordem jurídica que fundamentaram a cultura brasileira, afastando a população das decisões e da possibilidade de participação dessa estrutura política e jurídica. Foram moldadas as leis, os decretos e as portarias conforme a estrutura social requerida pela classe dominante, e isso tem relação direta com a criação dos cursos de direito e com o bacharelismo brasileiro. Não houve intenção de consolidação de um direito livre ideologicamente e crítico. Com relação a como essa situação era vista pela população, há que se considerar que, “por outro viés, a força da lei é uma esperança. Para os destituídos, ela serve como alavanca para criar um futuro melhor, e para os poderosos ela serve como instrumento para destruir o adversário político (ROSEK; SANTIN, 2013, p.12). Consequentemente, o prestígio de um cargo jurídico-político era parte do caminho de notoriedade buscada, e essa notoriedade não deixaria de passar pelo ensino jurídico. O bacharelismo pretendia, fundamentalmente, ensinar a dominar, ensinar o exercício do poder, enquanto as classes populares se viam impedidas de galgar esses territórios e de adentrar os centros de decisão do país. O bacharelismo brasileiro fomentou o individualismo, colocando a personalidade individual acima das condições existenciais, mas, sobretudo, e até os dias atuais, cultuando a figura de uma personalidade política e pública.

Sousa e Rocha (2016) acrescentam que o espaço público era, então, entendido como patrimônio das classes dominantes e que as relações políticas se baseavam nas afeições, na aparência do erudito, e, principalmente, nos laços pessoais bem aos modos das relações familiares. Entretanto, a imagem que se criava desses bacharéis não condizia com a erudição, na maioria das vezes, que aparentavam ter. Criou-se um perfil completo de alguém que entendia do âmbito jurídico, mas que também versava sobre artes, cultura e outras áreas do saber, transmitindo uma visão progressista, apegada àquela erudição muito particular, que levaria o país rumo ao desenvolvimento e à modernização. Explorava-se muito a arte retórica, por exemplo, com vocabulário próprio rebuscado e ornamentado, o que dava a aparência de erudição muito superior aos outros profissionais, e aportava consistência para a persuasão dos bacharéis, mesmo

que sua argumentação não fosse baseada na racionalidade ou não tivesse consistência. Tratava-se de um vocabulário treinado que outorgava autoridade. Para Bourdieu (2001b, p. 72), “o que está em jogo não é apenas o domínio de uma linguagem erudita ou, ainda mais, de um vocabulário; é a profunda transformação exigida imperativamente pela travessia da fronteira escolástica”. Ou seja, para entender o que é dito é preciso fazer parte do jogo, daquele jogo social. A linguagem distancia os grupos de poder. Segundo Wolkmer:

Ninguém melhor do que eles para usar abusar do uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico. Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais. Na verdade, o perfil do bacharel jurista se constrói numa tradição pontilhada pela adesão ao conhecimento ornamental e ao cultivo da erudição linguística. Essa postura, treinada no mais acabado formalismo retórico, soube reproduzir a primazia da segurança, da ordem e das liberdades individuais sobre qualquer outro princípio (WOLKMER, 2010, p. 85-86).

Holanda (1995) aponta que o bacharelismo decorre da supervalorização do diploma de direito, e que nos Estados Unidos, principalmente, o fenômeno se desenvolveu largamente, proporcionando a ascensão às profissões liberais capazes de proporcionar maiores salários e maior poder, ou acesso aos espaços do poder. A “praga do bacharelismo” (HOLANDA, 1995, p. 156), no Brasil, estaria diretamente relacionada com o intuito de alcançar estabilidade e altos rendimentos com o mínimo esforço, já que haveria uma conduta cômoda profissionalmente, e os assuntos não demandariam grande dedicação e inteligência, mas apenas se deveria seguir ordens. Uma tendência bastante personalista e que respondia às necessidades das classes dominantes. Tratava-se de um poder simbólico adquirido por meio da graduação em direito e do diploma, envolvendo, para além do discurso e escrita eloquente e ornamental, as vestimentas suntuosas, que ao pobre e ao inculto não deixaria margem para questionamentos em termos de autenticidade e credibilidade.

Essa estrutura simbólica pode ser entendida tanto sob a perspectiva estruturalista, quanto construtivista, e, de acordo com Bourdieu (2004b, p. 149), a estrutura simbólica se manifesta primeiro por meio da “linguagem, mito, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações”. Além disso, também se manifesta na perspectiva construtivista, a partir de

[...] uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004b, p. 149).

Segundo Sousa e Rocha (2016), após a ascensão de Getúlio Vargas o bacharelismo começa a enfraquecer, entrando definitivamente em crise após o Golpe Militar de 1964. As estratégias desses novos governos se fundamentavam na abertura e ampliação de cursos técnicos, que promoveriam o desenvolvimento da indústria, e muitos conflitos aconteceram com relação até mesmo à formação dos bacharéis, que começaram a ser vistos como incapazes de atuar na economia estatal. As faculdades de direito começaram a ser questionadas quanto à qualidade do ensino que forneciam aos juristas. Criou-se um verdadeiro palco de desmoralização da carreira de direito, das instituições de ensino, das disciplinas ministradas, dos professores, do comportamento dos alunos, que bem já era declarado inadequado, etc., o que modificou os horizontes políticos nacionais. Aos bacharéis caberia a produção de normas jurídicas, e outros profissionais (engenheiros, economistas, administradores, etc.) começaram a ser buscados para as esferas administrativas do Estado.

A expressão bacharelismo foi utilizada tanto em sentido quantitativo quanto qualitativo, na medida em que denunciava o aumento de ingressos na carreira jurídica – voltada para a política – e que indicava pejorativamente a qualidade desses profissionais. Ainda assim, desconsiderando o significado que poderia ser dado, constata-se, segundo Sousa e Rocha (2016), um "novo bacharelismo" surgido no Brasil no final do século XX e início do XXI, que, embora diferente daquele anterior, também carrega algumas características relacionadas com as novas diretrizes políticas, que serão mais

amplamente abordadas posteriormente, e mesmo que não tenha sido possível julgar a qualidade da formação dos bacharéis dos séculos anteriores, entende-se que hoje existem elementos capazes de comprovar essa dita qualidade, como o Exame da Ordem, que pretende, justamente, aferir os conhecimentos práticos e teóricos dos formados para o exercício profissional. Dessa maneira, se antes não se cogitava a possibilidade de mensurar o nível de conhecimento dos bacharéis, a grande abertura do final do século XX para o ingresso popularizado na carreira acabou gerando uma ferramenta que qualifica esse conhecimento. O resultado disso, conforme Sousa e Rocha é que,

(...) considerando que o crescimento do número de bacharéis em Direito foi acompanhado de uma redução significativa do percentual de graduados que atuam na área jurídica, verifica-se que uma significativa maioria dos bacharéis formados nesse bacharelismo do século XXI não tem sido preparada adequadamente pelas faculdades de Direito do Brasil para atuar na área jurídica (SOUSA & ROCHA, 2016, p. 22).

Esse contexto faz destacar o papel que os cursos de direito exerce como atividade especializada dos aparelhos ideológicos jurídico e escolar de Estado, conforme será analisado adiante.

1.3. Os Cursos de Direito como Atividade Especializada dos Aparelhos Ideológicos Escolar e Jurídico de Estado

Para Bourdieu e Passeron (1992) seria ingenuidade considerar a escola como um grande império e como a raiz da cultura, mas é preciso compreender que a escola consegue modificar o conteúdo e o espírito da cultura que ela mesma propaga, mais que isso, é ingenuidade ignorar que a escola tem a função de transformar essa herança coletiva em memória individual, em inconsciente, em automatismo, por meio de uma formação unificadora, regente da vida intelectual.

Nesse sentido, Althusser (1970) questiona o que é aprendido na escola, afirmando que, indo mais ou menos longe, o que se aprende são técnicas rudimentares ou mais profundas com relação à cultura literária e científica que poderão ser utilizadas em

diferentes âmbitos da produção, a partir da aprendizagem de contas, leitura e escrita, ou seja, dependendo dos níveis que se consiga chegar, há o ensino voltado para o operário, outro para técnicos e uma terceira forma de ensino voltada para os cargos superiores que serão assumidos na sociedade. De qualquer forma, trata-se de saberes práticos.

Ao mesmo tempo, é na escola também que são aprendidas as regras de comportamento social, os bons costumes impostos, reafirmados por meio de uma entidade estatal, que vai além da instituição familiar, e que está preparando o sujeito como agente dentro da divisão do trabalho, as normas que servirão ao capitalismo e à dominação de classes. Fundamentalmente, trata-se de o Estado saber manejar a ideologia da repressão e da exploração sob moldes diferentes do que era estabelecido na sociedade feudal ou escravocrata, sendo, de qualquer forma, dominação. Mantém-se a dominação por meio da educação. Aprende-se desde cedo a obedecer ao regime capitalista, tudo muito bem assegurado por meio da utilização da palavra (ALTHUSSER, 1970).

A dominação se vê assegurada através do discurso dos profissionais da ideologia. Nesse contexto, qualquer luta de classes somente pode existir a partir da existência do Estado, que, por sua vez, somente existe a partir do poder de Estado, estabelecido mediante algumas instituições especializadas, quer públicas, quer privadas, como a igreja, a escola, a família, o jurídico, o político, o sindical, o cultural e o informacional. Considere-se que, ainda que uma instituição, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, seja privada, ela reproduz o discurso da classe dominante, do Estado, na medida em que também já assimilou os conceitos de democracia dessa classe, por exemplo, de cidadania, de nacionalismo, etc. (ALTHUSSER, 1970). A luta de classes, em última instância, tem seu lugar próprio, como outras práticas sociais, a científica, por exemplo (ALTHUSSER, 1975).

Mas dentro dessas instituições, quaisquer instâncias próprias para o exercício de uma ação pedagógica somente dispõem de autoridade, enquanto submetida a um grupo ou a uma classe, para o exercício da violência simbólica e da arbitrariedade que ela comporta. Dessa forma, por exemplo, os meios de comunicação funcionam e apresentam mais ou menos aquilo que é do interesse das classes dominantes, por um lado fomentando o capitalismo, por outro manipulando a opinião e a vontade popular.

As mensagens propagadas nesses meios têm até mesmo a capacidade de criar opiniões a partir da manipulação, ou, em outros termos, da persuasão, que é uma palavra mais sensata no âmbito da democracia (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Ainda assim, afirma Bourdieu (2004b, p. 166) que “a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade”.

Também nessa perspectiva do capitalismo, Bastos (2014, p.11-12) aponta para o fato de que a educação não é fundamentalmente um objetivo maior das estratégias comerciais, mas apenas pretende imprimir um estilo de pensamento na população. Não é conveniente que as classes subalternas se estruturam ao ponto de questionar as ideologias que foram impressas em seus inconscientes, todas elas estruturadas para atender aos anseios do acúmulo de capital. As políticas educacionais, portanto, apresentam sempre um perfil pragmatista e parcial, especialmente instrumental e influenciada por uma doutrina de capital humano. Formou-se uma ideologia, de que a educação é a solução dos problemas universais, sejam econômicos, sociais, desenvolvimentistas, nutricionais, ambientais, etc., mas, basicamente, o que se aporta é uma visão reducionista acerca da educação, voltada para a formação da mão-de-obra e estímulo às habilidades funcionais, que permitirão a entrada das classes subalternas no mercado de trabalho, fomentando a economia.

Essa ideologia da educação como fundamental para o bem-estar da população, por um lado, induz as pessoas a investirem economicamente em cursos superiores, e, por outro lado, desresponsabiliza o Estado pelas desigualdades, na medida em que, tendo estudado, o sujeito não é bem sucedido se ele não for competente o suficiente, já que é o estudo que aprimora o cidadão. Bastos ainda acrescenta que

(...) a constatação de que a noção corrente de educação, disseminada massivamente pelo complexo midiático-empresarial, vincula intrinsecamente aquela ao exercício do trabalho, mas não qualquer um, e sim o trabalho desempenhado nos marcos do sistema sociometabólico vigente, condicionando o desempenho e mesmo a faculdade de dessa forma conseguir reproduzir suas condições de sobrevivência à aquisição do “capital intelectual” compatível com o nível de complexidade de suas atribuições no cambiante “mundo do trabalho” globalizado. A fragilidade e o caráter ideológico de tal discurso desmontam-se nitidamente quando se percebe que, na atual conjuntura, a qualificação não constitui o atributo mais relevante para a contratação de trabalhadores e que um imenso contingente de trabalhadores

com elevada qualificação profissional encontra-se desempregado (BASTOS, 2014, p. 102).

Assim, a educação se transforma em uma panaceia, cuja função social justifica a submissão do trabalhador diante das classes dominantes, uma ideologia com um caráter que escamoteia as causas verdadeiras do desemprego e das baixas condições de vida, em resumo, das desigualdades. A escola e toda a mentalidade instaurada acerca dessas questões representam uma ferramenta de controle das próprias classes dominantes (BASTOS, 2014). Althusser declara que

[...] por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família (ALTHUSSER, 1970, p. 62).

Nessa mesma perspectiva da escola como Aparelho Ideológico de Estado, também se insere o direito, conforme foi delimitado por Althusser (1999), especialmente porque, acerca do direito, ademais de ter sido considerado necessariamente repressor,

[...] é claro que ele está destinado a regular e sancionar, antes de tudo (porque em seus diferentes Códigos especializados, ele regula outras práticas), práticas econômicas precisas: as de troca, portanto, de venda e compra de mercadorias, as quais pressupõem – e repousam sobre – o direito de propriedade, e as categorias jurídicas correspondentes (personalidade jurídica, liberdade jurídica, igualdade jurídica, obrigação jurídica) (ALTHUSSER, 1999, p. 188).

Na consolidação do Estado capitalista, o direito, portanto, faz-se necessário, na medida em que ele, de modo formal, regula as relações de produção, definindo proprietário e propriedade, incluindo o direito de usufruir e alienar essa propriedade. O direito, então, torna-se uma ferramenta concreta no movimento dessas relações produtivas do capitalismo. Esse direito institui a todos como iguais, mas, os magistrados, antes de serem servidores dessa ideia de liberdade e igualdade, são servidores do Estado capitalista. Isso porque no contexto do capitalismo, tudo se torna mercadoria, inclusive

a força de trabalho. Portanto, o direito, por um lado, é um aparelho repressor do Estado, e, por outro, associa-se à ideologia burguesa capitalista, tornando-se, ao mesmo tempo, repressor e ideológico. Assim, o direito exerce um papel decisivo nas formações sociais, na medida em que “é o aparelho específico que articula a superestrutura a partir da e na infra-estrutura” (ALTHUSSER, 1999, p. 192). Isso acontece porque, segundo a tese de Althusser,

[...] se retivermos o fato de que o Direito “funciona” de maneira prevalente por meio da ideologia jurídico-moral, apoiada por intervenções repressoras intermitentes; se, enfim, nos lembrarmos de que defendemos a tese de que, em seu funcionamento, todo Aparelho de Estado combina, simultaneamente, a repressão com a ideologia, temos fortes razões para considerar que o “Direito” (ou antes, o sistema real que essa denominação designa, dissimulando-a, já que faz abstração da mesma, a saber: os Códigos + a ideologia jurídico-moral + a polícia + os tribunais e seus magistrados + as prisões, etc.) merece ser pensado sob o conceito de Aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1999, p. 191/192).

Neves (2005, p. 119-120) afirma que o direito se volta para a transmissão dogmática e os postulados teóricos, sem que haja intenção de aproximação da realidade social, mantendo-se um paradigma propagado entre alunos e professores, que buscam apenas o cumprimento dos programas de conteúdo, ainda que eles não sejam próximos da realidade social, mas apenas de uma realidade fática, dissociada e estanque. Essa realidade fática serve de argumento para moldar conceitos, quer sejam ou não jurídicos. Isso também tem relação com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, que não buscam reduzir esse descompasso existente entre a vontade da lei e sua concretização. Não há uma solução mágica para a resolução dos problemas enfrentados pelo ensino jurídico.

Isso estaria relacionado com o que Bourdieu e Passeron (1992) apontam acerca do poder e da violência simbólica. Trata-se de um poder que impõe alguns significados na sociedade como sendo legítimos. É um poder que dissimula as relações de força inculcadas, e que, quanto mais dissimula, mais poder assume. Ainda segundo os autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica, porque parte de uma imposição e, até mesmo dentro das famílias, ou seja, em quaisquer instituições sociais, destina-se a reproduzir uma espécie de arbitrariedade cultural de classes dominantes e dominadas.

Tomando esses pressupostos como direcionamento, e associando-os ao Ensino Jurídico, sabe-se que a classe dominante inculcou na classe dominada a importância do diploma e do Ensino Superior para a melhoria de sua própria condição de vida, fortalecendo os interesses neoliberais, por um lado, e deve-se considerar que, por outro lado, também já estava há séculos inculcado o prestígio do curso de direito. Associando-se às facilidades infraestruturais da implementação do curso, a disseminação de matrículas não mantém relação com a qualidade da formação ou com o acesso dos formados às classes dominantes, perpetuando o poder de violência simbólica por meio de avaliações padronizadas.

O Ensino Jurídico está estabelecido a partir de modelos distintos, e a estrutura do ensino determina o profissional que poderá se colocar a serviço da sociedade ou do mercado de trabalho. Um curso de direito pode ter um modelo cultural ou humanístico, privilegiando o Direito Natural, Romano e Eclesiástico. Nesse caso, a base cultural humanística é forte, mas a resolução de questões jurídicas não, posto que busca ensinar o jurista a criar o direito, a repensá-lo, em uma perspectiva construtivista, sem se voltar, necessariamente, para a solução de questões jurídicas. Também pode acontecer o modelo profissionalizante ou técnico-formativo, que concentra a práxis forense, a formação do operador de direito, um jurista completamente especializado e voltado para os casos jurídicos em si. Não se pretende um jurista crítico ou pensador, mas aquele que aplica a lei, sem questionar ou realizar interpretações profundas. O último modelo, misto-normativo ou de formação integral, busca a conexão dos dois modelos anteriores, pretendendo a elevação tanto da qualidade do ensino ministrado e recebido, do conteúdo humanístico, do pensamento crítico, quanto a solução prática das questões jurídicas, a formação de um profissional que atue com propriedade no que toca à práxis, mas que também seja reflexivo e crítico (BOAVENTURA & ALMEIDA, 2017, p. 04-05).

Desde a década de 70 não houve uma reforma substancial no Ensino Jurídico, e permanecem os questionamentos em torno do tipo de profissional que está sendo formado, se seu perfil é correspondente com aquilo que a sociedade realmente precisa, se ele tem um padrão de qualidade adequado, se os egressos dos cursos superiores se integram ao mercado em sua área, etc. O que se pode afirmar é que na História do Brasil sempre houve desinteresse em formar cidadãos realmente críticos, e isso, que vem desde

a colonização e dos intuitos da coroa portuguesa, causou sempre sérios prejuízos para a educação de qualidade no país, e, mesmo tendo já acontecido reformas, elas não suprem as necessidades da construção de pensamento crítico (ROMANCINI & LOPES, 2015, p. 13).

No ano de 1994 entrou em vigor um novo estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, que, por meio da Lei 8.906 passa a assumir certa responsabilidade pela colaboração com os cursos de direito no país, sendo que também deveria, a partir de então, opinar sobre credenciamento e pedidos de criação de IES. A intenção poderia, supostamente, ser de melhorar a qualidade do Ensino Jurídico, mas, longe disso, como afirma Siqueira (2018), o que aconteceu foi um aumento repentino da quantidade de IES privadas, que ofereciam certas facilidades para o ingresso de novos estudantes, reduzindo ainda mais as possibilidades de reformulação positiva do Ensino Jurídico. Nesse contexto, deve-se associar a importância de aprovação nos exames da OAB para a atuação profissional como advogado, e, ainda, que desde 2004, o ingresso na magistratura e no Ministério Público também é condicionado a uma prévia atuação como advogado, algo que será melhor abordado mais adiante.

As características de uma formação humanística e geral, capaz de valorizar e interpretar os valores jurídicos, aliados aos sociais, pautada, ainda, na busca de resolução das falhas seculares do ensinamento jurídico, podem ser consideradas uma expressão de otimismo normativo, como declarou Siqueira (2018), especialmente porque as IES, as privadas ainda mais, perseguem a tendência de mercado e a comodidade própria do tecnicismo, e não uma postura voltada para a formação docente ou para a formação reflexiva do estudante.

O risco da propagação desse tipo de ensinamento jurídico é semelhante ao que é apontado por Bourdieu (2002), para quem a inscrição no inconsciente cultural de uma determinada atitude, de conhecimentos predeterminados ou de todo um sistema de percepções e pensamentos, de categorização da realidade, sendo transmitido por meio de uma instituição educacional, acaba por consolidar uma espécie de cultura ilustrada, completamente assimilada, que se resumiria em ‘levar e se deixar ser levado’ pelo sistema, ou, em outros termos, o próprio indivíduo não se apercebe de que a cultura que ele possui é possuidora dele. Isso significa que essa doação recebida da cultura e dos

ensinamentos formam um inconsciente cultural, e, por isso mesmo, a relação que o sujeito intelectual mantém com a escola e com a sua trajetória educativa exerce uma força determinante nas escolhas que fará posteriormente e nas suas atuações dentro de um sistema, de forma já inconsciente. Esse processo cria uma cumplicidade entre os sujeitos que são formados dentro dessa mesma ‘escola’, como se estabelecessem um espírito comum, forjado por um modelo predisposto. Também nessa perspectiva caberia a proposição de Althusser, para quem

A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. De uma maneira geral, diz-se da ideologia religiosa, da ideologia moral, da ideologia jurídica, da ideologia política, etc., que são concepções do mundo (ALTHUSSER, 1970, p. 77).

Além disso, há que se considerar que todo esse problema da ideologização não está fundamentado apenas na método utilizado em sala de aula pelo professor. As técnicas de ensino e aprendizagem têm evoluído, acompanhando os avanços das tecnologias, aportando um falso aspecto de contemporaneidade ao Ensino Jurídico. Mas mesmo com a utilização de materiais audiovisuais, de internet, slides, etc., a postura expositiva do professor coloca o aluno como alguém absolutamente desprovido de qualquer saber, e que apenas deve receber tudo o que lhe for transmitido e, obrigatoriamente, armazenar em seu cérebro. O aluno não será protagonista da sua aprendizagem, já que existe uma ideologia que protagoniza a formação do estudante, e uma mutação entre os papéis de professor e aluno seria inadmissível, uma subversão ao cânone. Não significa dizer que não há casos em que a aula é dialogada, mas parece que inclusive nessas ocasiões, o fracasso da tentativa é certo se o diálogo for fundamentado puramente nas questões técnicas do direito (SIQUEIRA, 2018).

Recordando Bourdieu:

O imperialismo do universal implicado na anexação assimiladora do universalismo verbal pode se exercer nas relações de dominação no interior de uma mesma nação, por meio de uma universalização das exigências escolásticas que parece dispensar uma universalização similar dos meios de satisfazê-las. Na medida em que se mostra capaz de impor o reconhecimento mais ou menos universal da lei cultural sem que seja capaz de distribuir da

maneira mais ampla o conhecimentos dos acervos universais indispensável para prestar obediência a essa lei, a instituição escolar oferece um funcionamento falacioso, embora socialmente muito poderoso (BOURDIEU, 2001b, p. 87).

Uma outra perspectiva pode ser acrescentada nesse ínterim. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que os sujeitos acabam se tornando devedores da escola, já que ela se estabelece como seu lugar-comum, não apenas comum no discurso e na linguagem semelhante instalada entre os pares, mas também pelos encontros dos entendimentos sobre os problemas comuns e sobre as formas de abordagens desses problemas. Para Bourdieu e Passeron (1992), os homens cultivados em uma época (e poder-se-ia acrescentar em um espaço) podem se colocar em desacordo sobre algo a respeito dos seus objetos de discussão, mas não se colocarão em desacordo quanto a quais objetos são esses. Ou seja, sempre se perpetuará o objeto a ser discutido.

Dentro dessa concepção, conforme Siqueira (2018, p. 23), as possibilidades formativas e até mesmo de transmissão de conteúdo vão além dos modelos e das abordagens tradicionais, mas o ideal é que o ensino esteja dissociado da realidade para que os padrões políticos, econômicos e culturais das elites burguesas possam permanecer sob a tutoria dessa classe dominante. Rearranjar a grade curricular, nesse contexto, incluindo disciplinas consideradas inovadoras, tais quais direito ambiental e direito eletrônico não contorna os problemas metodológicos e estruturais do Ensino Jurídico. Portanto, tudo está relacionado com a luta de classes, e, de acordo com Althusser:

Só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social. Não só porque é a partir daí que podemos dar conta da realização da ideologia dominante nos AIE e das formas de luta de classe de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provêm as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. Porque, se é verdade que os AIE representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e afrontar-se, as ideologias não nascem nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc (ALTHUSSER, 1970, p. 119-120).

Ademais, é importante que seja ressaltado: “essa luta de classes, em teoria, responde a uma exigência fundamentalmente política” (ALTHUSSER, 1989, p. 47), unificando diversas ideologias em uma ideologia de caráter dominante, a fim de garantir que a submissão à vontade dominadora seja entendida como uma verdade necessária. Inclusive a ideia de reduzir as contradições sociais se mostra como uma ideologia que busca unificar a prática social. Isso porque pensar em ideologia dominante não tem sentido sem pensar na oposição, a ideologia dominada.

Ainda sobre essa luta, não apenas de classes, mas contra a própria situação de se discutir uma ideológica e compreendê-la, Althusser (1975, p. 23) aponta: “Convenhamos que é sempre necessário julgar a partir das posições declaradas com base no sistema dos cargos que se detém e dos efeitos que se quer causar”.

O direito é uma ferramenta de controle e, assim, é um instrumento utilizado pelo Estado para aplicar na sociedade aquilo que determinam as classes dirigentes. A noção jurídico-ideológica da atualidade nasce com a própria burguesia em contraposição com a predominante ideologia religiosa dos séculos anteriores, mesmo que não se desvincule totalmente dela até meados ou final do século XX. Althusser (1970) afirma que a inculcação da ideologia dos dirigentes acontece de forma massiva e se manifesta pelas relações de trabalho, produção e educação, consolidado pelo aparato jurídico. O órgão jurídico de um lado, e a escola, de outro, são ferramentas indispensáveis para a separação entre dominados e dominadores, ou explorados e exploradores.

Gramsci (1982) também aborda amplamente a questão da escola e da universidade enquanto produtoras desses intelectuais dirigentes. E, ainda, Wanderley (2010) coaduna, declarando que a finalidade da universidade não está desconectada da sua função de aparelho ideológico. Ou seja, não é que essa ideologia estivesse apenas voltada para a criação da classe dirigente que controlaria a nação recém-libertada da sua metrópole, mas, fundamentalmente (ou por traz disso), a ideologia era compatível com uma estrutura mundial de governo, com a história da formação da burguesia, colocando em xeque a aristocracia, tomando dela o controle, e, nesse contexto sim, é preciso que o país forme seus intelectuais, que atuarão conforme a classe dirigente desejar. O que ocorre no Brasil é que os intelectuais quase sempre foram oriundos da própria classe dominante, quer aristocracia, quer burguesia. O aparato jurídico e a escola, sendo duas

ferramentas de domínio do Estado acabaram construindo as faculdades de direito com um perfil delimitado e delimitador do pensamento crítico acerca da própria orientação jurídica.

O que se pode perceber é que a escola e o direito são ferramentas do Estado para a implementação de suas ideologias, quer por meio da transposição de pensamentos, quer pelo poder coercitivo do direito. Nesse sentido, os cursos de direito funcionam tanto como atividade especializada dos Aparelhos Ideológicos Escolar e Jurídico, e as transformações didático-metodológicas não são fundamentais, haja vista que consolidar profissionais da área que sejam mais críticos e voltados para o bem social, acabaria por oportunizar sublevações contra essa ordem estabelecida pelas classes dominantes.

CAPÍTULO 2

A EXPANSÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL (1995-2017)

A instituição universitária está atrelada a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, especialmente em sociedades que fundamentam a educação no desenvolvimento econômico, como já foi possível vislumbrar no decorrer deste trabalho. As limitações e contradições acerca do acesso da população à Educação Superior, e principalmente da população de classes populares, tem relação direta com a influência que a própria universidade exerce no meio no qual se insere, sua missão, sua autonomia, seus valores, as políticas de ensino adotadas, as forças sociais paralelas e sua dimensão coletiva, a forma como desenvolve suas funções básicas de ensino e pesquisa, o modo como implementa a democratização do saber, etc. Ou seja, há toda uma estrutura

imbricada na finalidade básica que a universidade possui dentro da sociedade, inclusive sua dinâmica, enquanto aparelho ideológico (WANDERLEY, 2010).

Os reflexos da política neoliberal na educação incluem o controle da qualidade do ensino, e o controle de qualidade foi uma estratégia adotada pelas empresas e por setores governamentais de todo o mundo capitalista. Essa qualidade da educação é assumida como sustentação do progresso, e é um discurso proferido pelas nações hegemônicas, pelos grupos hegemônicos mundiais (KOGA & GUINDANI, 2018, p. 91).

Conforme afirma Góes Junior (2010), a organização dada a programas como PROUNI, FIES e REUNI também envolveu o esvaziamento das salas de aula, especialmente porque se incentiva a educação à distância, o aproveitamento de estudos, atividades acadêmicas externas, que reduzem ainda mais os custos tanto públicos, quanto privados, e, ademais, minimiza os debates em torno dos pilares da Educação Superior e as discussões epistemológicas sobre a pesquisa e a extensão.

Por outro lado, aconteceu no Brasil a transposição de uma responsabilidade pública de promoção de Direitos Humanos sólidos em uma pragmática concessão de diplomas e um treinamento mecânico dos alunos, evitando-se discussões mais profundas acerca das organizações políticas e das condições humanas presenciadas pela sociedade. Esses fatores, na educação jurídica, disseminam as posturas legalistas, apartando a politicidade dentro da formação no direito, e anulando a necessidade ética da transformação do mundo, das pessoas e da opressão social (GÓES JUNIOR, 2010).

A partir dessas observações preliminares, é importante que sejam analisados alguns pontos separadamente, como a influência do neoliberalismo no processo de expansão da Educação Superior brasileira, o desenvolvimento do curso de direito no Brasil, especialmente seu progresso após o ano de 1995, e o curso de direito como aparelho de controle do Estado.

1. Neoliberalismo e Expansão da Educação Superior

As transformações sociais, política e econômicas ocorridas em virtude do neoliberalismo, serão analisadas comparativamente ao *Welfare State*, modelo de Estado adotado em muitos países capitalistas a partir das primeiras décadas do século XX, que surgiu em virtude de um processo histórico de transformação do modelo liberal clássico em um modelo influenciado pela participação efetiva do Estado em questões como a preservação dos direitos relativos às relações de produção, a previdência e assistência sociais, o transporte, a saúde e a educação públicas, a moradia, etc., impulsionando a passagem do chamado Estado Mínimo, em que cabia essencialmente assegurar o livre desenvolvimento das relações de mercado, para um modelo de Estado que passa a assumir atividades até então tidas como exclusivas da iniciativa privada.

O processo de crescimento do Estado nos moldes do *Welfare State*, não se estabeleceu com o intuito exclusivo de beneficiar as classes trabalhadoras com o asseguramento de determinados direitos sociais, mas a atuação estatal em muitos setores significou também o fomento a investimentos em estruturas básicas alavancadoras do processo produtivo industrial. Segundo Dallari, essa atuação do Estado

“acabou por se revelar altamente benéfica para os detentores de capital e dirigentes de empresas, pois o Estado passou a ser grande financiador e um dos principais consumidores, associando-se com muita frequência aos maiores e mais custosos empreendimentos.”

A adoção de políticas estatais direcionadas à implementação de Estados de bem-estar⁴, começou a gerar reflexos no campo do direito a partir das Constituições Mexicana de 1917 e Alemã (Weimar) de 1919. "Essas constituições ampliaram o catálogo de direitos fundamentais, acrescentando ao núcleo desses direitos no Estado liberal (os direitos individuais e políticos), novos direitos sociais e econômicos" (MAGALHÃES, 1997, p. 36).

Mas foi após a crise americana de 1929, com a adoção da política do *New Deal* “rooseveltiano” de 1933, bem como, através da influência das ideias econômicas de Keynes, que o modelo do *Welfare State* começa a ganhar força.

⁴ Outra denominação dada ao *Welfare State*; Na França utiliza-se a expressão *État Providence*, ou Estado providência, no Brasil; Também costuma-se chamá-lo de Estado keynesiano, em vista da adoção por vários Estados das proposições formulados pelo economista John Maynard Keynes in: KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Série: Os Economistas. São Paulo : Nova Cultural, 1985.

...Keynes advogava o fim da liberdade econômica absoluta de mercado (*laissez-faire*) e a necessidade de intervenção do Estado na ordem econômica, garantindo o pleno emprego, contendo a ganância capitalista e promovendo o equilíbrio social (BRUM, 1999, p. 192)

O *New Deal*, destinou-se à reforma da estrutura básica da economia americana, estabeleceu programas sociais de previdência (velhice e pensões), seguro desemprego e assistência médica, projetos de criação de emprego, utilização de jovens desempregados na recuperação de parques e florestas e ajuda federal direta a indigentes, de tal modo que, muitos desses programas, elaborados para serem temporários, tornaram-se permanentes (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1980, p. 101).

As políticas de inspiração *keynesiana* propiciaram o advento de um “círculo virtuoso” entre aumento dos salários reais, elevação da produtividade, redução das distâncias sociais, expressivas taxas de crescimento econômico e programas de bem-estar (FARIA, 2002, p. 115-116). “A sociedade não estava a mercê dos caprichos do mercado capitalista, a economia podia ser controlada e o bem-estar dos cidadãos continuamente intensificado pelo papel ativo do Estado” (PRZEWORSKI, 1995, p. 53).

O *Welfare State* passa a ser entendido como o “Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade mas como direito político.” (BOBBIO, 1986, p. 416) .

Os Estados do bem-estar social passam a legislar sobre quase tudo, avançando sobre o mercado, regulamentando, protegendo, arbitrando, incentivando, financiando, planejando. Enveredaram-se pelas atividades econômicas, encampam serviços de utilidade pública privados, instalam indústrias, criam bancos, detendo parcelas significativas do capital, material e financeiro.

Nos Estados Unidos, por exemplo, umas das principais peças da legislação nesse rumo “foi a Lei do Emprego, de 1946, expressando a responsabilidade do governo em manter ‘o pleno emprego, produção e poder aquisitivo’ e, com efeito transformando em lei as políticas Keynesianas” (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 1980, p. 102).

Esse modelo de Estado necessita de crescimento econômico que lhe garanta também arrecadação, para que possa investir em serviços públicos de qualidade e políticas econômicas includentes de modo a diminuir a demanda social básica pela

diminuição da exclusão, podendo assim, cada vez mais, garantir a manutenção de direitos sociais e ainda promover a recuperação econômica nos períodos de crises.

Durante um longo período, denominado época de ouro, o *Welfare State*, proporcionou aos Estados um expressivo crescimento nos níveis de produção, consumo, produtividade e salários, produzindo um ambiente econômico internacional altamente favorável a políticas de desenvolvimento industrial e a programas de bem-estar, fundando-se na aspiração de realização dos valores da liberdade igualdade e solidariedade, considerados antinômicos nos tempos do Estado liberal clássico (FARIA, 2002, P. 112).

No entanto, a partir da década de 1970, com a crise do petróleo, o crescimento de processos inflacionários em muitos países, o desemprego, mas especialmente, a diminuição dos lucros das grandes corporações capitalistas, as classes dominantes passam a contestar o modelo econômico intervencionista de Estado, sob o argumento de que sua estrutura "assistencialista" é a responsável pela crise que se estabeleceu.

A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo.

[...] esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado (BRESSER-PEREIRA, 2005, p. 49-51).

Esses fatos levaram a uma revalorização dos mecanismos automáticos de ajuste do mercado, de modo que estes, considerados mais ágeis, mais eficazes e mais baratos do que as ações burocráticas do Estado, passam a ser vistos como solucionadores dos problemas que se apresentam.

A sustentação intelectual dessa nova investida liberal deu-se por meio das ideias teóricas e até então latentes do neoliberalismo, que começou a ser refletido desde a década de quarenta com as proposituras capitaneadas por Hayek. Essa corrente de pensamento consistia numa crítica voraz aos mecanismos intervencionistas, alegando que estes restringiam a liberdade dos agentes econômicos. Além disso, a estabilidade

monetária e a contenção da inflação eram as grandes metas, as quais dependiam de uma diminuição dos gastos públicos e equilíbrio orçamentário.

O neoliberalismo surge portanto, com o papel de reagir teórica e politicamente ao Estado de bem-estar social (*Welfare State*).

O austríaco Friedrich Auguste Von Hayek, em 1944, com o texto “*O Caminho da Servidão*”, que muitos consideram como a origem do neoliberalismo, critica duramente o planejamento e controle da economia pelo Estado e afirma que o socialismo marxista e o nazismo não se diferenciam em sua origem e produzem resultados semelhantes. Segundo esse teórico, o Estado do bem-estar social destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, sendo a desigualdade um valor positivo, na realidade, imprescindível em si.

Sem dúvida, no regime de concorrência as oportunidades ao alcance dos pobres são muito mais limitadas que as acessíveis aos ricos. Mas mesmo assim em tal regime o pobre tem uma liberdade maior do que um indivíduo que goze de muito mais conforto material numa sociedade de outro gênero. No regime de concorrência, as probabilidades de um homem pobre conquistar grande fortuna são muito menores que as daquele que herdou sua riqueza. Nele, porém, tal coisa é possível, visto ser o sistema de concorrência o único em que o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo não do favor dos poderosos, e em que ninguém pode impedir que alguém tente alcançar esse resultado.

[...]

À medida que se torna evidente à maioria das pessoas que a situação do indivíduo não é determinada por forças impessoais, como resultado da concorrência, mas pela decisão de uma autoridade, mudará necessariamente a atitude de cada um para com a sua posição na ordem social. Haverá sempre desigualdades que parecerão injustas aos que as sofrem, decepções e infortúnios imerecidos. Mas quando essas coisas acontecem numa sociedade conscientemente dirigida, a maneira como as pessoas reagem é muito diferente daquela como o fazem quando tais desigualdade e infortúnios não resultam de escolha consciente. A desigualdade gerada por forças impessoais é, sem dúvida, melhor suportada, e afeta bem menos a dignidade do indivíduo, do que quando é intencional (HAYEK, 1987, p. 110-112).

Essas idéias permaneceram latentes por quase trinta anos e somente com a crise da década de 70, quando o mundo capitalista atolou-se numa grande recessão, é que o neoliberalismo ganhou terreno.

Duménil e Lévy (2007) apontam que nos anos 70, a crise que se estabeleceu em função do crescimento da inflação reduziu a riqueza dessa classe capitalista. As taxas de juros chegaram a ficar próximas de zero ou negativas, os dividendos recebidos pelos

acionistas eram baixos, os mercados internacionais estavam deprimidos. Se até o começo daquela década 1% das pessoas mais ricas dos Estados Unidos retinham mais de 30% da riqueza nacional, ao final dela, retinham cerca de 22% da riqueza. Esse esvaziamento da retenção da riqueza não era desejado, e, dessa forma, “o neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era a restauração desses privilégios. A esse respeito, foi um grande sucesso” (DUMÉNIL & LÉVY, 2007, p. 3).

Assim, face às crises que determinaram o enfraquecimento do modelo de Estado até então vigente, e o impulso que lhe deram os governos de Margaret Thatcher, Ronald Reagan e os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, o neoliberalismo expandiu-se, influenciando muitos governos pelo mundo, inclusive o brasileiro (VIEIRA, 1999).

Faz-se importante destacar também, o movimento que se notabilizou por fornecer o diagnóstico neoliberal acerca das origens da crise latino-americana da década de 80, o denominado “Consenso de Washington”⁵, que exerceu poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina, tendo suas bases estruturadas na crítica ao Keynesianismo e ao modelo do Estado Intervencionista (BATISTA, 1999).

O Consenso de Washington, de 1989, estabeleceu um conjunto de medidas econômicas que foram aplicadas em vários Estados, inclusive no Brasil, e que se caracterizam basicamente pelo ajuste estrutural, participação mínima do Estado, abertura do mercado mundial, privatização e fomento à competitividade (BATISTA, 1999).

Nessa fase do capitalismo, as mudanças são impulsionadas, principalmente, pela inovação tecnológica permanente, pelos avanços das telecomunicações, pela internacionalização financeira, do processo produtivo e do consumo, pela industrialização da cultura, pela desregulação e abertura das economias, pela liberalização e ampliação dos mercados e pelo aperfeiçoamento dos transportes.

As grandes questões econômicas, financeiras, políticas, sociais, científicas, tecnológicas, culturais, ambientais etc., ultrapassam as fronteiras nacionais. Passam a ser vistas cada vez mais numa dimensão planetária, globalizada. Isso traz novos desafios, impondo-se, por exemplo, atualização dos organismos internacionais, revisão

⁵ Denominação atribuída ao economista inglês John Williamson.

de mecanismos estatais referentes ao fluxo de capitais voláteis, inserção das economias nacionais a um modelo econômico altamente competitivo internacionalmente, flexibilização nos modelos de relações trabalhistas, implementação de ajustes fiscais de ordem pública, desestatização de atividades meramente econômicas, alteração dos modelos previdenciários estatais, redefinição de funções historicamente tidas como monopólios do Estado, etc.

Utilizando os meios de persuasão, barganha, confronto e veto de que dispõem e situados em posições-chave no sistema produtivo, tendo, por isso mesmo, poder substantivo de influência na formulação, implementação e execução de políticas públicas, os setores vinculados ao sistema capitalista transnacional e em condições de atuar na “economia mundo” pressionam o Estado a melhorar e ampliar as condições de “competitividade sistêmica”. Entre outras pretensões, eles reivindicam a eliminação dos entraves que bloqueiam a abertura comercial, a desregulamentação dos mercados, a adoção de programas de desestatização, a “flexibilização” da legislação trabalhista e a implementação de outros projetos de “deslegalização” e “desconstitucionalização” (FARIA, 2002, p. 25/26)

Explica ainda este autor que, “Com o fenômeno da globalização, as estruturas institucionais, organizacionais, políticas e jurídicas forjadas desde os séculos XVII e XVIII tendem a perder tanto sua *centralidade* quanto sua exclusividade” (FARIA, 2002, p. 32).

Tal fato ocorre, pois, o advento da globalização e a implementação do modelo neoliberal transferem grande parte do poder decisório do Estado, relativo às questões econômicas, financeiras e de mercado, para as chamadas organizações financeiras e empresariais transnacionais, de modo que, vêm-se relativizadas, abaladas, reduzidas, quando não eliminadas, as prerrogativas de coordenação, normatização, intervenção e até mesmo autodeterminação dos Estados modernos. “E revelam não apenas o grau atingido pelo deslocamento do poder decisório do Estado-nação para o mercado, mas igualmente, o sentido e o alcance de sua desterritorialização e fragmentação.” (FARIA, p. 107).

Desse modo, esse novo perfil de organização produtiva, conforme indica Vale (2010), estabelece uma relação de competição e de seleção de sujeitos, ao mesmo tempo em que, ampliando as ofertas privadas, esmaece o foco do serviço público e da política,

gerando a competitividade necessária para o fortalecimento do mercado capitalista. Todo esse processo se aplica perfeitamente à educação, e, aliás, é refletido nela.

Percebe-se que a construção de políticas públicas está mais sujeitas às intenções de órgãos externos em função de demandas por mão-de-obra e formação de mercado consumidor, do que propriamente atendimento de necessidades oriundas de uma realidade localizada ou ainda mais próxima da realidade das camadas da população a que se destina (VALE, 2010, p. 102).

Maciel (2008) acrescenta que no neoliberalismo a educação assume um novo paradigma, privilegiando a aquisição de habilidades fragmentadas, práticas e utilitaristas, a fim de que o mercado seja atendido do modo mais eficiente possível, estimulando a lucratividade, em oposição ao ideal de educação humanística, propedêutica e universal. Os fundamentos e diretrizes dessa estrutura educacional têm sido, assim, disseminados no Brasil, contemplando os interesses neoliberais das classes dominantes, a saber, a manutenção do capital em posse desses controladores da produção, mesmo que essa acumulação do capital contrarie os preceitos de equidade e pertinência à sociedade. Isso porque “os mecanismos hegemônicos de ajuste neoliberal definiu as diretrizes para o ensino superior no Brasil, visando atender aos interesses do capitalismo global” (MACIEL, 2008, p. 17).

As políticas públicas, decorrentes da influência do ideal do estado de bem-estar social, estabelecido internacionalmente após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente durante a Guerra Fria e o embate entre capitalismo e socialismo, acabaram chegando ao Brasil sob uma perspectiva corporativista, e a busca pelo atendimento das demandas das classes populares aconteceu a partir da organização dos trabalhadores e da pressão política que exerceram, mas que, contudo, não alcançou sua universalidade. Essa mentalidade brasileira acerca do serviço público favoreceu a implantação das políticas neoliberais, na medida em que o Estado impulsiona a população a buscar serviços privados, tornando cada vez mais precário o atendimento público e relegando-o às parcelas mais miseráveis da sociedade. O serviço público se volta para essa parcela da população, e o serviço privado subsidiado pelo Estado, para a classe média. Trata-se de uma política fomentada pelo neoliberalismo (ARAÚJO, 1988). Segundo afirmam Silva e Suanno,

Com o surgimento do neoliberalismo, reduz-se o poder do Estado e seu papel social, pois se implanta o Estado mínimo, para romper com o Estado de Bem-Estar-Social, ampliando a oferta privada, a lucratividade, a competitividade, a exclusão e a privatização da esfera pública. [...] Com essa etapa do capitalismo aumentam-se as privatizações de serviços públicos e consequentemente os repasses de verbas públicas para o setor privado (SILVA & SUANNO, 2015, p. 24057).

Na década de 90 continua a expansão da oferta de cursos e a abertura de novas IES, algo que já vinha acontecendo desde a década de 1960, mas agora, abrem-se principalmente faculdades privadas, apoiada por políticas neoliberais. O Exame Nacional de Cursos, criado em 1996, veio a fomentar, em larga escala, uma nova cultura que mensura a qualidade do ensino e propicia a autonomia das universidades, isentando o Estado da responsabilidade e fomentando a privatização da Educação Superior (SÁ & MONTEIRO, 2017, p. 262).

De fato, o que se via era que as classes dominantes queriam um modelo político e econômico que fosse sólido o suficiente para assegurar suas pretensões de controle. Era conveniente que os órgãos privados internacionais, em parceria com as elites nacionais, mantivessem seu poderio econômico, e é dentro dessa visão que se constrói uma ideologia, a partir da qual “os neoliberais percebem o Estado como um mal, porém necessário. Todavia, ele deve ser o mais restritivo possível. O único e limitado objetivo do Estado consiste em proteger os direitos individuais dos cidadãos” (CANDIOTTO, 2012, p. 163). Assim, consolida-se o neoliberalismo. Ou seja, por um lado, quanto menos o Estado intervir na economia e na concentração de riquezas, melhor para a classe dominante.

Toda a estrutura socioeconômica do Brasil, fundamentada na precarização do trabalho e na sua informalidade, na ausência de uma integralidade do atendimento de saúde e educação, cultura e lazer, é a base para a instalação do neoliberalismo, que privilegia as iniciativas privadas em detrimento do serviço público, favorecendo a concentração de renda e riquezas, levando, inclusive, à privatização desse serviço público, que não se estabelece e não busca, em absoluto, a integração social, fazendo

com que, aos poucos, a sociedade sequer ofereça resistência à privatização dos serviços públicos constitucionalizados como direito do cidadão (ARAÚJO, 1998).

Esse processo ocorrido no Brasil com o estabelecimento de uma política voltada para a dominação das classes mais abastadas fez com que se criasse uma ideologia de que o Estado seria um advogado nas relações empresariais, e não um controlador. Isso promoveu a redução de direitos trabalhistas e sociais, privatizações maciças de estatais, e, por fim, desregulamentação de mercados financeiros e economias, atrelados todos esses fatores à descentralização, emancipação de municípios, que retiraram do governo federal muitas responsabilidades, e favoreceram, ainda mais, o abandono da prestação de serviço de qualidade à população, na medida em que mais cargos políticos foram ocupados e as despesas locais e regionais cresceram, gerando o remanejamento de recursos públicos (ARAÚJO, 1998).

Além disso, o apoio massivo ao Plano Real, a partir da confiabilidade devida ao controle inflacionário facilita, nos meios de comunicação, divisão dos trabalhadores, que passam a apoiar as novas medidas governamentais, sem perceber os projetos de emendas constitucionais e medidas provisórias que atrelavam o país às cooperações internacionais, especialmente o FMI e o Banco Mundial (LIMA, 2007; CANDIOTTO, 2012; SGUISSARDI, 2009). Nesta mesma perspectiva, Catani e Oliveira (2000) afirmam que

A primeira orientação do Banco Mundial deixa claro que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento. [...] As instituições não universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições.

A segunda orientação [do Banco Mundial] frisa a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho. O objetivo é mobilizar mais fundos privados para o ensino superior, especialmente através da participação dos estudantes nos gastos, dos egressos, da ajuda externa de organismos de financiamento, da ampliação dos serviços etc; apoiar estudantes pobres, mas qualificados, através de planos/programas de assistência; melhorar a dotação e a utilização dos recursos entre e dentro das instituições, sobretudo através da vinculação do financiamento à critérios de desempenho institucional. A terceira orientação para a reforma do sistema de educação superior diz respeito à redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, especialmente

estatais. O êxito da reforma implica: 1) el establecimiento de un marco coherente de políticas; 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas, y 3) mayor autonomia administrativa de las instituciones públicas. A adoção desses três parâmetros é que permitiria estabelecer maior eficiência no uso dos recursos públicos, apoio à ampliação da educação privada pós-secundária e controle do sistema. A última grande orientação do Banco Mundial associa a qualidade, a adaptabilidade e a equidade, como parte de um enfoque. [...] Para o Banco, faz-se necessário, ainda, adotar mecanismos eficientes de avaliação, estabelecer vínculos efetivos com os setores produtivos da economia e adotar políticas de admissão que elevem a qualidade do ensino secundário e permitam o ingresso dos grupos menos favorecidos da população (CATANI & OLIVEIRA, 2000, p. 31/32).

As transformações pelas quais tem passado a Educação Superior brasileira se inserem em um conjunto de mudanças internacionais, e a diversificação dos arranjos institucionais não é uma marca nacional. Essa diversificação não está fundamentada apenas em estruturas integradas e sua proliferação, com a finalidade de atender à demanda acerca das diferenças. Ou, ainda, a diversificação não está somente fundamentada nas capacidades estudantis e nas perspectivas profissionais, mas, especialmente, nas transformações sociais, no crescimento econômico, na contenção de investimentos públicos, e no atendimento às necessidades do mercado. Foi isso o que possibilitou a diversificação de diplomas, de modalidades de ensino, de formatos institucionais, duração de cursos, etc. Tudo aconteceu para que cada mercado específico tenha suprida sua demanda por trabalhadores, com diferentes níveis de especialização. Segundo a autora, “pode-se afirmar, portanto, que grandes transformações ocorreram nas IES em boa parte do mundo, engendradas, em última instância, pela hegemonia do capital financeiro” (MANCIBO, 2017, p. 882).

As universidades vêm passando por inúmeras transformações, tornando-se uma instituição globalista, moldada conforme as orientações do mercado, se consolidando como mero empreendimento lucrativo, perdendo seu compromisso com a vida social (SILVA & SUANNO, 2015, p. 24058).

A educação para a produção mercadológica se torna o fundamento do capitalismo, na medida em que fomenta a concorrência e a competitividade. Se os profissionais são bem formados, há aumento na produtividade e, logo, fortalecimento

da concorrência, que gera mais renda por meio da disputa de mercado. Essa lógica, própria do universo empresarial, adentrou as universidades e todo o sistema educativo. Dessa forma, a universidade “busca desenvolver o processo de ensino pautado nos interesses do mercado, desenvolvendo conhecimentos técnicos e uma formação rápida” (SILVA & SUANNO, 2015, p. 24058).

O Estado precisa se apartar do mercado, não o controla, e acaba por se isentar de algumas responsabilidades sociais, como a educação. Se a ideologia do momento é estimular a concorrência, essa visão também será aplicável na educação. O Estado diminui sua responsabilidade com o ensino, oferecendo às instituições privadas subsídios fiscais e, estabelecendo esse tipo de parceria, propaga a abertura de novas faculdades privadas, que também receberão subsídios, e que, mais importante, concorrerão entre si, estimulando os investimentos da população na educação ao mesmo tempo em que mantém o controle dos seus investimentos com a educação pública. Conforme Sguissardi:

[...] ao mesmo tempo em que o Estado abre mão de sua responsabilidade quase exclusiva pela manutenção e expansão /massificação do sistema, será em nome dos interesses das elites e da classe média – que precisam manter valorizados seus títulos –, que esse Estado assumirá gradativamente um maior grau de regulação e controle desse sistema (SGUISSARDI, 2006b, p. 73).

Tem-se uma oferta maior de educação de nível superior, mas esse crescimento não decorre de investimentos do Estado em ensino público. Esse processo acentua a transformação da educação, na década de 90, em mercadoria e a enquadra dentro do setor de prestação de serviços (KOGA & GUINDANI, 2018, p. 92). Nessa mesma direção, Sguissardi acrescenta que:

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado (SGUISSARDI, 2008, p. 1013).

Conforme declaram Koga e Guindani,

Esse mercado dinâmico e flexível, oposto à rigidez do sistema educacional tradicional, poderá promover mecanismos que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. Tais mecanismos se traduzem, por exemplo, no fomento à competição interna e ao desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. [...] Verifica-se a construção de um discurso linear e causal entre a lógica da competitividade e da igualdade de oportunidades. Criar condições para a competição, significa que há a instauração de um sistema equânime no que diz respeito à igualdade em competir, e aí, sim, a lógica do mérito vai assumindo a ideia de justiça (KOGA & GUINDANI, 2018, p. 94).

A política educacional, de um modo geral, se transforma, e a estratégia neoliberal fomenta a oferta de ensino privado, o que, ao mesmo tempo que oferece instrução e acalma as demandas populares, auxilia na concentração de renda e amplia a subordinação ao acúmulo de capital, dentro de uma superestrutura ideológica.

A estrutura social se torna incoerente, e os capitalistas deixam suas ideologias reformistas, entendendo que a manutenção da concentração de riquezas exigia a implementação de um embuste publicitário e político, conforme apontado por Araújo (1998), ensinando à população que os neoliberais promoviam a qualidade de vida de todos, na medida em que sustentavam a manutenção dos preços e controlavam a inflação, ampliando a ordem social e a cidadania de uma forma progressista, baseada em uma reforma, que não existia realmente, mas que pretendia assegurar o poder da direita.

Assim, nos anos 1990, o estabelecimento dessa nova política social e econômica configura um novo perfil de acumulação de capital dentro da estratégia neoliberal, investida de um caráter desenvolvimentista, que preza, contudo, pelo avanço do capitalismo, sua consolidação no país, e, conseqüentemente, mais concentração de renda nas mãos da classe dominante. Esse cenário implementado foi, como afirmou Gennari (2001, p. 42), uma “moldura da superestrutura ideológica de dominação”, fomentada pela suposta necessidade de investimentos estrangeiros e pela absoluta subordinação à acumulação de capital pela classe dominante.

O projeto neoliberal centralizou todos os seus esforços na superação de uma crise do capitalismo, buscando a autonomia para todas as instituições privadas, para que essa política de acúmulo de capital pudesse sustentar as economias nacionais.

As relações de poder na sociedade industrializada geraram outro polo, a base do neoliberalismo, buscando a assistência e a busca do equilíbrio social, criando-se uma nova visão acerca da educação e, dentro de todo esse cenário, direcionando a expansão dos cursos superiores em um movimento mundial, não apenas no Brasil, o que, segundo Schwartzman (2005, p. 5), não se relaciona exclusivamente com as “necessidades do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas”, mas com o “resultado de um fenômeno de mobilidade social e expansão dos sistemas educacionais”. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2000b, p. 81), “a crise e reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil mas uma realidade comum à maioria dos países de todas as dimensões e graus de desenvolvimento a partir dos anos 60 e 70”. Nesse sentido, cabe ressaltar, tal como afirmam Hey, Catani e Medeiros, que já no começo das publicações de Bourdieu, o autor enfatizava

[...] a análise da relação entre o aparelho econômico e o sistema de ensino, ressaltando-se a necessidade de distinguir a dinâmica própria da economia – responsável pelas mudanças da estrutura de cargos – e o sistema de ensino, produtor das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores [...]. Evidencia-se a questão da mobilidade social, demonstrando-se ser ela reduzida à mobilidade individual, uma vez que é produto da transformação das relações entre o aparelho de produção dos agentes (sistema escolar) e da mudança do aparelho econômico, entre a defasagem do *habitus* e as estruturas (HEY, CATANI & MEDEIROS, 2018, p. 176).

Silva e Suanno (2015, p. 24061) afirmam que o profissional ou estudante que não obtiver sucesso nos projetos nos quais se insere acaba recebendo o rótulo de incapacitado ou incompetente, o que justifica as desigualdades na sociedade, e, ademais, afasta a responsabilidade do Estado, imputando-a somente ao sujeito. Dias e Serafim (2015, p. 347), também afirmam que tem havido pressão crescente acerca da eficiência, medida não por meio da qualidade do ensino, mas pela capacidade de produção maior ou menor, associada à redução de recursos financeiros, afirmação compartilhada por Catani e Oliveira (2000).

No processo de consolidação dessa lógica capitalista na educação, durante a década de 1990 foram publicados diversos documentos que promoveram essa nova ideologia nas sociedades, especialmente naquelas em desenvolvimento. Dentre esses documentos, talvez o mais significativo seja *Transformación productiva con equidade* de 1990, produzido pela CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, um órgão estabelecido pela Organização das Nações Unidas, com o fim de promover o desenvolvimento econômico e o capitalismo na América Latina. Comércio e economia foram os principais objetivos da CEPAL, que elaborou diversos documentos abordando o sistema educacional nos países latino-americanos, estruturando mudanças na educação em função da produtividade, sendo que os estudantes, a partir de então, deveriam ser ensinados sob a bandeira da inovação, da versatilidade, da motivação, da adaptação a múltiplas tarefas. A universalização e a onipresença do mercado passaram a definir, portanto, estratégias educacionais, buscando-se a competitividade e a diversidade de nichos. A educação de nível superior, especialmente, assume o perfil do setor produtivo, fomentando a concorrência e os interesses privados (KOGA & GUINDANI, 2018, p. 95).

As mudanças foram orientadas por documentos oficiais elaborados pela CEPAL, o que legitima a perspectiva de Althusser (1970), quando afirma que o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) Escolar, que muitas vezes é generalizadamente chamado de escola, constitui todo um sistema de instituições, conselhos, organizações, atividades, práticas etc., em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até a pós-graduação, não importando se são públicas ou privadas, pois o que importa não é a sua constituição jurídica, mas a ideologia operante em suas estruturas, o nível ideológico. Althusser define esse nível de ideologia:

Em uma dada sociedade, os homens participam da produção econômica, cujos mecanismos e efeitos são determinados pela estrutura das relações de produção. Os homens participam da atividade política, cujos mecanismos e efeitos são regulados pela estrutura das relações de classe (luta de classes, Direito e Estado). Os mesmos homens participam de outras atividades, atividades religiosas, morais, filosóficas, etc., seja de forma ativa, através de práticas conscientes, ou de maneira passiva e mecânica, através de reflexos, julgamentos, atitudes, etc. Estas últimas atividades constituem a atividade ideológica, e são sustentadas por uma adesão voluntária ou involuntária, consciente ou inconsciente, a um conjunto de representações e crenças

religiosas, morais, legais, políticas, estéticas, filosóficas, etc., que formam o que é chamado nível de ideologia (ALTHUSSER, 2005a, p. 49).

Segundo Vares (2012), longe de cumprir seu principal objetivo, o desenvolvimento social e histórico das IES no Brasil, apresentam certa tendência antropofágica, retraduzindo elementos importados da visão mercadológica internacional, acarretando muitas controvérsias práticas e éticas. Compartilhando com essa perspectiva, Gonçalves afirma que

Historicamente, a instituição Universidade constituiu-se como lugar de produção do conhecimento, posteriormente agregando a função de formação de profissionais, com caminhos e tempos distintos, conforme o país, mas que traz como marca inerente o reconhecimento de um dado tipo de conhecimento, o científico, e uma autonomia autocentrada que lhe permite(ia) estabelecer o que merece(ia) ser pesquisado e o tipo de diálogo ou monólogo em relação à sociedade, ou com quais setores ele é estabelecido. No Brasil, esta instituição se consolidou muito recentemente, a partir das primeiras décadas e mais fortemente na segunda metade do século XX, sob inspiração de modelos existentes na Europa e nos Estados Unidos (GONÇALVES, 2015, p. 1232).

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, deu início à flexibilização do conceito de universidade, admitindo a criação dos chamados centros universitários, faculdades isoladas ou integradas, institutos superiores, todos eles como IES. Isso foi considerado um referendo de autonomia universitária, e, além disso, foi permitido que novas IES fossem criadas favorecendo o crescimento da quantidade de instituições privadas no Brasil. A LDB foi uma plataforma legal das reformas recomendadas por órgãos internacionais, carregando a égide da modernização do Ensino Superior. Em suma, pode-se dizer que as políticas e reformas adotadas abriram espaço para que o capital privado pudesse explorar novas áreas (COSTA & GOULART, 2018, p. 398).

No que tange às nomenclaturas voltadas para a Educação Superior no Brasil, há uma grande confusão estabelecida acerca das definições do caráter organizacional. Nesse sentido, deve-se entender que, basicamente, há uma divisão entre instituições universitárias e não-universitárias, um tema que tem gerado discussões amplas em torno de privilégios fiscais, autonomia didático-administrativa, etc., ademais da caracterização

de instituições públicas e privadas. Embora as missões das instituições educativas sejam semelhantes em sua maioria, a natureza institucional e organizacional é diversa, o que promove conflitos sobre a diversidade das classificações. Essa diversificação tem relação com a identidade e a finalidade da IES, partindo das realidades para as quais se voltam.

Assim, subdivide-se as categorias primeiras de ensino público e privado em outras menores, diferenciando o sistema de ensino, sob a perspectiva de elementos administrativos e financeiros das IES e sua manutenção no mercado. Uma IES pública é mantida pelo poder público, seja federal, estadual ou municipal, enquanto uma IES privada pode ser sustentada e dirigida mediante mensalidades recebidas dos estudantes, o que indica que cerca de 95% dos recursos da IES são provenientes dos alunos. Ainda assim, há IES privadas que contam com o apoio financeiro de entidades religiosas ou outros setores da comunidade. Além disso, é importante ressaltar que as IES privadas são subdivididas em particulares (com fins lucrativos), filantrópicas (benéficas), confessionais ou comunitárias laicas. As três últimas não possuem fins lucrativos, são mantidas por mensalidades de estudantes e por membros comunitários, ou por entidades religiosas ou ideológicas, e oferecem descontos entre 50 e 100% para alunos carentes, segundo seus processos de seleção de bolsas e auxílios, possuem imunidades e isenções tributárias, ou seja, não pagam vários tributos federais, estaduais e municipais (IR, ICMS, ISS etc.) e não podem realizar a divisão de lucros, ou seja, quando se alcança resultados contábil positivo, todo o capital deve ser reinvestido na IES. As IES particulares, por seu turno, possuem fins lucrativos (STALLIVIERI, 2006).

Essa categorização jurídica preliminar em torno do caráter financeiro e administrativo das IES promove discussões sobre a qualidade da educação oferecida em cada organização, e, igualmente, em torno do empresariamento da educação, um fator que não se desenvolveu apenas no Brasil, mas em todo o mundo capitalista. Segundo dados do INEP (2018a), entre 1999 e 2009⁶ houve uma redução aproximada de 23% das IES confessionais, filantrópicas e comunitárias, em contraposição com o crescimento de

⁶ Utilizou-se como referência o interstício 1999/2009 tendo em vista que são os únicos períodos em que as sinopses do ensino superior (INEP) fazem distinção e enumeram as IES confessionais, filantrópicas e comunitárias. Nas sinopses anteriores e posteriores a este período, apenas distinguem, nesta classificação, as IES entre públicas e privadas.

cerca de 228% de IES com fins lucrativos, denotando um forte período de privatização no setor.

A organização acadêmica é, assim, o termo utilizado e foi descrito no Decreto nº 2.306/1997, que foi revogado e hoje é prescrita pelo art. 15 do Decreto nº 9.235/2017, que, além da classificação entre público e privado, diferencia as modalidades de atos autorizativos, credenciamento e credenciamento de IES, separando-as em Faculdades, Centros Universitários e Universidades. O Decreto supracitado reitera e, em certa medida, reelabora questões que já vinham sendo apresentadas no contexto legal brasileiro desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96).

O nível de autonomia das IES, por exemplo para criar vagas ou cursos, é dependente dessa classificação em faculdade, centro universitário e universidade. Entretanto, é válido recordar que o credenciamento inicial de qualquer IES se dá a partir do seu credenciamento como faculdade e uma posterior alteração da organização acadêmica para centro universitário ou universidade, passados ao menos doze anos de seu funcionamento regular, o que foi especificado na Resolução n. 3 do MEC, de 14 de outubro de 2010. As faculdades têm o direito a solicitar alteração de organização para centro universitário quando correspondem aos seguintes requisitos, conforme prescreve o art. 16 do Decreto nº 9.235/2017:

I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido Conceito Institucional – CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES (BRASIL, 2017).

Para requerer a mudança para universidade, as faculdades, além desses requisitos, conforme o Art. 17 do Decreto nº 9.235/2017, devem apresentar um terço do corpo

docente em regime de contratação integral, 60% de cursos reconhecidos ou protocolados e com Conceito Institucional satisfatório, proporcionar ao menos quatro cursos de mestrado e dois de doutorado já reconhecidos pelo MEC, e não ter sofrido penalizações administrativas no decorrer de dois anos (BRASIL, 2017).

As faculdades são IES com proposta curriculares dirigidas a mais de uma área de conhecimento, podem oferecer cursos em diferentes níveis (graduação, pós-graduação, sequenciais e especialização), podem emitir certificado de cursos *Lato Sensu*, mas não podem diplomas de graduação e pós-graduação *Stricto Sensu*, devido à falta de autonomia, e devem recorrer às universidades, segundo as indicações do MEC. Não necessitam ofertar e desenvolver pesquisa e extensão. São instituições basicamente voltadas para o ensino.

Os centros universitários são dotados de autonomia didático-administrativa, quanto à criação de vagas ou de cursos em sua sede, são instituições de ensino pluricurricular que devem oferecer ensino de excelência e fornecer os meios favoráveis de qualificação ao seu corpo docente. Devem possuir programa de extensão e iniciação científica, mas não possuem obrigatoriedade de desenvolver pesquisa. São também, na sua maioria, instituições voltadas ao ensino.

As universidades são instituições pluridisciplinares, de domínio e cultivo do saber, de formação dos quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se essencialmente pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (art. 207 da Constituição Federal de 1988).

Cabe ressaltar que, segundo o § 4º, do art. 15, do Decreto 9.235/2017, "as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação" (BRASIL, 2017).

Além dessas características, outros requisitos são necessários na diferenciação organizacional entre universidades, centros universitários e faculdades. O quadro a seguir, elenca algumas delas:

Quadro 1: Universidades, Centros Universitários e Faculdades

Classificação	Características	Nível de autonomia
Universidade	1/3 do corpo docente com titulação mínima de mestre; 1/3 do corpo docente em regime integral; Oferta mínima de 60% de cursos de graduação já reconhecidos pelo MEC ou em processo protocolado; Oferta mínima de 4 cursos de nível mestrado e 2 de doutorado reconhecidos pelo MEC; Compatibilidade de Estatuto e PDI com a categoria da instituição; Não ter sofrido penalidades administrativas em 2 anos; CI e IGC superior ou igual a 4; Oferta de Pesquisa e Extensão.	Podem criar vagas e cursos, organizá-los ou extingui-los, delimitar a quantidade de vagas; expedir Diplomas e Certificados, reformar estatutos e regimentos, conferir títulos como grau e diploma, administrar seus recursos, receber doações e outras cooperações financeiras, determinar os currículos dos cursos, planos, projetos e programas voltados para a produção artística, pesquisa científica e extensão.
Centro universitário	1/3 do corpo docente com titulação mínima de mestre; 1/5 do corpo docente em regime integral; Programa de Extensão e Iniciação Científica; 60% de cursos reconhecidos ou protocolados e com CI satisfatório; Não ter sofrido penalizações administrativas em dois anos. Oferta de Ensino pluricurricular, com mais de uma área de saber.	Podem criar vagas, organizar criar e extinguir cursos ou programas, mas precisam solicitar autorização para funcionamento extra sede.
Faculdade	A oferta de ensino não precisa ser pluricurricular.	Não possuem autorização para abertura de cursos e

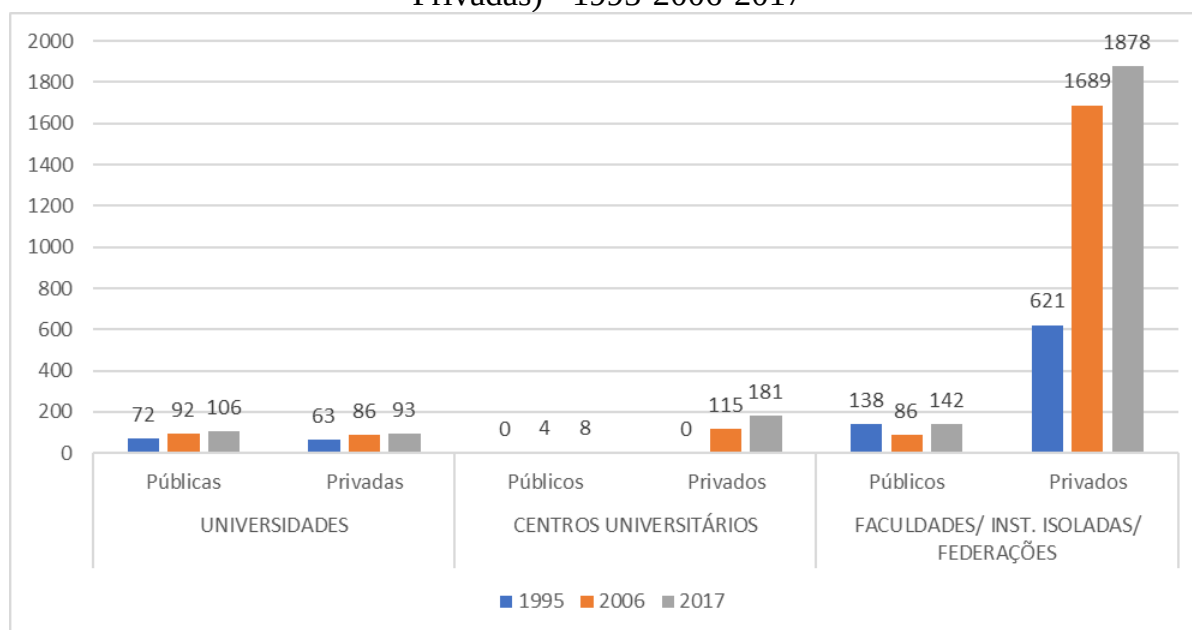
	Toda IES deve ser cadastrada primeiramente como faculdade. Com a expansão e desenvolvimento, pode alterar seu status nos recredenciamentos.	vagas sem aprovação do MEC; precisam de aditamento quanto à autorização para aumento de vagas, descredenciamento e extinção de curso. Expedem certificados, não diplomas.
--	---	---

Fonte: Decreto nº 9.235/2017 - organizado pelo Autor

Essa diversificação organizacional da IES favoreceu a mercantilização da educação superior, pois possibilita e facilita a criação de instituições com finalidade exclusivamente de ensino, prescindindo da necessidade da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão próprias e inerente às universidades. Assim, essas IES são criadas e mantidas com menores investimentos e consequentemente obtêm maiores lucros.

O empresariamento e mercantilização do ensino superior fica bastante evidente observando-se a tabela a seguir.

Tabela 1 - Universidades/Centros Universitários/Faculdades (Públicas e Privadas) - 1995-2006-2017



Fonte: INEP 2018a - organizado pelo autor

Percebe-se que, de 1995 a 2017, o crescimento do número de universidades públicas e privadas no Brasil foi idêntico (47%), visto que são instituições que demandam maiores investimentos (especialmente as públicas) e, consequentemente, salvo raríssimas exceções, possuem maior qualidade formativa (também, especialmente as públicas). Segundo o Ranking Universitário Folha - RUF⁷, de 2019, das 20 melhores universidades do Brasil, 18 são públicas, sendo que as 2 privadas da lista (PUC-RS - 18ª posição e PUC-Rio - 19.ª posição), são IES sem fins lucrativos (RUF, 2019).

Também, no mesmo período 1995-2017, passou-se a existir, em todo o país, 8 centros universitários públicos, enquanto os privados, saltaram de 0 para 181. De modo semelhante, o crescimento do número de faculdades públicas foi de apenas 2,9%, enquanto o de faculdades privadas foi de 202%.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, houve o comprometimento de se estabelecer diretrizes e metas de universalização do acesso à educação. Esse planejamento, no Brasil, contou com a participação de dirigentes, associações e sindicatos de instituições federais de Ensino Superior, e foi aprovado em 2001, considerando-se que deveria permanecer vigente até 2010. Com os vetos interpostos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, somente no governo Lula houve a intensificação de programas voltados para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, como PROUNI e REUNI, elaborados a partir da concepção da Unesco de que a educação é para todos, mas que, inegavelmente, também favorece o desenvolvimento da educação como mercadoria, e do aluno como cliente (COSTA & GOULART, 2018, p. 399). Sobre o PROUNI, Catani e Gilioli apontam que

Desde o anúncio oficial de que o Projeto de Lei seria encaminhado ao Parlamento (13.05.2004) até a versão definitiva da Lei 11.096 (13.01.2005), o Programa foi alterado diversas vezes, geralmente atendendo às reivindicações das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e beneficentes. [...] O Prouni adotou a maioria das reivindicações das IES (CATANI & GILIOLI, 2005, p. 56, 59).

⁷ O Ranking Universitário Folha é uma pesquisa anual e contempla para a classificação das universidades os seguintes aspectos, com seus respectivos pesos: 1- Pesquisa (42%); 2- Ensino (32%); 3- Mercado (18%); 4- Inovação (4%); 5- Internacionalização (4%) (RUF, 2019).

Nessa mesma direção, Catani e Hey (2007, p. 423) declaram que “as IES privadas beneficiam-se cada vez mais das políticas governamentais, como é o caso do PROUNI, com suas renúncias fiscais”. Segundo Catani e Gilioli,

O Programa parece tentar aliar cidadania e privatização. Acaba fortalecendo ainda mais as IES privadas – pois expande o segmento através do aumento do número de matrículas (ao invés de fazê-lo prioritariamente no setor público, conforme determinava o PNE) – e alimenta a mercantilização da educação superior (CATANI & GILIOLI, 2005, p. 65).

Lima afirma que:

A privatização da educação brasileira não é um elemento político exclusivo do projeto neoliberal de sociabilidade: constitui-se em uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia-mundo, seja por intermédio da privatização interna das universidades públicas ou do estímulo à abertura de cursos privados. No entanto, nos anos de contra-revolução neoliberal essa privatização ganhou novos contornos (LIMA, 2007, p. 130).

Nessa mesma perspectiva, Sguissardi aponta que

É oportuno enfatizar que essas discussões somente se aceleram a partir do momento em que se impõem as orientações do ajuste neoliberal das economias nacionais no final dos anos setenta, durante os anos oitenta e noventa e neste início de século. É importante destacar que elas envolvem “teses” que se têm constituído em arma essencial de convencimento da opinião pública para fazê-la aceitar a redução dos gastos públicos com os direitos da cidadania, hoje considerados em geral como serviços públicos não exclusivos do Estado (SGUISSARDI, 2006a, p. 104).

Gentili acrescenta que o projeto neoliberal “pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação”, uma vez que

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995, p. 244).

Também Cruvinel (2008) corrobora com essa perspectiva, declarando que o Estado incentivou a concorrência comercial no âmbito das instituições de educação. Conquanto a população continuaria crescendo, durante esse primeiro momento do neoliberalismo, o Estado se esforçava para continuar mantendo seus investimentos em educação praticamente inalterados, mas, como sofria pressão internacional para que houvesse aumento de escolarização e graus de escolaridade da população brasileira, fomentar o crescimento de IES privadas foi uma solução perfeita. O ano após a criação da LDB, 1997, e os próximos consecutivos, foram marcadamente de impulsionamento dessa privatização da educação. Ressalta-se que se tratou de uma expansão heterogênea, tanto no que se refere à localização geográficas das IES, quanto no que toca aos cursos oferecidos.

Faz-se importante considerar que a atuação das IES tem sofrido inúmeras transformações e reformas em torno de seus valores e práticas. Se, por um lado, o conhecimento tem se tornado bem público no sistema capitalista, por outro, hierarquizam-se as áreas de conhecimento e a propriedade intelectual, sob o estigma da meritocracia, sob uma ideologia (DIAS & SERAFIM, 2015).

Vale lembrar, diante disso, o apontamento de Althusser:

Não é, portanto, a distinção privado/público que pode atingir nossa tese sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Todas as instituições privadas citadas, quer sejam propriedade do Estado ou de tal particular, *funcionam*, por bem ou por mal, enquanto peças de Aparelhos ideológicos de Estado determinados sob a ideologia de Estado, a serviço da política do Estado, o da classe dominante, na forma que lhes é própria: a de Aparelhos que funcionam predominante por meio da ideologia [...] Essa ideologia é, como já o indiquei, a Ideologia do próprio Estado (ALTHUSSER, 1999, p. 107).

Dias e Serafim (2015, p. 339) afirmam que “o compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com atividades associadas ao mercado global, com práticas de cunho instrumental-utilitarista, se tornou um fenômeno crescente nas últimas décadas”. Além disso,

[...] o inovacionismo tem induzido uma mudança perceptível nas universidades brasileiras. O discurso adotado por elas, no qual se explicita a

importância da inovação para o desenvolvimento econômico, da disseminação de uma cultura de empreendedorismo e da criação de laços entre universidades e empresas, tem contribuído para naturalizar ideias como a de que inovar é também papel das universidades (sua “quarta missão”) (DIAS & SERAFIM, 2015, p. 342).

A educação superior brasileira passou por transformações enormes e a maior parte delas foram fruto de imposições internacionais, voltadas para o desenvolvimento econômico, e daí a necessidade de se buscar arranjos institucionais para essa efetivação. Ou seja, o que houve na educação brasileira não foi uma marca nacional, mas a caracterização de um sistema econômico mundial, que buscou a proliferação do mercado também no âmbito educativo. O capitalismo mercantilizou a educação, especialmente sob a égide da ideologia neoliberal, que buscava reduzir os investimentos do Estado com a educação ao mesmo tempo em que acontecia a ampliação da oferta. Assim, a maioria das mudanças acontecidas na Educação Superior são fruto inegável da hegemonia do capital. A universidade se desenvolve sob os preceitos do mercado.

Entendida como lugar destinado à produção de conhecimento, uma IES não deveria estimular o engodo de que um diploma tem a capacidade de abrir qualquer porta para o estudante, mas é justamente dentro da nova mentalidade neoliberal que se fomenta essa ideia, para que o mercado da educação se desenvolva no perfil empresarial do novo molde capitalista. Cria-se o *marketing* em torno do diploma e do quanto ele poderá melhorar a qualidade de vida das pessoas, e é esse *marketing* que sustenta a educação neoliberal (VARES, 2012). Nesse contexto,

Com o desenvolvimento das instituições de ensino superior no Brasil, e das políticas baseadas na privatização, desvirtuam-se o caráter público e social, e precisamente, na década de 1990, as instituições universitárias se afastaram de seus interesses originais (SILVA & SUANNO, 2015, p. 24058).

O desenvolvimento das nações, social e econômico, relaciona-se com as políticas tecnológicas e científicas adotadas dentro das universidades, refletindo tanto regional, como nacionalmente. Fava-de-Moraes (2000, p. 11) aponta que a universidade, para além da sua missão de educar e capacitar, tanto em termos de ciência e tecnologia, como de política, cultura, diplomacia, legislação, empresariado, etc., também deve atuar “na

formação dos cidadãos com riqueza de caráter que darão o grande diferencial na consolidação do sucesso almejado por nossa sociedade”.

2.2. A Expansão dos Cursos Jurídicos – 1995/2017

Martínez (2006) esclarece que o curso de direito foi, historicamente, construído mediante um modelo liberal, sendo que, mesmo a partir das medidas privatistas, a metodologia pedagógica tradicional prevaleceu, estancando o desenvolvimento do direito. Na década de 90, a ideia de implantação de um modelo de Estado de bem-estar social, que já era uma forte realidade em muitos países europeus, levou a uma intervenção estatal que se chocava, no Brasil, com a expansão do ensino jurídico, que permaneceu voltada apenas para transformações quantitativas, ignorando a produção do saber e a própria realidade social, um claro indício de que a academia servia a um propósito de reprodução das forças que se mantinham no poder. Não houve, assim, qualquer tentativa séria de aproximação do direito à realidade social, nem mesmo à realidade dos ingressantes nos cursos superiores.

Góes Junior (2010) aponta que as condições político-ideológicas nas IES que oferecem cursos de direito estão relacionadas com certa apatia social no que se refere ao consumo dos estudantes, associando-se às próprias ideologias, que sedimentam a facilidade de ingresso nos cursos em busca da emancipação particular e de uma promoção individual. A formação dos cursos de direito acaba não atentando para seus efeitos, o que afeta historicamente o que vem a ser essa educação.

Sousa e Rocha (2016), por sua parte, afirmam que as matrículas nos cursos de direito durante o século XX, exceto na última década, foram muito baixas, comparando-se com o aumento que já vinha acontecendo de oferta de ensino e de aberturas de IES. Isso porque na República o direito perdeu muito do prestígio que mantinha no Império. Nesse sentido,

[...] se nas primeiras décadas do século XX, o crescimento do número de matrículas e de graduações em Direito foi relativamente pequeno, no final do século passado e no início do século XXI o número de matrículas e o de graduações cresceram de forma exponencial (SOUSA & ROCHA, 2016, p. 17).

Segundo Martínez (2006), no início da década de 90 havia 186 cursos espalhados pelo Brasil que mantinham a mesma estrutura curricular tradicional oriunda da reforma de 1973, cujo resultado era um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na formação de bacharéis para um mercado que já se encontrava em vias de saturação.

A Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, órgão licenciador, fiscalizador e representativo da categoria dos profissionais de direito no país, tem constantemente afirmado que o crescimento do número de instituições ofertantes de cursos de direito tem causado a queda na qualidade dos cursos e conseqüentemente da formação dos profissionais de direito no país. Assim, desde o ano de 2001, a OAB vem editando um trabalho sob o título de OAB Recomenda, que visa a dar um selo de qualidade para as IES que atendam aos requisitos do que entende ser pressuposto de qualidade. Na edição 2012 de seu selo de qualidade a OAB afirma que os cursos de direito incharam e viraram um grande negócio. Segundo aponta esse indicador:

[...] em 1991 os cursos jurídicos no Brasil eram 165; em 2001 (no primeiro retrato do OAB RECOMENDA) passaram para 380; em 2004 (segunda versão do OAB RECOMENDA) eram 733; em 2007 (terceira edição do OAB RECOMENDA) somavam 1.046; e em 2011, data desta quarta edição, já totalizaram 1.210 cursos de graduação em direito no país. [...] Na dança dessa grandiosidade de cursos de direito hoje existentes resulta lógico e inafastável proporcional decréscimo na qualidade (OAB, 2012a).

Em 2012, dos 1.210 cursos de direito no país, apenas 89 (7,4%) obtiveram o selo de qualidade da OAB, sendo que destes, 8 (10,8%) localizados no Estado do Paraná⁸. Porém, o fato de não possuir o selo de recomendação da OAB não significa que o curso não seja credenciado, isto é, autorizado e/ou reconhecido pelo MEC. O credenciamento

⁸ As faculdades do Paraná com selo da OAB são: Centro Universitário Curitiba – Curitiba; Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro - FUNDINOPI – Jacarezinho; Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Prado Velho; Universidade Estadual de Londrina – Londrina; Universidade Estadual de Maringá – Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Francisco Beltrão; Universidade Federal do Paraná – Curitiba.

do curso é concedido exclusivamente pelo Estado, mesmo submetendo-se a parecer da OAB (2012a).

O fato é que após a implementação da LDB de 1996, houve um forte estímulo para a abertura de novas IES privadas que se destinaram intensamente à criação de cursos com custo/benefício mais vantajoso financeiramente, cuja necessidade de implementação não exigia grandes investimentos, especialmente em estrutura física, laboratórios etc., e que, além disso, apresentam uma área de atuação profissional ampla e versátil, como Pedagogia, Administração e Direito. Um bacharelado de direito, por exemplo, oferece a possibilidade de atuação como advogado, assessor empresarial, além de uma vasta gama de carreiras acessíveis por meio de concursos públicos. Esse pode ter sido um dos fatores que impulsionou o aumento da demanda nos processos seletivos, associado à ideia de ascensão e poder social, de prestígio que o próprio curso de direito já carregava historicamente. A graduação de direito não apenas se torna fácil em termos de instalação para as IES, mas ela tem um apelo bastante forte, devido ao ideal desse prestígio que exerce sobre os futuros estudantes, por isso foi muito mais explorado o curso pelas empresas educacionais (CRUVINEL, 2008).

A disparidade da quantidade de vagas ofertadas pelas IES privadas é bastante superior em algumas regiões do país, em municípios, na realidade, mais populosos. Observando os dados do INEP (2018a) desde o ano de 1995, quando teve início a realização das estatísticas do Ensino Superior no Brasil, percebe-se o aumento das matrículas com relação às instituições públicas e privadas, e, mais do que isso, vê-se que em algumas regiões brasileiras, o Ensino Superior permaneceu ainda um tempo sendo oferecido pelo Estado, e houve aumento também das IES públicas, principalmente considerando o processo de interiorização da educação. Assim, as IES privadas se concentraram mais em locais estratégicos no país.

Cruvinel (2008) aponta para o fato de que o governo assumido no ano de 1994 adotou medidas de corte orçamentário e contenção de investimentos para as IES públicas, o que gerou um sucateamento da Educação Superior pública, principalmente estagnando a oferta de vagas. Esse processo, por sua parte, fez avançar a educação privada, e o curso de direito acaba sendo visto como uma mercadoria interessante, cuja alta demanda e o baixo custo de infraestrutura alavancaram um crescimento de 309%

entre os anos de 1995 e 2002, ao passo que a oferta do curso, no setor público cresceu 139%. O Estado fomenta a política de interiorização do ensino e são criadas IES públicas nos municípios de interior, e até nas capitais mais continentais. O curso de direito não é mais viável economicamente apenas para o setor privado, mas também para o setor público, devido ao custo/benefício. Dessa forma, foi um momento da história brasileira que contou com a abertura de muitas bibliotecas e salas de aula, já que a instalação de alguns cursos, que foram fomentados, exigiria apenas essa infraestrutura. Em 1995, Cruvinel (2008) ainda aponta que havia 235 cursos de direito no país, 75 públicos versus 160 privados.

A partir de 2007, verifica-se que a abertura de novos cursos de direito no Brasil começou a sofrer um refreamento, depois que o MEC acedeu em tornar a OAB um importante agente no parecer conclusivo sobre o pedido formulado pelas IES para implantação de cursos de direito. Em 05 de fevereiro de 2007 o MEC publicou a portaria nº 147 que regulamenta e dá maior importância ao Parecer da OAB sobre abertura de novos cursos jurídicos. Até a edição dessa portaria, a OAB emitia parecer, mas o MEC estava livre para acatar ou não, entretanto, a portaria amplia o papel da OAB ao estender seu caráter opinativo que, se for contrário à abertura do curso, será apreciado em nível de recurso na CTTA - Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação. A OAB ganha força na autorização de cursos (OAB, 2012).

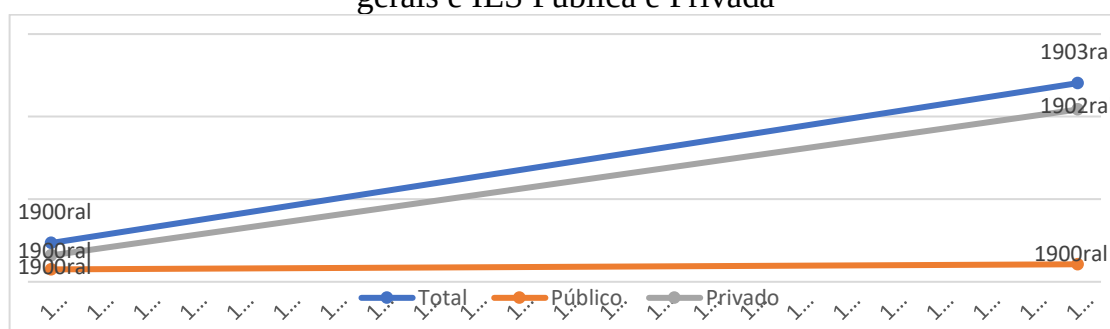
De 1995 a 2017, houve um aumento de 512% na oferta de cursos de direito, sendo que, 70% foi proveniente de IES pública e 652% de IES privada. Ademais, há que se considerar que a distribuição dessas instituições não é, em absoluto, equilibrada, indicando-se que seguem a demanda local. Em São Paulo há 170 IES que oferecem direito (159 privadas), em Minas Gerais há 133 (124 privadas), e no Paraná, 74 (66 privadas); enquanto em Roraima há 4 (2 privadas), em Amapá, 6 (5 privadas), e em Sergipe, 9 (8 privadas) (INEP, 2018a).

É interessante observar que, conforme os dados anteriormente apresentados da OAB, a Ordem confirmou a existência de 1.210 curso em 2011, e os dados de 2017 do INEP indicam 1.203 cursos no país, apontando-se para um período decrescente de cursos. Entretanto, não houve redução na quantidade de matrículas efetuadas. Em 2011, foram 737.271, e em 2017, 879.234. Outro fator relevante é que o Paraná é o terceiro

estado com a maior quantidade de cursos, e teve 10,8% dos selos de qualidade da OAB no ano de 2012, mas, ainda assim, com cerca de 70 IES, apenas 8 foram agraciadas pela Ordem.

Quantitativamente, a imagem gráfica pode apontar o gritante desenvolvimento da privatização do Ensino Jurídico.

Gráfico 1: Quantidade de cursos de Direito em 1995 e 2017 - Dados quantitativos gerais e IES Pública e Privada



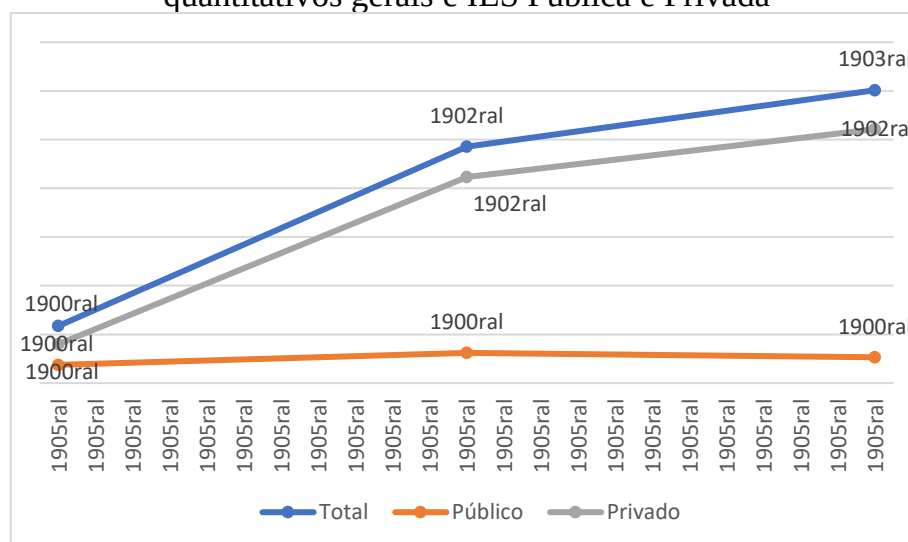
Fonte: INEP (2018a), organizado pelo Autor

Conforme apontado por Góes Junior (2010), a partir da criação de programas de concessão de bolsas como PROUNI, de financiamentos como o FIES, ou de programas de expansão de acesso às Federais, o Reuni, deu-se outra reestruturação do Ensino Superior, e, embora tenha se fundamentado no discurso dos Direitos Humanos e do direito de acesso à educação, existe uma confusão entre a justiça social e a responsabilidade na formação, ignorando-se essa última em função da primeira, atrelada à ideia de que o acesso à Educação Superior é a justiça social, e desconsiderando, portanto, a maneira como se dá a formação.

Considera-se importante averiguar se houve realmente uma diferença significativa, considerando-se os anos de 2005/2006 como o início da concessão de bolsas do PROUNI e ampliação do FIES, a fim de verificar, se esses programas sociais educacionais realmente possam ter refletido no aumento da privatização, e, especialmente, no aumento da oferta de cursos de direito no país. Ressalta-se que os dados do ano 2006 oferecem distinção entre unidades privadas particulares e filantrópicas, distinção essa, que não será aqui analisada, haja vista a natureza jurídica

ser a mesma, assim como não se distinguiu se a instituição pública é federal, estadual ou municipal. É de se ressaltar, ainda, que de 2006 a 2017 houve redução da quantidade de cursos oferecidos por IES públicas, conforme observado no gráfico 2.

Gráfico 2: Quantidade de cursos de Direito em 1995, 2006 e 2017 - Dados quantitativos gerais e IES Pública e Privada



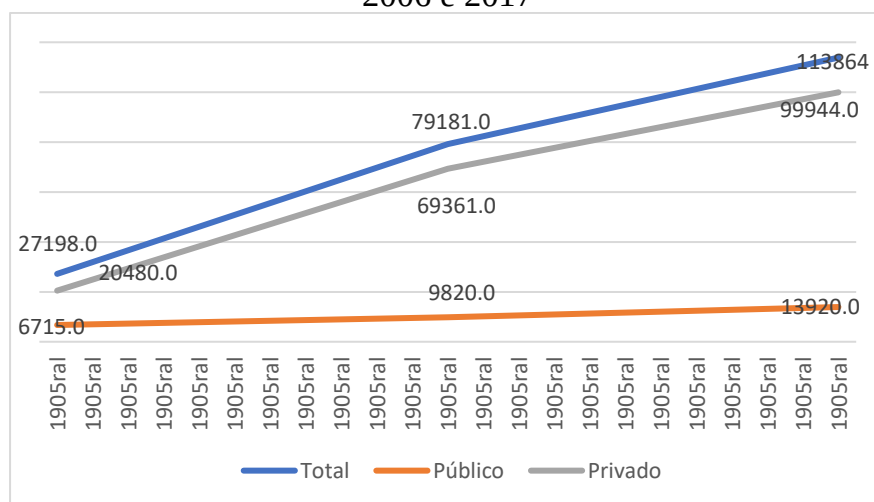
Fonte: INEP (2018a), elaborado pelo Autor

Observa-se que o maior aumento dos cursos ofertados de direito aconteceu entre os anos de 1995 e 2006, um aumento de 736 ofertas em 11 anos, enquanto de 2006 a 2017, também 11 anos, houve aumento de mais 232 cursos no total das IES. No que tange à oferta por parte das IES privadas, nos 11 primeiros anos, o aumento foi de 687, e 196 nos anos subsequentes. Isso pode indicar que o fomento das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, especialmente os projetos mencionados, modificaram consideravelmente o cenário das IES.

Faz-se também necessário observar os números de concluintes dos cursos de direito nesse período. Em 1995, tem-se os concluintes de 1994, em 2006, os de 2005, e em 2017, os concluintes de 2016; ou seja, sempre do ano anterior. O número de concluintes das IES privadas é mais de 600% maior que os concluintes de IES pública no ano de 2006 e 2016, enquanto no ano de 1995, gira em torno dos 200%, como pode ser observado no gráfico 3. Ainda assim, contrapondo-se esse resultado às informações do gráfico 2, é possível perceber que, embora a oferta de cursos privados tenha

aumentado após o ano de 2006, essa diferença de quantidade de concluinte é devida ao aumento de IES privada e à manutenção controlada das vagas ofertadas no ensino público.

Gráfico 3: Estudantes concluinte dos cursos de Direito. Dados recebidos em 1995, 2006 e 2017



Fonte: INEP (2018a), elaborado pelo Autor

Sousa e Rocha (2016) apontam que as IES privadas são responsáveis por formar quase 90% dos bacharéis em direito no Brasil, e que não há nenhuma dúvida de que o aumento do número de estudantes se relaciona com essa oferta privada. Ainda assim, esse crescimento exorbitante não está somente atrelado a essa oferta, mas fundamentalmente às facilidades estabelecidas na LDB de 1996, que removeram os empecilhos de criação de novas IES e aos programas e às políticas públicas com seus incentivos governamentais.

Além disso, Sousa e Rocha (2016) ressaltam que os programas governamentais estavam voltados para universalização, oferecendo subsídio e concessão de bolsas. Apontam, ainda, que em 2013, cerca de 1,3 milhão de universitários foram beneficiados pelo PROUNI. No que tange exclusivamente aos cursos de direito, o maior aumento de matrículas nos cursos não aconteceu após a implementação das bolsas, mas entre os anos de 1995 e 2003, quando houve mais de 100% de aumento das matrículas.

Tabela 1: Número de matrículas, total, em IES privadas e públicas entre os anos de 1995 e 2017

ANO	TOTAL	IES PRIVADA	IES PÚBLICA
1995	215.177	170.557	44.620
1996	239.201	192.318	46.883
1997	265.005	214.707	50.298
1998	292.728	238.993	53.735
1999	_ ⁹		
2000	370.335	319.059	51.276
2001	414.519	360.827	53.692
2002	463.135	406.893	56.242
2003	508.406	448.406	60.000
2004	533.317	472.171	61.126
2005	565.705	503.648	62.057
2006	589.351	525.684	63.667
2007	613.950	548.710	65.240
2008	638.741	571.451	67.290
2009	651.600	581.356	70.244
2010	694.447	624.224	70.223
2011	723.044	645.849	77.195
2012	737.271	647.416	89.855
2013	769.889	677.875	92.014
2014	813.454	721.661	91.793
2015	853.211	765.056	88.155
2016	862.324	772.931	89.393
2017	879.234	791.849	87.385

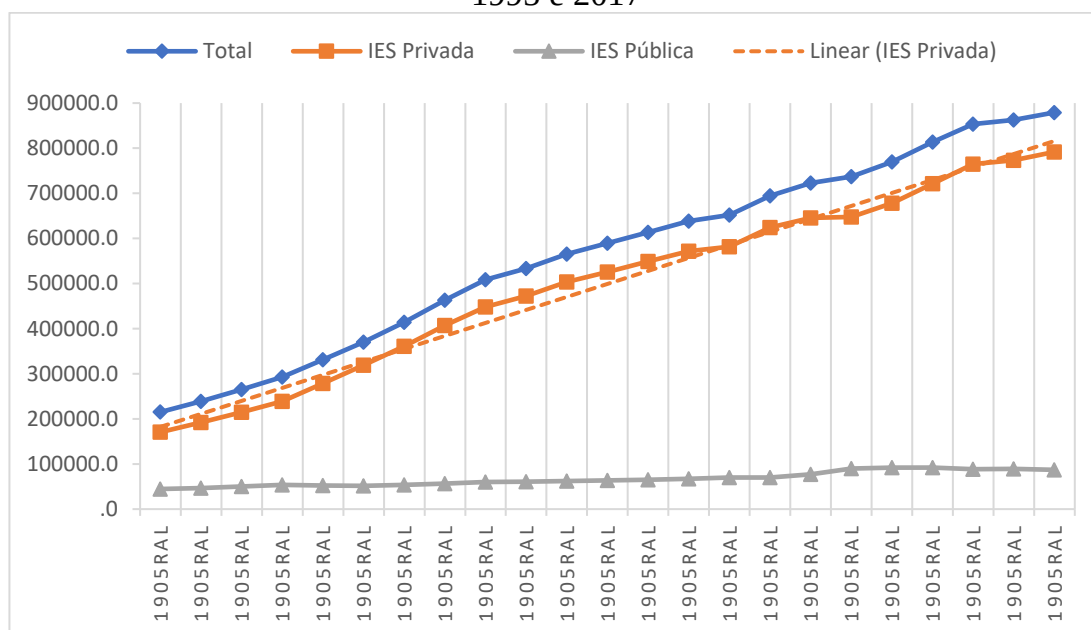
Fonte: INEP (2018a) - Organizado pelo Autor

Os números dos INEP (2018a) mostram um percurso no qual se torna fácil identificar o crescente processo de privatização. Muito embora as matrículas nas IES públicas tenham dobrado entre os anos de 1995 e 2017, considera-se relevante apontar que de 1995 para 1996 houve apenas um acréscimo de 2.263 matrículas de IES públicas, enquanto houve aumento de 21.761 matrículas em IES privadas. Além disso, de 1998 a 2001, as matrículas em IES pública decrescem, ao passo que há aumento de mais de 121 mil nesse mesmo período nas IES privadas. Os aumentos mais consideráveis de

⁹ O relatório do INEP deste ano não apresentou os dados de matrículas, mas a oferta de vagas foi de 105.401. O número de inscritos nos processos seletivos foi superior a 556 mil estudantes. Considerando-se que o número de matrículas é sempre maior que o número de vagas ofertadas, em todos os anos analisados, entende-se que não pode ter acontecido uma redução das matrículas neste ano, e que os números não se encontram no relatório possivelmente por uma falha editorial.

matrículas nas IES públicas aconteceram entre os anos de 2010 e 2013, sendo que as matrículas de 2009 tinham sido um pouco superiores às de 2010. Essas etapas de crescimento mais acelerado em números de matrículas podem ser mais bem analisadas no gráfico 4¹⁰:

Gráfico 4: Número de matrículas, total, em IES privadas e públicas entre os anos de 1995 e 2017



Fonte: INEP (2018a) - Organizado pelo Autor

Percebe-se pela linear ou linha de tendência de crescimento das IES privadas, entre os anos de 2001 e 2007 o crescimento foi superior à tendência. Nos anos de 2012 e 2013, quando as IES públicas aumentaram a quantidade de matrículas dos cursos de direito, as IES privadas estiveram abaixo da tendência. Além disso, considerando um valor aproximado de 880 mil matrículas totais, e um valor inicial de 215 mil, tem-se um crescimento de 500 mil em 22 anos. As matrículas em IES privadas partem de 170 mil para se chegar a 790 mil nesse mesmo período. Em 2006, metade do tempo, as IES privadas efetivaram mais de 520 mil matrículas, ou seja, 350 mil matrículas a mais nesse tempo. Em se tratando de um crescimento de 500 mil matrículas, se esse crescimento

¹⁰ Ressalta-se que, como os dados do ano de 1999 não foram encontrados, os números adicionados foram construídos a partir da média entre os anos de 1998 e 2000.

tivesse sido constante no decorrer dos 22 anos, à metade do tempo, 2006, as matrículas dessas IES deveriam ter somado cerca de 420 mil, o que demonstra que o período de maior crescimento das IES privadas se deu até o ano de 2005, portanto, antes da implementação e ampliação dos programas de acesso e permanência no Ensino Superior, PROUNI e FIES.

Mas além dessa análise das quantidades de matrículas, que, por certo muito acrescentam na compreensão das políticas neoliberais e suas influências no Ensino Superior e a privatização da educação, é importante apontar o fato de que em todo esse período, em nenhum ano, os estudantes que concluíram o cursos de direito foram em número maior que 20% dos que ingressaram. Isso demonstra um alto índice de evasão. 80% dos estudantes que ingressam, abandonam o curso. Além disso, os índices de evasão são maiores nas IES privadas que nas públicas, como pode ser observado na tabela 2. É possível perceber também que as épocas em que houve maior conclusão nas instituições privadas foi entre os anos 2003 e 2013, quando esteve acima de 12%, e após o ano de 2015. Os anos de 2003 a 2007 foram os anos com maiores números de formandos nas instituições públicas. Por outro lado, também pode-se analisar sob a perspectiva do ano de ingresso e de formatura. Pensando dessa forma, os números deveriam ficar um pouco melhores, já que poder-se-ia calcular que ingressaram em 2012, por exemplo, 737.271, e, dessa turma, 113.864, no final do ano de 2016, mas nem essa estratégia melhora os resultados de evasão.

Tabela 2: Concluintes totais, de IES privadas e públicas, incluindo valores percentuais

ANO	TOTAL	% INGRESSO	IES PRIVADA	% INGRESSO	IES PÚBLICA	% INGRESSO
1995	27.198	12,7%	20.480	12%	6.718	15%
1996	29.122	12,2%	22.310	11,6%	6.812	14,5%
1997	31.976	12,1%	24.580	11,4%	7.396	14,7%
1998	35.433	12,1%	27.878	11,7%	7.555	14,1%
1999	40.693	12,3%	32.815	11,8%	7.842	14,9%
2000	41.857	11,3%	34.078	10,7%	7.779	15,2%
2001	48.270	11,6%	40.528	11,2%	7.742	14,4%
2002	53.908	11,6%	45.484	11,8%	8.424	15%
2003	64.413	12,7%	53.890	12%	10.523	17,5%
2004	67.238	12,6%	57.414	12,2%	9.824	16,1%
2005	73.323	13%	63.119	12,5%	10.204	16,4%

2006	79.181	13,4%	69.361	13,2%	9.820	15,5%
2007	82.830	13,5%	72.396	13,2%	10.434	16%
2008	85.072	13,3%	74.616	13,1%	10.456	15,5%
2009	87.523	13,4%	76.702	13,2%	10.821	15,4%
2010	91.035	13,1%	80.850	12,9%	10.185	14,5%
2011	95.008	13,1%	84.283	13%	10.725	13,9%
2012	97.926	13,3%	85.029	13,1%	12.897	14,3%
2013	95.118	11,9%	81.903	12,1%	13.215	14,4%
2014	95.701	11,8%	82.663	11,4%	13.038	14,2%
2015	105.324	12,3%	92.581	12,1%	12.743	14,4%
2016	107.909	12,4%	95.703	12,4%	12.206	13,6%
2017	113.864	12,9%	99.944	12,6%	13.920	15,9%

Fonte: INEP (2018a), elaborado pelo Autor

Mesmo considerando o fato de que o maior aumento das IES privadas e matrículas nos cursos de direito haverem ocorrido no período 1995/2006, a manutenção dos cursos existentes, vagas e matrículas, bem como a continuidade desse crescimento, mesmo que em menor intensidade, podem ser atribuídas às políticas públicas de estímulo ao acesso às IES privadas (PROUNI e FIES), especialmente o PROUNI.

É importante frisar que, desde que a proposta de criação do PROUNI foi divulgada, esse Programa vem suscitando análises que questionam sua legitimidade. No que concerne, por exemplo, ao processo de tramitação, é importante destacar que durante o período em que o Projeto de Lei tramitou no Congresso até tornar-se a Lei do PROUNI, o Programa sofreu diversas alterações fortemente influenciadas pelas IES privadas e suas entidades representativas, tendo em vista os interesses dos empresários do ensino superior. De acordo com Catani; Hey & Gilioli (2006, p. 127), no ano de 2002 a rede privada de ensino superior tinha uma taxa de 35% de vagas ociosas. No ano de 2003, esse número elevou-se para 42%, atingindo os 49,5% no ano de 2004. É praticamente impossível desvincular a idealização do PROUNI da ideia de “salvação” das Instituições de Ensino Superior privadas. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2011; p. 314-315) assinala que o PROUNI apresentou-se como uma espécie de “válvula de escape”, pois, além de propor uma solução ao problema da ociosidade de vagas, as instituições ainda recebiam isenção tributária pelo oferecimento de bolsas de estudo integrais e parciais.

Além de atender às demandas reivindicadas pelos empresários do ensino superior, vale mencionar que o PROUNI foi gestado no bojo das discussões referentes às ações afirmativas: um programa que surge como uma saída do governo para o atendimento da população com baixo poder socioeconômico, compatibilizando-se assim, com as demandas que estavam sendo reclamadas por diversos grupos sociais.

Com relação às bolsas destinadas às políticas afirmativas, Carvalho (2006) considera que:

Tais medidas corroboram com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares (CARVALHO, 2006, p. 985).

O PROUNI, enquanto um programa que reserva vagas para determinados grupos sociais em Instituições de Ensino Superior privadas, surge então, como um passo importante para compensação de perdas históricas desses grupos, uma vez que a lei sancionada determinou que as IES privadas que aderissem ao programa deveriam oferecer bolsas com base em cotas étnicas, além das bolsas para estudantes provenientes de famílias de baixa renda e egressos de escolas públicas.

Desse modo, ocorre uma grande aceitação e até satisfação pela sociedade em geral, no que se refere a essas políticas de expansão do ensino superior. Esse fato pode ser explicado pela potencial condição de beneficiária, por parte da população, da sociedade, e também pelo forte apelo ideológico contido nos discursos governamentais e propagandas do Programa. No caso do PROUNI e do REUNI, por exemplo, a palavra democratização, seguida por outras expressões, tais como justiça social, igualdade de oportunidades, etc., foi o elemento central desses discursos.

Catani, Hey e Gilioli (2006; p. 137) consideram que o PROUNI, até enquanto política assistencialista é fraco, uma vez que credita às IES privadas a responsabilidade da formação do estudante e a sua manutenção na instituição, fato este distante da realidade dessas instituições.

(...) as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas,

ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa (CARVALHO, 2006; p. 994).

Para cumprir a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação, o Ministério da Educação, ao criar PROUNI e fazer dele uma ferramenta para alcançar essa meta, optou por uma política assistencialista (concessão de benefícios) ao invés de promover os direitos dos cidadãos de terem acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Em outras palavras, tal programa traz consigo uma concepção assistencialista, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio, uma vez que promove o acesso, mas não a permanência do aluno no curso e a conclusão deste último (CARVALHO, 2006).

Tendo em vista esta situação, Carvalho (2006) evidencia que a partir do ano de 2006 começaram a ser concedidas, pelo MEC, as chamadas bolsas de permanência, com vistas a subsidiar algumas despesas, tais como transporte, alimentação e material didático. As bolsas permanência são destinadas àqueles bolsistas PROUNI matriculados em cursos de tempo integral, cuja carga-horária seja igual ou superior a seis horas diárias. A autora concorda que esse é um avanço importante do programa, mas insuficiente, tanto em termos monetários como também na questão da abrangência, uma vez que apenas cerca de 2% do total de bolsistas do PROUNI foram beneficiados com esse auxílio.

Cunha (2007) indica que o PROUNI é um claro exemplo de incentivo do setor público à expansão da rede privada de ensino superior. Tendo em vista essa linha tênue existente entre o que é público e o que é privado, Mancebo (2004b) diz que:

(...) deve-se insistir no aspecto privatizante do PROUNI, porque delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo.

Na própria justificativa do Projeto de Lei, apresentado no *site* do MEC, é transparente a ideia de que "o "Universidade para Todos" está inserido [num] esforço de mudança de rumos, criando uma nova relação entre o setor público e privado" (BRASIL/MEC, 2004, p. 2), melhor dito, promovendo um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado (MANCENO, 2004b; p. 853).

A diferenciação entre as instituições existentes dentro do próprio segmento privado, que foi regulamentada através do Decreto nº 2.306/1997, é também outra questão a ser considerada em meio aos debates sobre o PROUNI. A verdade é que as instituições privadas com fins lucrativos obtiveram mais vantagens com o PROUNI que as filantrópicas, na medida em que aquelas devem oferecer uma bolsa integral a cada 10,7 alunos pagantes ou conceder uma bolsa integral a cada 22 estudantes e bolsas parciais até atingir uma receita bruta igual a 8,5%. E as filantrópicas são obrigadas a oferecer 20% da receita anual em forma de bolsas. As IES confessionais/comunitárias, por exemplo, deixam de recolher o PIS (Programa de Integração Social) – que tem baixo impacto sobre a rentabilidade – e a CONFINS (Contribuição Para o Financiamento da Seguridade Social). A isenção do COFINS, entretanto, incentiva o aumento do número de matrículas o que gera um aumento nos ganhos dessas instituições. Já no caso das instituições filantrópicas, essas são obrigadas a conceder bolsas integrais e parciais, no valor de 20% da receita anual, mesmo já estando isentas de uma carga tributária considerável, enquanto que as primeiras lucram com essa isenção (CARVALHO, 2006b; p 987; CATANI & HEY, 2007; p. 58).

A partir da criação do PROUNI, as filantrópicas deixaram de recolher apenas o PIS que, como já sinalizado anteriormente, não interfere de maneira significativa nos ganhos das instituições. Fica claro, então, que as IES com fins lucrativos se beneficiam da isenção prevista pelo PROUNI em detrimento das IES sem fins lucrativos, especialmente as filantrópicas.

Segundo Mancebo (2004b):

(...) longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004b; p. 86).

Para cumprir a meta proposta pelo PNE, o MEC optou por uma política assistencialista, de concessão de benefícios, através da qual a educação ganha, mais uma

vez, o *status* de bem público, ao invés de direito social, dotada de um caráter público, gratuito e de qualidade.

A política assistencialista do MEC não leva necessariamente à democratização da educação superior, pois a destinação dos alunos bolsistas para os cursos, bem como para as IES privadas, contribui para uma diferenciação no sistema escolar, na medida em que suas formações e seus diplomas serão menos valorizados pelo fato de ingressarem em instituições de menor qualidade. Nesse sentido, vale destacar a fala de Catani & Hey (2007), quando apontam a

(...) naturalização da educação superior para camadas menos privilegiadas da população em instituições de segunda categoria. As classes mais favorecidas continuam sendo atendidas em universidades de primeira linha.

(...)

As políticas de ampliação do acesso à educação superior são vistas como sinônimo de acesso ao sistema conforme a posição de classe de cada um: aos bem nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados (CATANI & HEY, 2007; p. 425).

Carvalho (2006) esclarece que, mesmo com a criação e implementação do PROUNI, a problemática do acesso ao ensino superior permanece sem uma solução claramente definida. Ela afirma que,

Considerando-se sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram no seleto grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida. Ademais, a gratuidade integral ou parcial para estudar não é suficiente para seus beneficiários, os quais necessitam de assistência estudantil que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer (CARVALHO, 2006; p. 995-996).

A crescente facilitação do acesso ao Ensino Superior no Brasil, que, como já foi demonstrado, é fruto das políticas neoliberais no país, trouxe um contingente antes afastado da vida universitária, e, segundo Siqueira (2018), com a explosão de IES, que não estabeleceram nem de longe o que eram os moldes do antigo vestibular, aconteceu uma massificação do ensino jurídico, carregando uma bandeira de democratização, e o

Ministério da Educação, não tendo meios suficientes para estabelecer uma fiscalização eficiente, mas, ao mesmo tempo, vendo-se obrigado a aportar números para os órgãos internacionais, a fim de conseguir financiamentos, acaba ignorando que o grande e desejado aumento do acesso ao Ensino Superior representa um dado quantitativo, preferindo ocultar que na maioria das vezes esses dados não são qualitativos. Ainda conforme Siqueira (2018), o único resultado possível para isso é o alto índice de reprovação no exame da Ordem, a proliferação de verdadeiros analfabetos funcionais diplomados, e, sobretudo, um número exorbitante de instituições educacionais que apenas pretendem a obtenção de lucro, e cujo recrutamento de professores tende cada vez mais à precariedade.

Nota-se que nos séculos anteriores a formação nos cursos de direito tinha uma direção exata para aqueles que se formavam; ou seja, já possuíam no ingresso uma perspectiva da sua futura vida profissional, atrelada à política e à administração pública, mas, após as transformações ocorridas no Brasil com a República Nova até a adoção das políticas neoliberais nos anos 1990, o "novo bacharelismo" (SOUSA e ROCHA, 2016) do final do século XX e início do século XXI, se relacionou muito mais com a abertura do mercado para as novas IES, e isso inclui a estrutura física básica necessária para a oferta de cursos. Se esses novos profissionais do direito assumem ou não cargos em suas áreas de atuação não é o mais importante para as faculdades que os formam, e tão pouco para a própria Ordem dos Advogados do Brasil. Essa expansão de oferta, assim, não significa mais a carreira confortável, mas um risco de concluir os estudos sem chegar à atuação profissional efetiva. O novo bacharelismo estaria fundamentado, principalmente, no contexto de uma aparente "deselitização" dos cursos jurídicos, que será devidamente analisada a seguir.

2.3. A Aparente “Deselitização” dos Cursos Jurídicos

Não se pode ignorar, após a apresentação dos dados, que houve uma massificação dos cursos de direito no Brasil, especialmente após meados da década de 1990. A formação dos novos bacharéis aconteceu com a exigência de conhecimentos técnicos voltados para o exercício profissional, especialmente o exercício da advocacia, o que

gerou uma estrutura seletiva por meio do exame da Ordem, principalmente, mas que, por outro lado, torna o acesso à profissão mais difícil. Conforme apontam Sousa e Rocha (2016), em média, apenas 20% dos formados atingem o que é estabelecido como pontuação mínima para a aprovação no exame da OAB. Esse caráter impessoal e técnico das provas na seleção fomentou a redução daquela antiga aparência erudita do bacharel do Brasil Império, criando-se uma expectativa de democratização da carreira jurídica, que, na realidade, está atrelada aos anseios das faculdades privadas de direito em obter um maior número de estudantes inscritos em seus cursos. Assim,

[...] enquanto o bacharelismo tradicional era profundamente elitista, na medida em que a má qualidade do ensino jurídico não impedia o acesso dos bacharéis à elite política responsável pelo gerenciamento do Estado imperial e que primava, inclusive, pela “aparência elitista” dos bacharéis, que deveriam transmitir a impressão de que eram pessoas cultas, com conhecimento não só do Direito, mas também de literatura e de outros elementos considerados sofisticados, o que se verifica no bacharelismo do século XXI é uma espécie de deselitização da graduação em Direito (SOUSA & ROCHA, 2016, p. 26).

Entretanto, a estrutura desses cursos também se relaciona com os índices de aprovação no exame da Ordem, o que fez com que, cada vez mais, o próprio ensino jurídico se volte para o tecnicismo, deixando de se incentivar atividades literárias, culturais e jornalísticas, e, principalmente, a oratória e a capacidade retórica e argumentativa dos novos bacharéis, gerando no mercado, ainda conforme afirmam Sousa e Rocha (2016), a expansão de cursos e de profissionais despreparados para a atuação profissional.

Cabe apontar, como afirmam Bourdieu e Champagne (2007), que são limitadas as chances de crianças e jovens oriundos das classes populares terem acesso a uma educação que sempre foi dada às elites, pois, na medida em que política e ideologicamente se estimula a suposta democratização da educação, quando essa população entra em um campo ou nível de ensino que historicamente nunca lhes foi acessível, passam a ocorrer processos que provocam questionamentos acerca do valor simbólico e econômico dos títulos conferidos. Ou seja, quando uma formação que era desejada para se alcançar uma melhor posição na sociedade - melhores ocupações, salários, etc. - passa a ser acessada pelas classes populares, essa formação torna-se

desvalorizada e insuficiente e outras novas formações são criadas, fomentadas e acessadas pelas classes dominantes, tornando-se então, estas, objeto de valorização, em detrimento daquelas. No âmbito do ensino jurídico esse movimento se mostra muito acentuado, já que sempre foi um campo formado especificamente para o controle e o poder.

Segundo dados do INEP (2018a), no ano de **1995**, a relação candidato/vaga geral para os cursos de direito eram de **8,69 candidatos por vaga**. No ano de **2017**, essa relação caiu para **4,77 candidatos por vaga**. No entanto, a relação candidato/vaga para os cursos de direito nas universidades públicas em **1995** era de aproximadamente **22%**, e, em **2017**, de **24%**. Ou seja, apesar da enorme ampliação de oferta de vagas nos cursos de direito, o acesso às melhores instituições tornou-se ainda mais concorrido do que antes da expansão, o que faz com que a formação jurídica de maior qualidade tenha se tornado mais elitizada do que antes.

No ano de 2017, havia **1.202 cursos de direito** no Brasil, **160 públicos** (137 em universidades; 4 em centros universitários municipais; 18 em faculdades isoladas municipais; e, 1 em Instituto Federal¹¹) e **1.042 privados** (279 em universidades; 174 em centros universitários; e, 589 em faculdades isoladas). O número de **matrículas** em 2017 foi de **879.234**, sendo **87.385 em IES públicas** (73.419 em universidades) e **791.555 em IES privadas** (284.802 em Universidades; 173.936 em centros universitários; e, 332.817 em faculdades isoladas). Por fim, o número de estudantes que **concluíram o curso de direito no ano de 2016** foi de **113.864**, dos quais **13.920 em IES públicas** (11.660 em universidades), e **99.793 em privadas** (35.081 em universidades; 22.652 em centros universitários e 42.060 em faculdades isoladas).

Conforme indicam os dados acima, mais do que simplesmente haver ocorrido a mercantilização dos cursos de direito no Brasil, o processo expansivo precarizou a formação dos estudantes, especialmente das classe populares, uma vez que, em **2017**, do total de concluintes **57%** são oriundos de **centros universitários ou faculdades isoladas**, **30% de universidades privadas e apenas 10% de universidades públicas**, enquanto em **1995**, **60% eram provenientes de universidades**, sendo que **21%** formavam-se **em universidades públicas** (INEP, 2018a).

¹¹ Instituto Federal do Paraná, no município de Palmas-PR

De acordo com o RUF (2019), dos 20 melhores cursos de direito do Brasil, 14 são de universidades públicas e, os outros 6, de IES privadas sem fins lucrativos, sendo 5 de universidades e 1 de instituição não universitária (FGV-Rio). Esta última, apesar de não universitária é renomadamente reconhecida pelo desenvolvimento e investimento em pesquisas, muito diferentemente da maioria das demais instituições não universitárias e centros universitários. E mais, com base nos exames da OAB dos anos 2015, 2016 e 2017, o RUF (2019) aponta que, das 20 instituições com maiores aprovações nos Exames de Ordem, apenas a FGV-Rio não é universidade pública (RUF, 2019).

Diante disso, não se pode deixar de considerar, que diante da grande concorrência para o ingresso nesses cursos, das trajetórias escolares, dos capitais econômicos, sociais e culturais, os estudantes de classes populares muito excepcionalmente acessam esses cursos, o que os elitizam ainda mais e consequentemente as carreiras jurídicas.

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da "democratização" e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 2008, p. 485).

Os cursos jurídicos não preparam os bacharéis do século XXI para atuação no Poder Judiciário, que, por sua parte, tem aumentado sua presença na sociedade brasileira, sendo que hoje o Poder Judiciário intervém em assuntos que antes não lhe competia, inclusive nos demais poderes e naquela parcela política eleita democraticamente pelo povo. Como os membros do alto escalão judiciário não são eleitos por voto popular, tem-se uma mentalidade de que sua atuação advém da legitimidade da sua formação profissional e da sua grande capacidade para ter alcançado tal cargo, o que lhe permite agir, conforme sua interpretação das leis e suas aspirações ou de outrem, em favor ou contra algumas personalidades, movimentando a máquina política nacional, o que faz com que alguns estudiosos, como Eduardo Appio (apud SOUSA, ROCHA, 2016), por exemplo, defendam que a eleição para esses cargos

jurídicos também deveriam ser imperativa na democracia brasileira, especialmente porque a arbitrariedade cometida pelo órgão judicante, apesar de muitas vezes baseada em subjetivismos, é incontestável.

Essa perspectiva de democratização do direito também está ligada à promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu direitos antes não vislumbrados na sociedade brasileira, e a questão do respeito à cidadania começou a incluir o direito à educação, saúde, e, entre outros, o direito à assistência jurídica. Nesse sentido, tornava-se importante democratizar o ensino jurídico e construir um novo modelo. Pontes (2012, p. 12) declara que,

Acredita-se que se faz necessário conscientizar primeiramente aqueles que estão diretamente relacionados com o Direito para, em um segundo momento, repassar-se as informações para a população. Esse novo modelo deve pautar-se principalmente pela humanização do Direito, vale dizer, é imprescindível que os indivíduos sejam considerados como a pedra de toque da ciência jurídica, concretizando-se, assim, o princípio basilar da dignidade da pessoa humana.

Pontes (2012) afirma ainda que a prevalência do sistema econômico sobre o sistema social, e o capital tem sido utilizado como argumento de solução de todos os problemas enfrentados pela sociedade. As mudanças propostas pelo Poder Judiciário, que incluem a modernização dos fóruns, virtualização e automatização de processos, dentre outras medidas, não tocam em pontos que deveriam ser mais amplamente discutidos, como “concursos públicos, aumento salarial, cursos de aperfeiçoamento dos servidores, satisfação, dever, prerrogativas e congêneres” (PONTES, 2012, p. 12). Na prática, segundo Pontes (2012), o que se vê é uma forte inversão de valores, e o Direito Positivo rege a vida de toda a sociedade. Carvalho e Stipp enfatizam que

O elitismo no poder judiciário é tão grave quanto os lobbys políticos que favorecem grandes empreendedores e empobrecem trabalhadores. O “doutor” juiz é visto como um ser mítico, intocável e aterrorizante, cuja palavra é lei e sua vontade deve ser cumprida. O ápice dessa “nobreza togada”³ chega no caso de um magistrado no Estado do Rio de Janeiro, que processou o condomínio onde mora pelo fato de o porteiro ter se negado a chama-lo de “doutor” (CARVALHO & STIPP, 2017, p. 116).

Esse novo modelo de direito também abriu espaço para a estratégia de resolução pacífica dos conflitos, e surgiu uma rede de mediadores, que, para reduzir a carga do judiciário, deu maior acesso à população aos espaços jurídicos, ao mesmo tempo em que muitos problemas começaram a ser resolvidos sem que houvesse necessidade de se chegar a uma instância última. Os mecanismos de conciliação e mediação criaram a agradável sensação de possuir um contato direto com o Poder Judiciário, especialmente para as classes populares. Pontes (2012) ainda afirma que, embora essas mudanças tenham seu lado positivo, não se pode deixar de pensar na necessidade de uma revisão dos cursos de direito, a implantação de uma grade curricular que inclua soluções extrajudiciais, mas que também é preciso entender que a democratização do ensinamento jurídico precisa ser vista como representante de uma função social. Para o autor, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e os tribunais estão atentos ao paradigma que se instalou no Brasil, partindo principalmente de metas para melhoria da prestação jurisdicional. Entretanto, não se pode ignorar a perspectiva apontada por Bourdieu:

As relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico. Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Assim, os títulos de nobreza, bem como os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento (BOURDIEU, 2004b, p. 163).

Tavares (2014, p. 43) afirma que a representação social dentro do sistema jurídico é desigual da forma mais extrema possível, e que nem a sociedade e sequer os atores que operam o direito têm essa consciência, já que fundamentam suas ideias na concepção legal de autonomia da vontade, segurança jurídica, igualdade perante a lei, e outras ferramentas retóricas persuasivas. Isso porque a dogmática jurídica e todo o instrumento legal foram forjados como mediadores entre as relações de classes, mascarando a distribuição desigual tanto no âmbito social, como político e econômico. O constitucionalismo dirigente criou um texto sofisticado, que, na realidade, foi fruto

das tensões ideológicas e políticas de uma época específica, tendo carregado a bandeira da modernidade e da democracia.

Segundo Carvalho e Stipp:

Deselitização do judiciário é extinguir o velho paradigma de que esta função seria apenas um “meio” para as classes dominantes garantirem e perpetuarem seus privilégios e suas propriedades, como, de fato, foi durante quase toda a história do Estado brasileiro. Inovações como o Código de Defesa do Consumidor, os juizados especiais, posituação de certos direitos trabalhistas no bojo do texto constitucional, definem o Poder Judiciário como um órgão essencial para a promoção do Welfare State, tão tardio no Brasil, bem como amenizar as diferenças sociais inerentes ao sistema capitalista e, assim, consolidar uma sociedade mais justa e próspera. Contudo, mesmo depois de 28 anos da promulgação da Constituição cidadã, ainda não foi possível extirpar a cultura da “nobreza togada” e a figura do “Doutor Juiz” distante da realidade da população (CARVALHO & STIPP, 2017, p. 113).

O papel exercido pelo juiz nesse modelo de Estado democrático estará ligado a uma responsabilidade orgânica, e, assim, fazer justiça se torna sinônimo de exercer a constituição na sociedade, sobre ela e para ela, o que, certamente, não acontece sem a interferência da subjetividade do operador da lei, sua mentalidade e suas convicções ideológicas e políticas. Mas, na medida em que a representação social é transferida para o Poder Judiciário, afasta-se dos Poderes Legislativo e Executivo, que também estarão submetidos aos olhos do Judiciário, como quaisquer cidadãos. Uma lei criada que viole os direitos constitucionais requer também a ação jurídica e demandas judiciais. O mesmo processo de aumento de demandas jurídicas se dá na advocacia privada, que, na busca por clientela e geração de renda, fomenta a litigiosidade em uma espécie de advocacia das massas. Nesse contexto, quando as mídias abordam o tema dos direitos e da conscientização popular sobre a busca e reivindicação por esses direitos, mesmo que discursando de maneira equivocada e propondo muitas vezes perspectivas descabidas, baseadas em notícias incompletas, sem respaldo jurisprudencial ou com forte apelo manipulativo, acaba alavancando mais sobrecarga da máquina jurídica (TAVARES, 2014, p. 46).

Assim pode-se compreender melhor a crise do sistema jurídico, tão relacionada, portanto, com a instauração da democracia no Brasil, uma crise de funcionalidade,

sistêmica, atrelada à defasagem existente entre a quantidade de demandas e ações judiciais que chegam aos órgãos representantes da lei, e a execução e o desenvolvimento das querelas. De fato, a população tem percebido o judiciário como o herói que garante seus direitos, legitimando a magistratura e o poder que lhe é conferido, principalmente porque o judiciário adentra (novamente) a âmbito político nacional. Por uma parte, esse processo alcança a população sob a égide da democratização, e, por outra parte, estimula a hipertrofia normativa. O judiciário tem mais serviços jurídicos a prestar, o que promove um acúmulo de funções, e, ao mesmo tempo, restringe questionamentos acerca das mudanças necessárias na cultura jurídica brasileira. O resultado de todo o processo após a Constituição Federal é, de certa forma, a estagnação na operacionalização das demandas sociais em juízo e do atendimento à população, devido à centralização no Poder Judiciário. Nesse sentido, cabe recordar os apontamentos de Tavares (2014, p. 52), fazendo referência a Sadek:

“Tornou-se lugar comum afirmar que no Brasil é grande a distância entre a realidade e a legalidade”, conclusão baseada na avaliação de que os supostos efeitos da legalidade sobre o país concreto têm sido, senão nulos, de pouco importância. É quando então, dois aspectos vão atrair a sua atenção: “de um lado, o fato de o país apresentar elevados índices de desigualdade e de exclusão social; de outro, o ordenamento jurídico que, apesar do condizente com os das democracias mais avançadas, possui um significado mais simbólico do que efetivo”. Dissonância essa resumida na existência de dois Brasis – um real e outro legal. Como afirma Sadek, “As deficiências do judiciário muito contribuíram para esse diagnóstico”. De modo que “Além da morosidade, julga-se que o Judiciário é inacessível para a maior parte da população e que as leis não valem de igual modo para todos. Esses traços, por si sós, impediriam a aproximação entre os dois Brasis” (SADEK, 2005, p. 275).

Pese àquelas afirmações de que o Poder Judiciário não consegue atender às demandas sociais, e, ainda, ao fato de que essas discussões em torno de sua crise e estagnação venham sendo levantadas desde a década de 80, acirrando-se após os anos 2000, foi elaborado pelo CNJ um Diagnóstico do Poder Judiciário, divulgado em 2011, demonstrando-se que a Justiça brasileira trabalha em função de poucas pessoas, já que 100 litigantes em todo o país são responsáveis por 20% dos processos, e o Estado é o primeiro da lista, na figura do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), abarcando

22,3% dos litígios dos 100. A Caixa Econômica Federal, segunda maior litigante, corresponde a 8,5% entre os 100; e a Fazenda Nacional, 7,4%. Desses 100 litigantes, os municípios, estados e União, junto aos bancos e às companhias telefônicas, representam 95% dos processos. Ou seja, a cada 1.000 demandas, 200 se referem a 100 pessoas ou órgãos, e 800 são relativas ao atendimento de mais de 208,5 milhões de pessoas. Dessas 200 causas, 46 são provenientes do INSS; 17 são da Caixa Econômica Federal; e 15 são da Fazenda Nacional (TAVARES, 2014, p. 52).

De acordo com os dados apresentados por Tavares,

[...] o sistema judiciário brasileiro é composto por 96 tribunais: o Supremo Tribunal Federal, quatro Tribunais Superiores (STJ, TST, TSE e STM), Tribunais Regionais Federais, Tribunais Regionais do Trabalho, Tribunais Regionais Eleitorais, Tribunais de Justiça e Tribunais de Alçada. [...] Não há, no Brasil, um só Poder Judiciário. Há, na verdade, vários poderes judiciários: a Justiça Federal, a Justiça comum dos estados da Federação, as Justiças especializadas (militar, trabalhista e eleitoral), a primeira e segunda instâncias, os tribunais superiores, os juizados especiais, enfim, existem 96 tribunais com grande nível de autonomia administrativa e praticamente nenhuma interligação entre eles (TAVARES, 2014, p. 57-58).

Até o ano de 2003, atuavam nesses tribunais 13.660 magistrados, quando o país já contava com mais de 201 milhões de habitantes. Importante observar que 86% desses magistrados atuavam na 1ª instância, e 73% dos magistrados de 1ª e 2ª instâncias, na Justiça Comum, que recebe exatamente 73% das demandas. Além disso, 8,2% dos magistrados do país atuam na Justiça Federal, 18,3% na Justiça do Trabalho, o que indica 0,6% nas Justiças especializadas Militar e Eleitoral. Considere-se, ainda, que, em 2ª instância, dos 14% de magistrados, 9,2% atuam na Justiça Comum, resultando 5,8% nas demais justiças. A Justiça Federal, que conta com os 8,2% dos magistrados em 1ª e 2ª instâncias, recebe quase 12% dos processos nacionais (TAVARES, 2014, p. 57).

A Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB, 2018) divulgou uma pesquisa realizada para consolidação de um novo perfil dos magistrados no país. Esse novo diagnóstico apontou a existência de 18 mil magistrados ativos e 3 outros mil inativos, o que representa 15% do total. A pesquisa contou com a participação de 3.851 mil magistrados, considerando-se que, efetivamente, a primeira pergunta obteve mais de 3.851 respostas, e a última questão, menos de 2.500. 35% dos participantes não

completou a pesquisa. Tratou-se de um longo questionário de 198 perguntas, exigindo cerca de 1 hora para sua conclusão. A amostra da pesquisa contou com 3.261 magistrados de 1ª instância, 8,3% inativos, sendo 13 afastados e 272 aposentados; 515 de 2ª instância, 26,2% inativos; 22 ministros, considerando-se 2 do Supremo Tribunal Federal e 9 do Superior Tribunal de Justiça, 55% inativos. Conforme dados apresentados:

Pode-se observar que dos 419 aposentados que responderam à Questão relativa ao tempo de aposentadoria, 51,7% estão inativos há 12 anos ou menos (Questão 10). E quanto ao tempo efetivo de exercício da magistratura, 44,7% permaneceram em atividade por 21 anos ou mais, e 25,3%, por um período entre 5 e 13 anos (AMB, 2018, p. 27).

Os dados da pesquisa mais recente (AMB, 2018, p.166-192) mostram que 68% dos juízes de 1ª instância, a maioria na participação, concluíram na rede privada o Ensino Médio, e 50% concluíram a graduação também na rede privada, enquanto os de 2ª instância, 54% concluíram na rede pública. Quase 32% dos magistrados de 1ª instância ingressaram no Ensino Superior na década de 80, e pouco mais de 42%, na década de 90. Apenas 18% ingressou do ano de 1998 a 2010, nenhum de 2ª instância ingressou após o ano de 2003, e nos Tribunais Superiores, o último ano de ingresso foi 1989. Além disso, 65,8% e 81,5% dos juízes de 1ª e 2ª instância, respectivamente, trabalharam durante a graduação. Aproximadamente 4% dos magistrados de 1ª instância cursaram o doutorado; 20%, mestrado; e quase 55% concluiu alguma especialização *Lato Sensu*. Acerca da formação dos juízes de 2ª instância, 36,2% concluíram o mestrado; 10,7%, doutorado; e 26,9%, especialização *Lato Sensu*. Também é interessante observar que, quando perguntado se realizaram algum estágio durante a graduação, quase 18% e 27,2% dos magistrados de 1ª e 2ª instâncias, respectivamente, responderam não. Além disso, 46,3% de 1ª instância trabalharam em escritório de advocacia durante a graduação; 33,3% de 2ª instância; e nos Tribunais Superiores, 42,1%. Faz-se mais relevante apontar que:

Uma bateria de questões trata do interregno entre o período de conclusão da graduação e a estabilização na carreira de magistrado. Entre os juízes de 1º e

de 2º grau, a experiência profissional mais frequente é, com folga, a de advocacia, seguida pela de servidor do Poder Judiciário (Questões 95 à 104). Quanto à forma de ingresso na magistratura, 100% dos magistrados de 1º grau o fizeram por concurso; já entre os de 2º grau, 17,2% ingressaram pelo Quinto Constitucional, e entre esses, 61,7% via advocacia, e o restante por indicação do Ministério Público (Questões 106 e 107). Quanto à realização de cursos preparatórios para ingresso na magistratura, 62,4% dos juízes de 1º grau e 35,1% dos de 2º grau afirmaram ter realizado algum tipo de curso com esse objetivo (Questões 112 e 113) (AMB, 2018, p. 193).

50,3% dos juízes de 1ª instância declararam de 1 a 3 anos de experiência em advocacia, e 35,3%, 1 ano de atuação no Ministério Público, 50%, de 1 a 2 anos na Defensoria Pública, 30% com experiência de 1 ano na Procuradoria, antes do ingresso na magistratura, e quase 38% nos Tribunais Superiores também indicaram esse tempo na advocacia, e 20% no Ministério Público. Acerca desses dados de experiência profissional, é importante ressaltar que entre os magistrados de 1ª instância, 142 responderam à questão relativa ao exercício do Magistério Superior, e 31% tinham de 1 a 2 anos de experiência. Entre os de 2ª instância, 48,1% declararam mais de 15 anos de experiência docente, e entre os inativos, 40% com esse mesmo tempo. Acrescente-se que 58,8% dos magistrados de 1ª instância ingressaram após o ano de 2000, enquanto na 2ª instância foram 17,3%, sendo que 47,6% ingressaram na década de 80, e 32,2% na década de 90, um aspecto bastante semelhante ao dos inativos e dos que atuam nos Tribunais Superiores. Isso está relacionado com o fato de que “quanto à idade dos respondentes, 31% dos juízes de 1º grau têm até 40 anos e 31,6%, 51 anos ou mais. Já entre os juízes de 2º grau, quase 45% dos respondentes têm 61 anos ou mais” (AMB, 2018, p. 313) e 50,9% têm entre 51 e 60 anos; ou seja, 95% acima de 51 anos. Além disso, outra questão significativa é que 28,7% dos magistrados de 1ª instância são filhos de pais cujas funções e cargos profissionais se enquadram no alto escalão, ou são empresários com mais de 6 funcionários, e 11,6% das mães também nessas condições.

Do ponto de vista ocupacional, 24,6% dos entrevistados são filhos de pai pertencente ao escalão básico do serviço público, das empresas estatais ou privadas, ou ainda trabalhadores autônomos – tais como chofer de taxi, pedreiro, caminhoneiro, camponês. E 21,2% são filhos de pai pertencente ao estrato inferior das classes médias, com ocupação no escalão intermediário do serviço público, das empresas estatais ou privadas, ou trabalhadores autônomos como, por exemplo, bancários ou corretores. Assim, quase a

metade dos juízes é proveniente das camadas intermediária e inferior. Se adicionados os avós nessa caracterização, se observa que 39,4% dos avós paternos e 35,9% dos avós maternos desempenhavam atividades referidas ao escalão básico (Questões 183 à 186). Quanto aos filhos de pais pertencentes ao estrato inferior das classes médias, sua importância relativa era quase a mesma da encontrada pela pesquisa atual, de 22%. Infelizmente, o CNJ não incluiu em seu levantamento perguntas sobre origem social. A comparação, no entanto, entre as duas pesquisas da AMB – a atual e a de 1996 – sugere certa estabilidade no perfil da magistratura, pois 25% dos magistrados da pesquisa atual e 30% da pesquisa anterior têm uma origem social popular. Sobre parentes magistrados, 22,1% dos juízes de 1º grau, e 29,3% dos de 2º grau têm pelo menos um (AMB, 2018, p. 314).

A situação dos magistrados, embora apontada pela AMB (2018) como situação que tem desenvolvido certa mobilidade social, é entendida por Carvalho e Stipp (2017, p. 123) como uma mescla de magistratura e estado de majestade, uma “magestratura” calcada na nobreza togada, que, longe de exercer a “deselitização” proposta pela Constituição Federal de 1988 e necessária diante de todas as transformações do século XXI, acaba exercendo a manutenção da separação de classes enquanto a sociedade vive em uma recessão econômica “*ad eternum*” com salários mínimos de R\$1.000,00 e eles próprios mantêm sua austeridade com “a realidade de seus hipersalários e inúmeros benefícios”, seus ganhos e altos reajustes, separando o povo dessa nobreza togada.

Lemgruber et al (2016) alertam para o fato de que em muitas situações, mesmo quando os promotores demonstram vontade individual e empenho para a realização de algum benefício para a população ou alguma manobra, têm sua autonomia vetada diante da hierarquia estabelecida e do Ministério Público, e, ainda, até mesmo de forças privadas. Quem está no alto da hierarquia está associado às prerrogativas dos governantes, o que reduz o efeito prático da atuação dos magistrados na defesa dos direitos dos cidadãos, devido às contingências políticas locais. A pesquisa realizada pelas autoras mostra que boa parte desses profissionais não são otimistas com relação à sua própria atuação, e a avaliação que fazem do Ministério Público alcançou índices baixos, especialmente quando se refere à postura do Ministério acerca de temas populares como moradia, utilização de espaço público, transporte público, entre outros, que têm relação direta com a população. Nesse contexto, também foram identificados tipos de promotores, os de fato, e os de gabinete, sendo que esses últimos se entendem como fiscais da lei e acreditam que devem agir como a face do poder na sociedade, não

articulando nada em prol da defesa da democracia e da cidadania, e, ademais, não questionando o poder público, como lhe compete, em torno desses direitos sociais. A carreira desses profissionais, segundo as autoras, apresenta degraus, cuja postura e atuação aparenta uma progressão. Assim, “se no início da trajetória dos promotores há certa imersão na realidade social que os circunda, isso vai-se tornando longínquo para boa parte deles quando galgam os degraus na direção das comarcas de última entrância” (LEMGRUBER, et al, 2016, p. 57-59).

Ou seja, o sistema é formado dentro de uma perspectiva reprodutivista e desigual, e, embora a desigualdade se dê em níveis diferentes, em qualquer ocasião, ela é reflexo da ausência da democracia. Leão e Barreto (2011), por sua parte, ressaltam que a questão da democratização no âmbito jurídico perpassa a formação dos novos bacharéis, que deveriam ser preparados sob uma nova perspectiva, e não mais dentro do modelo reprodutivista, que apenas perpetua o aspecto excludente e elitista do universo jurídico. Segundo as autoras, perpetuam-se, ademais, dicotomias como responsabilidade técnico-contratual e social, ensino teórico e prático, formação humanística e tecnicista. A investigação apresentou dados indicativos da insatisfação dos estudantes acerca dos cursos de direito, especialmente no que tange ao comportamento dos professores e à metodologia de aula, assim como sua aparente falta de compromisso e de diálogo. É como se os professores, tendo eles mesmos sido oprimidos pelo sistema, a ele se adaptaram e simplesmente repetem aquilo que aprenderam, sem qualquer intenção de modificar o cenário do ensino jurídico e da cultura jurídica nacional, sempre repetindo o arquétipo liberal. Nesse sentido,

No Brasil do século XXI percebem-se as dificuldades no ensino jurídico em um prisma relacionado com o aumento da demanda e do número de vagas, com a crescente heterogeneidade deste público que acessa a faculdade de direito. Esta ampliação tem justificativa no texto constitucional, que prevê, no que tange à educação superior, o dever do Estado em garantir o acesso a níveis mais elevados de ensino (MOURA & PEREIRA, 2007, p. 1189).

Leão e Barreto (2011) relatam que os estudantes de direito veem seus anseios de fazer justiça, de alcançar uma remuneração digna, frustrados no decorrer do curso, e são, muitas vezes, desestimulados. É natural que entendam que o que imaginaram não passava de utopia. Assim, após a formatura, diante das necessidades da vida, deixam os

antigos planos para se adaptarem ao *status quo* que lhes cabe. Acusam as autoras de o curso se voltar apenas para o exame da Ordem, o que fomenta ainda mais a formação tecnicista, e a prática jurídica no decorrer do curso apresenta uma defasagem ainda mais gritante. O estudante não se depara com as demandas sociais, com a investigação crítica do próprio direito, e se forma repetindo teorias antigas, sem questioná-las. Alterar as grades curriculares, para as autoras, não seria necessário, se houvesse a mudança na mentalidade dos atores educacionais dos cursos de direito, e a vontade de formar bacharéis críticos e capazes de aproximar a realidade social daquilo que aprenderam.

Moura e Pereira (2007) acrescentam que foi permitido na sociedade, após a Constituição, o acesso ao ensino de um modo mais amplo, e o ensino jurídico despontou claramente nesse busca participativa da população, que agora começa a desejar atuar nos processos decisórios da sociedade. Assim, “a preocupação com a democratização agora é fomentar um ensino eficaz no aspecto qualidade, que permita ao futuro profissional inserir-se no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo” (MOURA & PEREIRA, 2007, p. 1203). Democratizar o ensino jurídico já não significa oferecer acesso à graduação, mas garantir que os alunos ali permaneçam, que recebam ensino de qualidade, com professores preparados, e, mais que isso, com possibilidades de alcançar objetivos profissionais no futuro dentro do mercado jurídico, e, ainda, aportando uma concepção crítica do direito e da sua própria atuação, não aquela cultura jurídica repetida incessantemente.

Por outro lado, não se pode negar que essa repentina expansão do acesso ao ensino jurídico provocou incômodo e gerou questionamentos acerca da mercantilização da educação jurídica, da saturação de mercado, qualidade de cursos, seleção de alunos, etc., na mesma medida em que modificou o perfil dos estudantes e futuros bacharéis. Não ocupam mais as vagas os antigos herdeiros legítimos da sociedade, mas os filhos da classe trabalhadora, filhos de operários, e até operários, muitos alunos que representam o primeiro membro familiar a ingressar no Ensino Superior. A busca pelo curso de direito não apenas a busca pelo ensino, mas pela igualdade proposta na democracia, pela melhoria da condição de vida. Para Moura e Pereira,

O que se espera no ensino contemporâneo do direito é que se permita a este contingente heterogêneo recém-chegado à academia, manter sua individualidade, sem que se proceda a uniformização e prevalência dos aspectos e saberes já estabelecidos pelo grupo que anteriormente freqüentava a academia jurídica com exclusividade (MOURA & PEREIRA, 2007, p. 1199).

Enfim, a "deselitização" dos cursos jurídicos é meramente aparente, calcada muito mais na oferta de vagas e na abertura do acesso não apenas para as classes dominantes, dentro da perspectiva da Constituição Federal de democratização, mas, ao mesmo tempo, o sistema jurídico e a educação jurídica, em si mesma, continuam reproduzindo uma ideologia de estado, que não se concretizará na atuação profissional da grande maioria desses sujeitos.

CAPÍTULO 3

LIMITAÇÕES AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS NOVOS BACHARÉIS

Na obra *A Reprodução* (1992), Bourdieu e Passeron constataam o significativo aumento do número de concluintes dos estudos secundários oriundos de camadas populares na França, a partir dos anos 1960, e, conseqüentemente, o aumento do acesso, por essa população, à Educação Superior. Apesar da propalada democratização do acesso, o sistema de educação mantém a distinção das classes sociais, por meio das

camadas populares, mesmo que em posse do nível universitário, em condições inferiores dentro da estrutura social.

É bastante questionável que a oferta do curso de direito e a quantidade de matrículas venha progredindo vertiginosamente há ao menos duas décadas, em uma relação inversa com a inserção dos bacharéis no campo jurídico. Isso está atrelado à formação obtida dentro das instituições de ensino, que estão voltadas para o aluno cliente e não o aluno sujeito cognoscente. Segundo Sousa e Rocha (2016), esse fato pode ser constatado pela baixa nota das IES, já que cerca de 75% delas se mantêm com a nota mínima para continuar seu funcionamento.

Não há um critério suficientemente seguro para se indicar a qualidade desses bacharéis que têm sido formados, principalmente pelos problemas acerca de currículos obsoletos, e, mais que isso, há que se considerar que essa explosão de IES no país buscou mão-de-obra que, em grande parte, não estava, e ainda não está, qualificada para as salas do Ensino Superior. Um dos indicativos constantemente usados para se afirmar a baixa qualidade da formação que se propagou no direito é o exame da OAB, que busca aferir os conhecimentos do bacharel em torno de questões teóricas e práticas, questões que são consideradas indispensáveis na profissão. O critério avaliativo é entendido como adequado, porque não existe concorrência, mas somente a necessidade de uma pontuação mínima. Sousa e Rocha (2016) afirmam que a média de aprovação nacional no exame da ordem, entre os anos de 2010 e 2014, foi de 17,5%, sendo que houve concurso no qual a aprovação foi de 11,4% dos inscritos. O maior índice alcançado nos exames nesse período foi de 26,1%.

Nessa perspectiva, torna-se necessário analisar as ações adotadas pela OAB, sua influência no país, e as alterações legislativas referentes aos cursos de direito, ocorridas a partir do seu processo de expansão, e seus possíveis reflexos sobre os egressos desses cursos, de origem popular, no acesso às carreiras jurídicas.

3.1. Atuação da OAB no País e a Perspectiva Diante do Novo Contingente de Bacharéis

Motta (2006, p. 32) declara que “uma das instituições mais respeitadas do país, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é uma privilegiada porta-voz dos anseios da sociedade civil no Brasil”, e, além disso, uma revisão acerca da sua história “mostra claramente a trajetória da entidade como defensora dos interesses da categoria, sem esquecer o compromisso com as demandas mais gerais da sociedade brasileira”. A origem da instituição remonta, ainda segundo a autora, o ano de 1843, e a criação do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), que ocupou um lugar significativo entre as entidades representantes de profissionais do país. De acordo com Bastos (2014a), o IAB é o berço da OAB, já que teve como seu objetivo a consolidação da Ordem.

De fato, já havia sido fundada a Ordem dos Advogados da França em 1810, e a Associação dos Advogados de Lisboa, em 1838. A exemplo da associação lisboeta, que se propunha a consagrar uma Ordem dos Advogados Portugueses, com o fim de, mediante a cooperação dos bacharéis entre si, manter os direitos da categoria, e considerando os advogados do Brasil formados em Lisboa e no universo polêmico de Olinda, posteriormente de Pernambuco, e de São Paulo, desenvolveram-se as lutas político-ideológicas para a constituição do IAB, em um Estado patrimonialista, que funcionava por meio de pactos dentro do poder público, em uma estrutura que dificilmente se moldava às transformações sociais do Estado Moderno. Entretanto, os idealizadores da Ordem brasileira percebiam que o país ainda não possuía as bases necessárias para a fundação da Ordem, especialmente por causa da independência recente e sua ausência de legislação própria e sistematização de serviços públicos. A regulamentação da nação seria o que proporcionaria a eficácia da Ordem. Na inviabilidade de criação da Ordem, surgiu a ideia do IAB, o que acabaria se chocando com a Constituição Imperial, que abolia cooperações de ofícios, de mestres, juízes e escrivães. Tratava-se de um combate ao antigo regime monopolizador de institutos corporativos que controlavam a força de trabalho. Ainda assim, em agosto de 1843 foi publicada a aprovação do estatuto do IAB, sob a condição de que também o regulamento interno do instituto deveria passar pela aprovação imperial, o que veio a acontecer em maio de 1844. O Art. II do regimento apontava que seu objetivo era organizar a Ordem dos Advogados do Brasil em função da ciência, bem como da jurisprudência. O IAB,

não tendo se imposto como uma corporação de ofício, foi uma ferramenta estratégica para a criação da futura Ordem (BASTOS, 2014).

O principal idealizador do IAB, e quem viria a ser seu primeiro presidente, foi Francisco Gê Acaiaba de Montezuma, formado em Coimbra, e que, ao seu retorno, lutou em busca da independência da Bahia. Foi justamente sua luta que o aproximou do Imperador, recebendo dele o título nobre de visconde. Montezuma já havia ingressado na política brasileira em 1823 como deputado, participou da Assembleia Constituinte de 1831, foi Ministro da Justiça em 1837, senador em 1851, e presidente do Banco do Brasil em 1866. Ou seja, na ocasião da aprovação do IAB, Montezuma já exercia uma grande influência nos altos escalões da sociedade brasileira. Nesse contexto, é relevante atentar para o fato de que, embora o Art. I do Estatuto do IAB propusesse que todos os bacharéis que se matriculassem poderiam ser membros, segundo Araújo (2011), eram exigidos alguns quesitos, além da formação acadêmica, como probidade, cidadania brasileira, bons costumes, conhecimento profissional, e, ainda, era necessária a indicação de 3 membros do conselho, o que se daria após um secreto escrutínio. Após essa aprovação, haveria uma contribuição mensal de 2 mil Réis, além do pagamento inicial de 20 mil Réis. Nessas condições, o bacharel era apresentado em Assembleia Geral e fazia o juramento.

O contexto histórico para que o IAB conseguisse realmente formalizar a OAB está voltado para a crise de 1929 e a agitação que se formou no país com a situação dos cafeicultores, da elite agrária brasileira, e a queda da política café-com-leite, que mantinha no comando da nação personalidades de Minas Gerais e de São Paulo, maiores produtores da riqueza do momento. O crescimento industrial e o fortalecimento da classe média, fatores associados à massificação operária e ao desenvolvimento da imprensa, criaram as bases para se confrontar o desgaste da oligarquia, instaurando-se uma movimentação popular por eleições livres, momento em que a Aliança Liberal despontou, e, na conhecida Revolução de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório, o qual tinha como Procurador Geral André de Faria Pereira, membro do IAB. Após contato com o então Ministro da Justiça Osvaldo Aranha, foi concretizado o objetivo do IAB, por meio do Decreto 19.408, de 18 de novembro de 1930, que autorizou a criação da Ordem. O Decreto 20.784, de 14 de dezembro de 1931, aprovou

o regulamento. Em 20 de fevereiro de 1932 foi aprovado o Regimento Interno, por meio do Decreto 22.478, modificado posteriormente pelos Decretos 21.592/1932 e 22.039/1932. A primeira sessão ordinária ocorreu em 11 de agosto de 1933, já com o Conselho Federal da OAB instaurado. Em julho de 1934 foi aprovado o Código de Ética da Ordem. O Regimento interno da OAB foi válido até a promulgação da Lei 4.215/1963, sucedida em 1994 pela Lei 8.906, vigente atualmente (OAB, 2019).

O papel da OAB nesses primeiros anos de sua criação tem muita relação com o envolvimento popular, mas isso apenas após a constituição do Estado Novo, em 1937. O jurista e Ministro Evandro Lins e Silva descreve a situação política do momento e a postura adotada pela OAB em um longo depoimento, que merece ser lido, para que seja entendida a perspectiva da Ordem em um momento de crise nacional:

Uma agitação política no País levou a uma revolução, a um motim, a uma quartelada, direi, porque foi um erro histórico extraordinário dos comunistas, que declararam guerra à democracia. Uma verdadeira quartelada, porque não tinha sentido nem possibilidade de sucesso! Daí adveio um movimento repressivo intensíssimo, uma caça às bruxas, prisões intermináveis não apenas de opositores do regime, mas aos opositores de um modo geral; as cadeias se encheram de presos. Começa, então, o papel institucional da Ordem a se desenvolver de modo efetivo, real, positivo. Participei deste movimento de corpo e alma e quem o encabeçou foi uma figura a quem nós todos devemos prestar merecidas homenagens porque, além de advogado, era um jurista eminentíssimo chamado João Mangabeira, fundador do Partido Socialista Brasileiro. Seguindo o exemplo de seu mestre Rui Barbosa, de quem era discípulo amado, quando viu as prisões serem realizadas sem nenhum respeito às leis, tomou a iniciativa de requerer o habeas corpus para os perseguidos políticos. E por isso, pelo exercício da profissão, foi vítima da repressão sem nenhuma culpa; era Deputado Federal, teve as suas imunidades suspensas, foi preso e processado perante um tribunal de exceção, que veremos daqui a pouco. O País entrou numa fase de desagregação do sistema democrático de governo e para a repressão se criou, em plena paz, um estado de guerra. E nesse estado de guerra, para reprimir, para julgar os responsáveis pelo movimento comunista de 1935, se criou um tribunal caricato e odioso, um tribunal de triste memória, chamado Tribunal de Segurança Nacional, para o julgamento dos crimes políticos praticados antes de sua existência. Era um tribunal misto com um juiz de direito, dois militares, do Exército e da Marinha, um advogado, um auditor de guerra: eram cinco membros que tinha esse tribunal, na sua origem. Pois bem, a lei que o criou cometeu a imprudência, para os detentores do poder, de atribuir ao presidente da Ordem dos Advogados do Brasil o poder de nomear os advogados para aqueles que não o tivessem ou para aqueles que não reconhecessem o tribunal como um tribunal constitucional e por isso não queriam defender-se perante aquele tribunal caricato. Pois bem, ao designar o presidente da Ordem para nomear advogados, o que sucedeu foi aquilo que se podia esperar. Os advogados nomeados pelo presidente da Ordem eram homens livres, eram homens que

não aplaudiam as perseguições que se realizavam. [...] Aí começa a vocação institucional da OAB a se tornar efetiva na prática, na atividade judiciária, no dia-a-dia do foro, através de seus membros, daqueles que foram designados para a defesa dos presos políticos de então, dos perseguidos daquela época. Esse Tribunal de Segurança Nacional realmente é uma mancha na história do nosso País, porque era tudo, menos um tribunal. Era um ajuntamento destinado a aplicar sanções a quem se opusesse aos detentores do poder de então. E de ato em ato, de supressão da liberdade em supressão da liberdade, o governo de então instalou uma ditadura que se chamou Estado Novo, no ano de 1937. Fechou o Congresso, suprimiu as garantias individuais, manietou o Supremo Tribunal Federal porque suprimiu o habeas corpus para os presos políticos. A Ordem começa novamente a se impor. A Ordem cresceu. O presidente Targino Ribeiro, nome que nunca foi devidamente louvado, naquele momento de paixões desenfreadas, de prisões indiscriminadas, de uma repressão cega e brutal, soube manter independência exemplar e agiu com a mais escrupulosa isenção e superioridade na indicação dos defensores dos acusados. No meio das ameaças que contaminavam o ambiente e atemorizavam os cidadãos mais pacatos, era preciso convocar os advogados, advertindo-os de que aquela não era uma tarefa simples ou rotineira, mas uma missão arriscada e de sacrifício. Era preciso altivez, bravura, destemor, e também se exigia desinteresse, abnegação e espírito de renúncia (OAB, 2019).

Araújo (2011) aponta que o Supremo Tribunal Federal incumbe à OAB serviços públicos específicos, como a viabilização do “exercício da cidadania, trabalhando pela defesa da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como do pluralismo político”, e afirma que a Ordem está “presente na vida da população brasileira de maneira salutar, através da defesa da cidadania, da democracia e dos direitos humanos, dentre outras atuações destacadas, a OAB ganha cada vez mais notoriedade” (ARAÚJO, 2011).

Passada aquela conturbação das décadas ditatoriais, em 1982 a OAB pressiona o Estado pelas eleições livres e secretas, por meio da imprensa, mobilizando a sociedade civil. Em 83 foram convocados os advogados do país para uma solenidade em São Paulo, que buscava a reafirmação do reestabelecimento da democracia, exigindo, além disso, uma Assembleia Constituinte. Nessa época, a OAB criticava constantemente o governo, especialmente por suas medidas de endividamento externo e comprometimento da soberania nacional. Essa questão ficou muito evidenciada no discurso de Margaret Thatcher, ministra britânica, que declarou ao mundo a possibilidade de as nações devedoras dos bancos internacionais pagarem com seus

recursos naturais e parques industriais¹². Nesse contexto, o Governo havia assinado o Acordo Dois, envolvendo 43 bancos estrangeiros, mesmo que tal acordo não tivesse sido aprovado pelo Congresso Nacional. Todas as reivindicações da OAB acabaram provocando a promulgação do Decreto n.º 88.888 em 19 de outubro de 1983, no qual o Presidente Figueiredo decretava medidas emergenciais, e no dia 24 daquele mesmo mês, a OAB foi invadida pelo general do Planalto, o que gerou um forte sentimento de repúdio dentro da Ordem, que, por sua parte, optou por tomar medidas consideradas ainda mais contundentes contra a presidência (OAB, 2019).

A campanha de redemocratização se fortaleceu amplamente no Brasil e as Diretas Já, lideradas pela Ordem e por algumas entidades civis, representaram a maior manifestação popular já ocorrida. Tancredo Neves, advogado e vereador cujo mandato foi extinto no Estado Novo, preso político, depois eleito deputado, Ministro da Justiça de Vargas (que também foi advogado e promotor, mas manteve um vínculo sempre muito forte com os militares), inaugurou a Nova República, sem mesmo ter chegado a assumir o cargo. Sua morte deu lugar à ascensão de Sarney, também advogado, promotor público, desembargador, governador do Maranhão e senador. O ciclo autoritário estava extinto no Brasil (OAB, 2019).

Em 1984 a OAB foi incendiada, uma nova ofensa, um incêndio comprovadamente criminoso, ocasionado três dias antes da citação do comandante general militar do Planalto, para contestação acerca da invasão de 1983. As discussões em torno da Constituição Federal de 1988 estavam acirradas e geravam muitos conflitos, sendo que o presidente da OAB chegou a declarar que a carta constitucional promulgada não era aquela da qual ele havia participado em sua votação. De qualquer modo, proclamada a Carta Magna, as eleições foram convocadas para 1989, e Sarney havia ficado um ano mais no comando da nação. Essas eleições, que incluíram o sufrágio universal, representaram uma vitória para a OAB, que propagou, profundamente, ideais de democracia e o Estado de Direito. Posteriormente à posse de Collor e com as descobertas de irregularidades, a OAB também se movimentou ativamente carregando a bandeira do impeachment, especialmente através da Campanha pela Ética na Política.

¹² Como afirmaram Silva Junior e Sguissardi (2000, p. 48), o “processo de liberalização econômica, que se inicia sob os governos Thatcher, Kohl e Reagan, desencadeia-se no Brasil em torno de 1990”.

Conforme a própria OAB (2019), “os bastidores do governo estavam sendo devassados”, e a Ordem investigava cada fato, denunciava judicialmente, mesmo se envolvesse o alto escalão do governo. Nesse contexto, como declara a própria Ordem,

A OAB vem atuando de forma contundente em pontos de interesse da entidade, que se refletem diretamente na vida profissional de seus filiados, como o incidente de inconstitucionalidade, a súmula vinculante, o privilégio de foro, a arguição de relevância, o quinto constitucional, o controle externo do Judiciário e a federalização dos Tribunais Regionais Eleitorais, além de outros pontos relevantes, que ainda se encontram pendentes (OAB, 2019).

Adorno (1988) também aponta para o fato de que a mobilização dos profissionais das carreiras jurídicas nacional e da OAB foi bastante significativa durante o processo de redemocratização, especialmente no que toca à defesa dos presos políticos e contra a forma de autoritarismo exercida pelos militares. A destreza de suas ações possibilitou um novo olhar com menor carga de suspeição para os profissionais do direito, ainda que já fosse fato claro a relevância dos bacharéis em direito na construção do próprio Estado brasileiro.

Em 1994, com Lei 8.906 - Estatuto da Advocacia, a OAB conseguiu uma reestruturação ou reformulação de sua estrutura e abrangência nacional, dispondo a referida lei acerca do Estatuto do Advogado e da própria OAB, e, no Art. 8º, inciso IV, lê-se que para a inscrição como advogado deve-se ter a “aprovação em Exame de Ordem” (BRASIL, 1994).

Venâncio Filho (1982) elucida que houve um tempo em que eram realizados os exames, mas depois foram abolidos. O Exame da OAB tinha sido criado por meio da Lei n.º 4.215, de 27 de abril de 1963 – Estatuto da OAB. O artigo 48 da Lei faz a ressalva de apresentação de certificado de comprovação do exercício e resultado de estágio, ou de habilitação no Exame de Ordem, o que possibilitava a conclusão da dispensa para bacharéis que tenham tido prática, o que é ratificado pelo artigo 53. Segundo o autor:

A realidade diferia da teoria, e o estágio e o exame da ordem nunca chegaram a funcionar satisfatoriamente. A grande resistência, entretanto, foi a dos bacharelado, que pretendiam continuar no regime tradicional, como simples título de bacharel em ciências jurídicas e sociais habilitando para o ingresso

na ordem e o exercício da profissão. Em consequência dessas pressões foi aprovada a lei 5842 de 6 de dezembro de 1972, dispensando do exame de ordem e do exercício de estágio profissional os bacharéis em Direito que houvessem realizado junto às respectivas faculdades estágio de prática forense e organização profissional (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 332).

Segundo Caldas:

No ano de 1963, foi aprovada a lei federal que estabeleceu o Estatuto da OAB e as exigências para o exercício da profissão. O exame não era obrigatório para atuar na carreira: o candidato poderia fazer o exame ou realizar um estágio no último ano da faculdade. Mas somente em 1971, a Seccional de São Paulo passa a aplicar o exame constituído de uma parte escrita e outra oral. A prova escrita consistia na elaboração de peça processual mediante sorteio, dentro da área escolhida pelo candidato; na oral, um assunto era sorteado com 24 horas de antecedência e o candidato fazia sustentação oral e respondia perguntas de uma banca formada por 3 advogados. No ano de 1994, o registro profissional passa a ser concedido mediante aprovação no Exame da Ordem que passa a ser uma agência credenciadora dos profissionais da área jurídica. Os Estados, por meio de suas Seccionais, têm autonomia na aplicação de suas provas (CALDAS, 2013, p. 71).

Cabe destacar que o retorno à obrigatoriedade da aprovação no Exame de Ordem para o licenciamento como advogado somente ocorreu a partir de 1996, por meio do Provimento 81/1996 do Conselho Federal da OAB, que regulamentou o § 1º do Art. 8.º da Lei 8.906/94 – Estatuto da Advocacia e da OAB. Então, antes disso, a simples comprovação de estágio curricular de prática forense nas universidades e faculdades de direito eram suficientes para o licenciamento do bacharel.

Moraes et al (2014), por sua parte, afirmam que desde 1992, mediante avaliações sucessivas acerca das condições dos cursos, a OAB vem estudando a função social dos advogados no país. Esse estudo da Ordem resultou a Portaria 1.886/94, uma referência regulatória do Ensino Jurídico, uniformizadora de currículos e de normas a serem seguidas pelas IES, que tiveram que criar projetos pedagógicos satisfatórios e toda a estrutura de orientação pedagógica. Também nessa ocasião, a carga horária mínima passou para 3.300 horas. Além disso, cada IES era obrigada a possuir um acervo bibliográfico mínimo contendo 10 mil volumes de obras relativas às disciplinas, e periódicos, revistas e jornais de doutrina, jurisprudência e legislação.

Cabe uma observação acerca dos interesses da Ordem para as medidas que são tomadas no sentido de verificação da qualidade dos cursos. O mundo intelectual e os jogos intelectuais, segundo Bourdieu (1996), têm alvos muito voltados para determinados interesses, e as condutas humanas somente podem ser entendidas a partir da compreensão de que, mesmo aparentemente desinteressadas, uma visão tão ensejada pelas elites intelectuais das sociedades, os atos realizados não são gratuitos. O autor acrescenta que “a palavra gratuito remete, em parte, à ideia de não-motivado, de arbítrio” (BOURDIEU, 1996, p. 138). Seria um ato absurdo, e, além disso, aquilo que é gratuito “é o que é por nada, que não é pago, que não custa nada, que não é lucrativo. Encaixando esses dois sentidos, identifica-se a busca da razão de ser de uma conduta à explicação desta conduta pela busca de fins econômicos” (BOURDIEU, 1996, p. 139). Portanto, “tudo o que pode motivar os agentes é reduzido ao interesse econômico, a um lucro em dinheiro. Em uma palavra, acredita-se que o princípio da ação é a compreensão clara do interesse econômico e seu objetivo o lucro material” (BOURDIEU, 1996, p. 142). Essa é uma questão que não suscita entusiasmos em sua discussão, especialmente porque, ainda como afirma Bourdieu (1996, p. 163) “o silêncio a respeito da verdade da troca é um silêncio compartilhado”, e não há atitude que não busque algo em troca, mesmo que a sociedade contemporânea tenha sido forjada sob o lema do desinteresse, da generosidade, da bondade, da dádiva, e de preceitos que, desde a infância vão sendo inculcados como a maneira adequada de agir na sociedade; um discurso que favorece amplamente as classes dominantes.

Pode-se pensar que o desinteresse por parte da OAB se constitua propriamente uma paixão da Ordem, o que poderia dar sentido às iniciativas tomadas no decorrer da história brasileira. Entretanto, não existe desvinculação de uma perspectiva de benefícios econômicos, e, como afirma Bourdieu,

Se o desinteresse é sociologicamente possível, isso só ocorre por meio do encontro entre *habitus* predispostos ao desinteresse e universos nos quais o desinteresse é recompensado. Dentre esses universos, os mais típicos são, junto com a família e toda a economia de trocas domésticas, os diversos campos de produção cultural, o campo literário, o campo artístico, o campo científico etc., microcosmos que se constituem sobre uma inversão da lei fundamental do mundo econômico e nos quais a lei do interesse econômico é suspensa (BOURDIEU, 1996, p. 153).

Assim, ao contrário da perspectiva do desinteresse, na Lei 8.906/1994, no Art. 44, a OAB tem firmada sua independência e autonomia da Administração Pública, podendo atuar livremente, conforme seus próprios preceito.

Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade:

I - defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas;

II - promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil.

§ 1º A OAB não mantém com órgãos da Administração Pública qualquer vínculo funcional ou hierárquico.

§ 2º O uso da sigla OAB é privativo da Ordem dos Advogados do Brasil (BRASIL, 1994).

Outro momento importante e um fato que precisa ser levantado é que com a aprovação da Emenda Constitucional nº 45/2004, instaurou-se no Brasil a chamada Reforma do Judiciário, que resultou em mudanças para o Poder Judiciário, para advogados e para todos aqueles que no dia-a-dia convivem com o direito, ou seja, os chamados, no jargão jurídico, de operadores do direito. Uma das alterações importantes que a Emenda Constitucional nº 45/2004 (BRASIL, 2004) implementou para as carreiras jurídicas do Estado, foi a exigência de que o bacharel em direito tivesse que cumprir um período anterior de 03 anos de atividade jurídica para ingressar nas carreiras de magistratura e Ministério Público.

Interessa agora, para a presente pesquisa, pensar que a estratégia da OAB para controle do mercado, na sua relação com o Estado, tem se pautado pela condenação da abertura de cursos e IES que, em sua opinião, tem provocado a baixa qualificação dos profissionais que estão sendo formados no Brasil. Tal fato fica evidente no relatório OAB Recomenda, Edição 2012, ao manifestar-se acerca dos pareceres do CNEJ (Comissão Nacional de Educação Jurídica), órgão da estrutura da OAB responsável pelos pareceres referentes à criação, reconhecimento ou credenciamento de cursos de direito perante o Ministério da Educação (OAB, 2012a). Conforme o citado relatório,

O que dizer diante desses números alarmantes? Parece esperançosa uma constatação: nos últimos quatro anos (2007-2011) foram criados 186 cursos, e nos três a eles anteriores (2004-2007) somaram 313. Por esses indicadores vê-se que no último quadriênio o MEC atuou com mais critério técnico contra a abertura indiscriminada de novos cursos jurídicos no país, acolhendo em boa parte orientação dos pareceres da CNEJ (OAB, 2012a).

Atualmente, para além das normatizações que tem autonomia para promover, a maior forma de atuação e regulação da OAB nesses casos tem se dado por meio do chamado Exame de Ordem, ou seja, o exame aplicado aos bacharéis de direito para a concessão de licença para o exercício profissional. Segundo dados da OAB, no IX Exame de Ordem, realizado em novembro de 2012, a relação entre o número de graduados em direito (credenciados) e os que obtiveram a autorização para o exercício da profissão de advogado no mercado ou em carreira do Estado, mediante aprovação no exame da OAB (licenciamento), foi de 11,43% em todo o país (OAB, 2012b). O Exame nº XXVIII, realizado em janeiro de 2019, contou com 134.791 inscritos, e 32.335 aprovados, 23,99% (OAB, 2019a). O Exame XXVII, realizado em novembro de 2018, teve 127.318 inscritos, e 15.143 aprovados, 11,89% (OAB, 2018a). O Exame XXVI, de junho de 2018, teve 124.004 inscritos e 22.551 aprovados, 18,19% (OAB, 2018b). O Exame XXV, de janeiro de 2018, teve 140.427 inscritos e 28.630 aprovados, 20,39% (OAB, 2018c). Na média dos últimos anos, a aprovação nos Exames de Ordem realizados não passa de 20% em todo o país, ou seja, menos de um quinto dos graduados em direito se habilitam para o exercício da profissão, e sem o licenciamento não podem ser considerados advogados, mas tão somente bacharéis em direito ou detentores de um diploma de nível superior. De qualquer forma, parece que os números têm evoluído, e que existe uma diferença grande dos índices de aprovação em determinadas épocas do ano.

Ironicamente, um dos prognósticos feitos pelo MEC para o curso de direito e para a graduação como formação inicial, com valorização da especialização posterior, por meio do parecer CNS/CNE Nº 0211/2004, parece se cumprir, mesmo que por vias transversas.

Nesse passo, importa conceber a graduação no ensino jurídico como uma **“formação inicial”** para o exercício da profissão, implicando, como reza a LDB, continuidade e aprofundamento de estudos, sempre renovados em decorrência dos avanços da ciência, da tecnologia e de novas escalas de valores, com implicações na constituição de novas e desafiadoras situações e relações jurídicas, **“que justificam e exigem especializações”** em diferentes áreas ou ramos jurídicos, atuais ou novos, e em núcleos temáticos específicos (grifos nossos) (INEP, 2019).

A OAB assumiu um papel que seria o da escola. Na realidade, acima da escola, conferindo um título de nobreza aos aprovados. Cabe recordar Bourdieu (2001b), para quem a ampliação da universalidade acaba por bloquear o raciocínio ampliado e realista sobre quaisquer temas, na medida em que se tem sancionado um fator limitante da pluralidade das formas de inteligência. Trata-se do equívoco da imparcialidade perfeita. Segundo o autor,

A nobreza de Estado encontra na Escola e nos títulos escolares, garantias presumidas de sua competência, o princípio de sua sociodicéia. A burguesia do século XIX fundava sua legitimidade e sua boa consciência na distinção entre o "pobre merecedor" (*deserving poor*) e os demais, condenados, moralmente, por sua imprevidência e imoralidade. A nobreza de Estado também possui seus "pobres" (ou, como se diz hoje, seus "excluídos") os quais, escorraçados do trabalho (fonte de meios de existência mas também de justificativas para existir), estão condenados (por vezes inclusive aos seus próprios olhos) em nome do que supostamente determina e justifica doravante a eleição e a exclusão, a saber, a competência, razão de ser e razão de estar no poder que somente a Escola está em condições de garantir (BOURDIEU, 2001b, p. 97).

Até o ano de 1996, não se tem notícias de bacharéis que tenham tentado e não conseguido, ou até mesmo que tenham tido dificuldades em obter o licenciamento perante a Ordem dos Advogados do Brasil¹³.

Mais recentemente, a Portaria n. 20, de 19 de dezembro de 2014, consolidou novas alterações no que toca à formação dos bacharéis. Tornou-se obrigatória a existência de um Núcleo Docente Estruturante, além do Plano de Estágio Curricular Supervisionado, que podem ser fruto de algum convênio com escritórios advocatícios ou com o próprio Poder Judiciário. Também se tornou necessário o Ato Autorizativo

¹³ Foi feita uma extensa pesquisa buscando referências sobre reprovados em Exame da Ordem antes de 1996, no entanto não foi encontrado qualquer documento ou relato relacionado a este fato.

Institucional, a manutenção do Conceito Institucional ou do Índice Geral dos Cursos maior ou igual a três, certamente associado com a inexistência de penalidades institucionais. A SERES pode ou não autorizar o funcionamento dos cursos conforme o parecer dado pelo Conselho Federal da OAB, e o Art. 9º dessa mesma Portaria conta que a IES tem 30 dias para manifestação em casos de pareceres desfavoráveis. De qualquer forma, ainda caberá ao MEC e à SERES a última palavra com relação ao funcionamento dos cursos, o que, conforme aponta Siqueira (2018), não atrela a continuidade e a existência dos cursos à entidade.

Os debates têm se estendido acerca da qualidade da formação dos novos bacharéis, e existe uma grande especulação com o equilíbrio em torno de aprendizagem teórica e prática, e já no começo da década de 90, a Portaria n. 15 estabelecia uma comissão para assessoramento e avaliação das IES. Pretendia-se que fossem acompanhadas de perto por essa comissão de especialistas, a fim de que a qualidade na formação fosse garantida. Tal comissão organizou seminários no ano de 1993, culminando-se no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos: Elevação de Qualidade e Avaliação. Das muitas opiniões ali discutidas em torno da avaliação dos cursos e aumento de qualidade foi elaborada uma proposta de mudança das grades dos cursos, que, encaminhada ao CFE, gerou a Portaria 1886, de 1994, revogando-se a Resolução n. 3, de 1972. Nessa Portaria, o estágio prático passa a ser obrigatório na obtenção do grau. Deveria ser criado um Núcleo de Prática Jurídica em cada IES, para que os estudantes atuassem, de forma real ou não, sob a supervisão de um tutor, o que substituiu a disciplina de Prática Forense. Também se tornaram obrigatórias algumas disciplinas que antes eram optativas, como Ética Geral, Sociologia Geral, Filosofia Geral, Ética Jurídica, Sociologia Jurídica, Filosofia Jurídica, Ciência Política e Economia. Essa Portaria também estabeleceu a obrigatoriedade da monografia e defesa diante de banca examinadora para a obtenção do grau, mas, em 2002, por meio da Portaria n. 146, a monografia se tornou facultativa, conforme apontado por Neves (2005).

Percebe-se que no decorrer do tempo, muitas tentativas de adequação são realizadas, na busca por solucionar a crise do Ensino Jurídico, que hoje se mostra muito claramente pelos índices de aprovação no Exame de Ordem, sem o qual não existirá exercício profissional. Em outras épocas, as IES formavam bacharéis advogados. Hoje,

formam bacharéis apenas, sem autorização de trabalho. Supõe-se que essas mudanças legislativas tenham sido necessárias devido a uma suposta queda na qualidade do ensino recebido, o que tem relação direta com a expansão da oferta de cursos. Neves (2005, p 119) questiona seriamente quem cria exames e se essas pessoas também possuem qualificação acadêmica para tal. Além disso, não se poderia afirmar que o exame seja condizente com a própria estrutura curricular traçada pelas normas superiores, e, ainda, é um exame que age puramente sobre a memorização. Essas provocações sobre a realização dos exames estão voltadas para o questionamento mais fundamental: O que é realmente a crise do ensino jurídico? De qualquer forma, o Ensino Jurídico é tratado como mercadoria, fomentando um ciclo opressor secular retroalimentado, já que os futuros operadores jurídicos são criados na modelagem imposta e com as ideologias adequadas.

3.2. Limitações ao Exercício de Profissões Típicas de bacharéis em Direito

Sousa e Rocha (2016) apontam que os bacharéis da atualidade apresentavam em 2010 uma média de renda em torno de R\$ 5.164,00. Isso significa que uma maioria de operadores do direito pertence à classe econômica C, o que vai contra a expectativa de mobilidade social que envolve quase a totalidade dos estudantes ingressantes nos cursos jurídicos. Uma pesquisa da Fórum Editora do ano de 2019 declara que a média salarial de advogados que atuam em bancos varia de 21 a 41 mil Reais para os Diretores Jurídicos, ao passo que um advogado júnior (com até quatro anos de atuação) na mesma instituição tem uma remuneração variável entre 3 e 5,2 mil, e um advogado pleno (de quatro a nove anos de atuação), entre 5,2 e 8 mil mensais. Em empresas de pequeno porte, um Diretor Jurídico recebe entre 16,5 e 23 mil, e em uma empresa de grande porte, entre 18,5 e 35 mil Reais. Os advogados juniores têm renda varável de 2,5 a 4,1 mil, e os plenos, de 3,5 a 7 mil Reais em empresas de pequeno porte, enquanto em empresas de grande porte, de 3,2 a 5 mil, e de 4,5 a 7 mil, respectivamente. Em escritórios de advocacia, os salários variam de 3 a 7,2 mil Reais para advogados juniores, 5 e 13,2 mil para os plenos, e 4,5 e 20 mil para advogado sênior (acima de 10 anos de atuação). As variações nos escritórios acontecem conforme o porte da instituição e a área de atuação,

sendo que escritórios que atuam no contencioso trabalhista são os que remuneram com valores mais baixos, e os de infraestrutura, mercado de capitais, empresarial e imobiliário, os mais altos.

Ferreira (2019), abordando a dignidade dos honorários advocatícios, afirma que tal cobrança “não se fundamenta na busca pelo lucro, mas sim na necessária subsistência de uma classe que é indispensável à administração da Justiça, sem a qual os direitos fundamentais do cidadão tornam-se mera declaração estéril”. Além disso,

Advogadas e advogados mal pagos, desprovidos de autoestima profissional, de condições materiais básicas e de meios de subsistência dignos, bem como de recompensas estimulantes por sua dedicação, não terão energias suficientes para travar a árdua batalha diária pela defesa da ordem democrática (FERREIRA, 2019).

Nesse sentido, o Art. 19 do Estatuto do Advogado, Lei 8.906, determinou que “o salário mínimo profissional do advogado será fixado em sentença normativa, salvo se ajustado em acordo ou convenção coletiva de trabalho” (BRASIL, 1994), mas, embora a lei seja datada em 1994, e o PL 6.689 tenha sido discutido desde 2013 com o intuito de determinar valores em sentença normativa, ainda não há perspectivas consolidadas. Ressalta-se que o PL 6.689 propõe salário de 2.500 Reais para advogados com até um ano de experiência, e 3.100 acima de 2 anos, para uma carga horária de 20 horas semanais, o que é correspondente com a Lei 8.906, Art. 20, que proclama, que “a jornada de trabalho do advogado empregado, no exercício da profissão, não poderá exceder a duração diária de quatro horas contínuas e a de vinte horas semanais, salvo acordo ou convenção coletiva ou em caso de dedicação exclusiva”. No inciso IV desse mesmo Art., o salário mínimo para profissionais com mais de 4 anos de inscrição na OAB é de 4.500 Reais, e no §1º lê-se que “os valores previstos nos incisos deste artigo serão acrescidos de 30%, em caso de dedicação exclusiva” (BRASIL, 2013). Ou seja, a Lei 8.906 deixou em aberto os valores recebidos por advogados contratados em escritórios desde o ano de 1994, e parece ser que os valores propostos pelo PL 6.689 são equiparáveis aos valores já operados no mercado, sem levar em consideração a remuneração de outros operadores do direito no cenário brasileiro.

Enquanto isso, procuradores, magistrados, desembargadores e membros do Ministério Público, em prol da dignidade de seus rendimentos e seu trabalho, ultrapassam o recebimento do teto salarial do funcionalismo público, que ultrapassa 25 mil Reais mensais, utilizando-se de ferramentas legais que lhes aportam subsídios, auxílios moradia, etc., e uma discussão interminável se dá no âmbito jurídico em torno de privilégios das altas castas do direito no país. Um promotor que recebe R\$ 24.000,00, conta, ainda, com um auxílio-moradia de R\$ 4.800,00; e esses casos são inúmeros no Brasil. A própria OAB apresenta tais discussões em sua página de notícias (OAB, 2019b). Pagamentos milionários de bolsa moradia retroativa de décadas passadas recebem veemente defesa de órgãos que se colocam como defensores do Estado de Direito e do Estado de bem-estar social.

A média salarial da população brasileira era de R\$ 2.159,00 no final de 2017, mas os magistrados e o próprio STF pediram e conseguiram reajuste salarial, com teto de 33,7 mil Reais. Ou seja, dezesseis vezes mais que a média nacional, quando na Europa, por exemplo, o salário dos magistrados corresponde a 4,5 vezes a média salarial da população. O aumento de 16,3% se aplica a todos os magistrados, não apenas aos ministros. Esse aumento provoca a necessidade de corte de investimentos para o suprimento do gasto de mais de 2,7 milhões que foram gerados a partir de 2019 (BBC, 2019).

Percebe-se nessa discrepância de rendimentos que existe um mercado jurídico restrito a um grupo, o que pode indicar a necessidade de uma regulamentação limitadora do acesso a esse grupo. Nesse contexto, é importante recordar que a Constituição Federal, no ano de 1988, indicava no Art. 93, inciso I, que se daria o ingresso na magistratura e a ocupação do cargo de juiz substituto, “através de concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as suas fases, obedecendo-se, nas nomeações, à ordem de classificação” (BRASIL, 1988), mas a EC 45/2004 alterou o inciso, indicando que o ingresso se dará por concursos, “com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as fases, exigindo-se do bacharel em direito, no mínimo, três anos de atividade jurídica e obedecendo-se, nas nomeações, à ordem de classificação” (BRASIL, 2004). Ademais, no Art. 94 da Constituição Cidadã também pode ser verificado que:

Um quinto dos lugares dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais dos Estados, e do Distrito Federal e Territórios será composto de membros, do Ministério Público, com mais de dez anos de carreira, e de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional, indicados em lista sêxtupla pelos órgãos de representação das respectivas classes.

Parágrafo único. Recebidas as indicações, o tribunal formará lista tríplice, enviando-a ao Poder Executivo, que, nos vinte dias subseqüentes, escolherá um de seus integrantes para nomeação (BRASIL, 1988).

Os tribunais elegem seus órgãos diretivos, jurisdicionais e administrativos, distribuem os cargos de juiz, inclusive promovendo concursos públicos, exceto, é claro, para os cargos de confiança e aqueles determinados pelas listas sêxtuplas e tríplices. Agora bem, analisando a estrutura do Poder Judiciário brasileiro, conforme a Constituição, Art. 92, os órgãos do Poder Judiciário são: I Supremo Tribunal Federal, I-A Conselho Nacional de Justiça (estabelecido na EC 45/2004), II Superior Tribunal de Justiça, II-A Tribunal Superior do Trabalho (estabelecido na EC 92/2016), III Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais, IV Tribunais e Juízes do Trabalho, V Tribunais e Juízes Eleitorais, VI Tribunais e Juízes Militares, VII Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios. Considerando-se o Estado Democrático que a própria Constituição proclama, é relevante que o órgão mais importante, Supremo Tribunal Federal, composto de onze Ministros de saber jurídico notável é nomeado pelo Presidente e aprovado pelo Senado. A esse Supremo Tribunal escolhido por esses representantes cabe processar e julgar o Presidente da República, membros do Congresso Nacional, Procuradores, o próprio Conselho Nacional de Justiça, todas as causas entre a União e os Estados, etc. Ou seja, um órgão é escolhido para julgar as ações daqueles que os escolheram.

Essa estrutura da Constituição Federal e das Emendas que se seguiram posteriormente elaboram e reelaboram a mesma estrutura de poder sob uma máscara de modernização do Poder Judiciário e do Estado brasileiro, especialmente porque a rotatividade dos nomes indicados para o maior órgão do Poder Jurídico, o STF, é muito baixa.

O fato é que a ascensão nessas carreiras, raras vezes envolve pessoas oriundas de classes sociais populares, como o de Joaquim Barbosa, relator do Mensalão, mas mesmo que não haja pretensão de se alcançar tais cargos, a obtenção da inscrição de advogado já aponta muitas dificuldades. O Art. 8º, inciso IV da Lei 8.906/1994 determina que para obter a inscrição é necessária a aprovação no Exame de Ordem.

Conforme o edital do Exame de Ordem número XXIX (OAB, 2019c), cuja prova objetiva, ou primeira fase, aconteceu em 30 de junho de 2019, e a segunda fase, prova prático-profissional, dia 18 de agosto de 2019, considerando que ambas possuem caráter eliminatório e têm duração de 5 horas, qualquer cidadão munido da comprovação de graduação em direito, ou, ainda, aqueles matriculados no último ano do curso, poderão realizar as provas no estado de seu domicílio eleitoral, ou onde foi ou será concluída a graduação. No ato da inscrição deverá escolher três opções de cidades para a realização das provas, além de selecionar a área jurídica preferencial para a prova prático-profissional, podendo escolher entre o direito Administrativo, Civil, Constitucional, do Trabalho, Empresarial, Penas ou Tributário.

O local onde fará a prova não necessariamente será aquele indicado em sua inscrição, haja vista que a instituição organizadora possui autonomia para determinar livremente os locais, segundo a viabilidade e adequação do exame, sem considerar a distância da residência ou da escolha feita no ato da inscrição.

Caso o examinado seja aprovado na primeira etapa e reprovado na segunda, poderá, no exame imediatamente posterior, inscrever-se para a realização apenas da segunda etapa, pagando a taxa determinada conforme o edital específico para esse fim.

Os conteúdos das provas, segundo o edital (OAB, 2019c) podem ser analisados na tabela 3:

Tabela 3: Conteúdo do Exame de Ordem

Prova Objetiva	
Área de conhecimento	Disciplinas profissionalizantes obrigatórias e integrantes do currículo mínimo do curso de Direito, Direitos Humanos, Código do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito Internacional, Filosofia do Direito, Estatuto da Advocacia e da OAB, seu

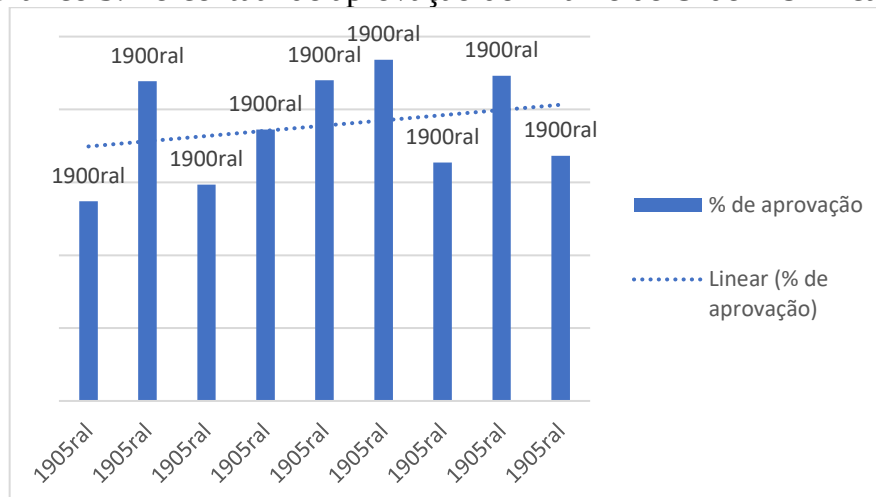
	Regulamento Geral e Código de Ética e Disciplina da OAB. A OAB pode se valer dessa prova para acrescentar ocasionalmente mais 10 questões facultativas ao examinado, com fim de investigação e pesquisa sobre a própria prova, não computando qualquer pontuação.
Questões	80 (oitenta) – 1 ponto cada – mínimo exigido: 40 pontos
Prova prático-profissional	
Área de conhecimento	Redação de peça profissional e aplicação de quatro questões, sob a forma de situações-problema, compreendendo a área de opção do examinando, escolhida no ato da inscrição e cujos programas também são apresentados nos anexos do edital.
Questões	Uma Peça Profissional cuja extensão é determinada no caderno (5 pontos), e quatro questões escritas discursivas cuja extensão máxima é de 30 linhas cada (1,25 pontos cada uma). Total de 10 pontos – mínimo exigido: 6 pontos
Fonte: OAB (2019c)	

Todas as questões da prova objetiva são formuladas, ainda conforme apresentado no edital (OAB, 2019c), refletindo a jurisprudência pacificada, e ao menos 15% das questões envolvem o Estatuto da Advocacia, o Regulamento Geral, o Código de Ética e Disciplina da OAB, além de Filosofia do Direito e Direitos Humanos. As questões são de múltipla escolha, contendo quatro alternativas para uma única resposta. De acordo com Caldas (2013), as questões de Direitos Humanos integraram a prova a partir do ano de 2009, após 2010 a prova foi unificada em todo o país, e em 2013 a Filosofia do direito também foi integrada.

Segundo os dados apresentados pela OAB após a unificação do Exame, já que antes disso cada seccional apresentava seus resultados, no ano de 2010, considerando os 3 exames realizados, foram 303.648 examinados, com uma proporção de 309.764 inscritos e 41.593 aprovados, ou seja, 13,71% dos que fizeram as provas, alcançaram a inscrição. No ano de 2011, a aprovação foi de 21,93%. Em 2012, 14,84%. Em 2013, 18,63%. Em 2014, 22,01%. Em 2015, 23,41%. Em 2016, 16,37%. Em 2017, 22,32%. E em 2018, último ano de resultados completos, 16,82%. Isso significa que o primeiro ano do Exame Unificado foi o que obteve índices mais baixos. Percebe-se, conforme o gráfico abaixo, que existe uma tendência ao crescimento desse número de aprovados,

mesmo que não haja uma regularidade de um ano ao outro com relação a esse desenvolvimento.

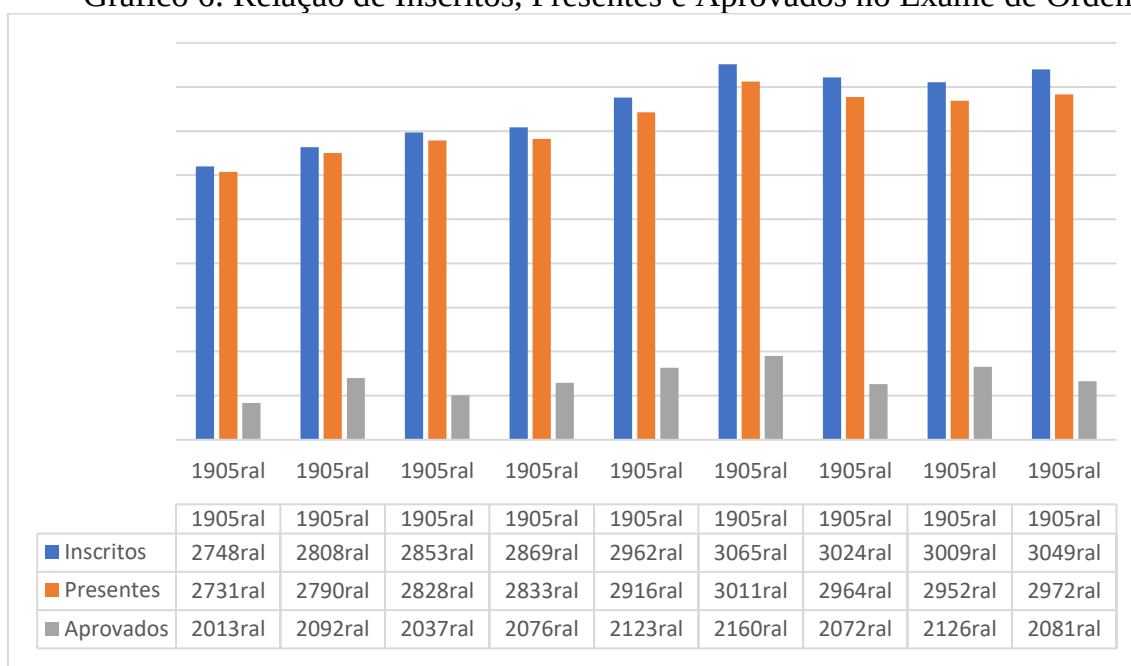
Gráfico 5: Percentual de aprovação do Exame de Ordem Unificado



Fonte: OAB (2019) - organizado pelo autor

Os dados apresentados no gráfico 6, a seguir, apontam a quantidade de inscritos nos exames a cada ano, o número de examinados presentes e de aprovados.

Gráfico 6: Relação de Inscritos, Presentes e Aprovados no Exame de Ordem



Fonte: OAB (2019) - organizado pelo autor

É perceptível que o aumento gradativo observado nos índices de aprovação tem relação direta com o aumento na quantidade de inscritos e de presentes, já que o ano com menor aprovação também teve menos inscrições e o ano de 2015, com mais de 95 mil aprovados, teve maior quantidade de inscritos e presentes na realização das provas.

É importante analisar uma outra questão que parece curiosa no âmbito desta tese e que tem relação com a limitação da atuação profissional dos novos bacharéis. Preliminarmente, observando as duas questões apresentadas a seguir, na figura 1, ambas acerca dos Direitos Humanos, é possível perceber alguma diferença em termos de concepção jurídica ou de estrutura argumentativa? Observando-se apenas uma questão é possível acreditar que ambas as provas são bastante semelhantes e que a exigência em termos de qualificação jurídica é a mesma.

Figura 1: Provas objetivas

Questão 19

No âmbito dos sistemas internacionais de proteção dos Direitos Humanos, existem hoje três sistemas regionais: africano, (inter)americano e europeu. Existem semelhanças e diferenças entre esses sistemas. Assinale a opção que corretamente expressa uma grande diferença entre o sistema (inter)americano e o europeu.

- A) O sistema europeu foi instituído a partir da Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, de 1950, e já está em pleno funcionamento. Já o sistema (inter)americano foi instituído pela Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, de 1998, e ainda não está em pleno funcionamento.
- B) O sistema (inter)americano conta com uma Comissão Interamericana de Direitos Humanos, mas não possui uma Corte ou Tribunal. Já o sistema europeu possui um Tribunal, mas não possui uma Comissão de Direitos Humanos.
- C) O sistema europeu é baseado em um Conselho de Ministros e admite denúncias de violações de direitos humanos que sejam feitas pelos Estados-partes da Convenção, mas não admite petições individuais. Já o sistema (inter)americano não possui o Conselho de Ministros e admite petições individuais.
- D) O sistema (inter)americano possui uma Comissão e uma Corte para conhecer de assuntos relacionados ao cumprimento dos compromissos assumidos pelos Estados-partes na Convenção Americana Sobre Direitos Humanos. Já o sistema europeu não possui uma Comissão com as mesmas funções que a Comissão Interamericana, mas um Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, que é efetivo e permanente.

QUESTÃO 12

A Corte Interamericana de Direitos Humanos publicou opinião consultiva que reitera a jurisprudência da Comissão Interamericana de Direitos Humanos de que a orientação sexual e a identidade de gênero são direitos protegidos pela Convenção Americana de Direitos Humanos, como direitos ligados às garantias de liberdade e de autodeterminação que devem ser reconhecidas pelos Estados integrantes da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Considerando esse contexto, assinale a opção correta.

- A) O reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro do direito de alteração do nome e do sexo dos transgêneros no documento de identificação, sem a necessidade de realização da cirurgia de transgenitalização, corrobora a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.
- B) A recente decisão do Supremo Tribunal Federal brasileiro acerca da não obrigatoriedade da realização de cirurgia de transgenitalização demonstra que o Brasil tem aplicado corretamente o controle de convencionalidade.
- C) A Constituição Federal brasileira de 1988, no que se refere à união de pessoas do mesmo sexo, não se coaduna com a mencionada opinião consultiva, uma vez que não prevê a união homoafetiva, posição corroborada pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal.
- D) A amplitude do conceito de igualdade de gênero, intrinsecamente associado ao da dignidade essencial da pessoa, permite que os Estados adotem políticas públicas restritivas em relação aos direitos da população LGBTI+.
- E) A comunidade internacional está obrigada a observar as opiniões consultivas proferidas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, tanto em suas políticas públicas como em seus ordenamentos jurídicos internos.

Fonte: OAB (2019c, p. 8), INEP (2018b, p. 17)

A questão 19 apresentada na figura 1, proveniente do Exame de Ordem XXIX da OAB (resposta correta D), embora denote certo diferencial na linguagem, não destoa drasticamente da questão 12 (resposta correta A) do ENADE 2018, curso de direito, aplicada pelo INEP (2018b). Entretanto, ao analisar o conteúdo integral das provas, percebe-se que o nível de exigência é consideravelmente mais alto na prova da Ordem, especialmente nas questões objetivas, que cobram muito mais memorização dos aspectos legislativos e dos aparatos legais. As provas do Exame de Ordem apresentam uma estrutura constante, baseada na apresentação de uma situação problema e as respostas que buscam a compreensão do examinado quanto ao raciocínio propriamente jurídico, ao passo que a maioria das questões do ENADE seguem a estrutura das provas do ENEM, ou seja, trazem textos que funcionam como suporte para o examinado na análise da questão. Além disso, a prova do ENADE apresenta 8 questões iniciais de

formação geral, com 2 questões discursivas e 6 objetivas, cujo nível de exigência de conhecimentos jurídicos é muito mais baixo que o que se encontra no Exame de Ordem.

As questões discursivas do ENADE dessa primeira parte não exigem nenhuma informação de fundamentação jurídica. A questão D1, pede a redação de um texto de 15 linhas abordando os aspectos: “o tensionamento entre a defesa dos Direitos Humanos realizada por Marielle Franco e a produção de notícias falsas após o assassinato da vereadora; os prejuízos da produção de notícias falsas para a sociedade democrática” (INEP, 2018c, p. 3); e a questão D2, pede que se escreva “a respeito da importância dos museus para a sociedade contemporânea sob o ponto de vista da memória e das perspectivas de futuro, abordando três aspectos da função social dessas instituições”.

Na parte de componente específico do ENADE, que conta com 3 questões discursivas cujas respostas deverão ter no máximo 15 linhas, a questão D4, também a partir de leitura de texto, pede:

Redija um texto acerca do direito ao esquecimento na sociedade da informação, abordando, necessariamente, os aspectos a seguir:

- os direitos da personalidade em diálogo com os direitos fundamentais como meio de prevenção de danos;
- um fundamento jurídico que ampare o direito ao esquecimento;
- um fundamento jurídico que garanta o direito à informação. (INEP, 2018b, p. 14).

Inclusive os critérios de correção propostos em ambas as provas deixam clara a diferença do nível de exigência. Para essa questão D4 do ENADE, que vale 10 pontos, o padrão de resposta apresentado pelo INEP (2018c) indica a pontuação:

O estudante deve percorrer o seguinte trajeto teórico-argumentativo: (valor: 6,0 pontos)

- Princípio constitucional da dignidade da pessoa humana;
- O direito à intimidade e à privacidade como direito da personalidade;
- A aplicação e/ou eficácia horizontal dos direitos e garantias fundamentais;
- A tutela dos direitos da personalidade no Código Civil e na Constituição Federal.
- A tutela na legislação especial: Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet) e a Lei 12.735/2012.

Quanto aos fundamentos jurídicos que amparam o direito ao esquecimento, o estudante deve apresentar um dentre os destacados a seguir. (valor: 2,0 pontos)

- A superexposição do caso, renovando fatos antigos;
- A possibilidade de colisão e a necessidade de ponderação entre o direito à informação e o da proteção à exposição da imagem;
- Conteúdo que viole a imagem da pessoa;
- Direito à privacidade;
- Proteção de dados pessoais.

Quanto aos fundamentos jurídicos que garantem o direito à informação, o estudante deve apresentar um dentre os destacados a seguir. (valor: 2,0 pontos)

- A possibilidade de colisão e a necessidade de ponderação entre o direito à informação e o da proteção à imagem;
- Preservação da memória;
- Interesse público;
- Acesso à informação;
- Liberdade de expressão;
- Princípio da publicidade;
- Princípio da transparência (INEP, 2018c, p. 7-8).

A questão D5 apresenta um caso e, na sequência, dispõe: “analise a conduta da advogada do réu, com base no modelo de processo adotado pelo CPC/2015, em especial, no que diz respeito às normas fundamentais norteadoras dos diversos meios de solução dos conflitos” (INEP, 2018b, p. 15). Essa questão também é avaliada em 10 pontos e o padrão de resposta esperado pelo INEP era:

O estudante deve explicar que a conduta da advogada está de acordo com o exercício ético do Direito e com a promoção do desenvolvimento da cidadania. Deve explicar, também, que a mediação e a conciliação têm sido reconhecidas como importantes técnicas para a solução adequada dos conflitos, tanto no âmbito judicial quanto na esfera extrajudicial, principalmente na resolução de conflitos familiares, pois têm como objetivo o atendimento de uma forma mais acessível e menos traumática. Deve considerar, ainda, que a legislação brasileira, a partir da nova lei da mediação, Lei no 13.140/2015, e também por meio do Código de Processo Civil vigente, apresenta mudanças significativas acerca dos institutos da mediação e da conciliação, notadamente quanto ao amplo incentivo à autocomposição. No que diz respeito aos conflitos familiares, o estudante deve explicar que as consequências resultam, muitas vezes, em sequelas irreversíveis, afetando não somente os cônjuges, mas os filhos, refletindo na quebra dos laços familiares por toda a vida. Nesse sentido, o estudante deve considerar que a advogada, no caso exposto, agiu adequadamente com seu cliente sobre as características, peculiaridades e benefícios da mencionada técnica, na perspectiva de que a mediação é um mecanismo de autocomposição e que pode contribuir para a resolução do litígio e para que, a partir da sua aplicação, seja obtida a efetividade dos processos, permitindo acesso à justiça e a realização da justiça material (INEP, 2018c, p. 9).

A questão D3, única da prova discursiva cuja cobrança em termos específicos da lei se mostra claramente e cuja pontuação é distribuída conforme o conhecimento apresentado, pode ser vista na figura 2, a seguir:

Figura 2: Prova ENADE 2018, questão discursiva

QUESTÃO DISCURSIVA 03

TEXTO 1

No dia 03 de abril de 2017, um refugiado da Síria, nação que vive violenta guerra civil desde 2011, foi atacado em Copacabana, bairro localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Mohamed Ali, vendedor de esfirras e quitutes árabes, foi agredido por um homem por causa do ponto de venda. No vídeo disponível em redes sociais, pode-se perceber um homem com dois pedaços de madeira nas mãos gritando: "saia do meu país! Eu sou brasileiro e estou vendo meu país ser invadido por esses homens-bombas que mataram, esquartejaram crianças, adolescentes. São miseráveis". O mesmo homem ainda afirma: "Essa terra aqui é nossa. Não vai tomar nosso lugar não".

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/refugiado-sirio-atacado-em-copacabana-saia-do-meu-pais-21665327>>. Acesso em: 28 jun. 2018 (adaptado).

TEXTO 2

A Lei nº 9.474/1997 dispõe sobre o instituto do refúgio. Por meio dela pode-se aferir se uma pessoa é refugiada, quais direitos específicos ela possui e a quais obrigações está vinculada, sem prejuízo dos deveres e direitos outorgados de maneira *erga omnes* aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no Brasil, conforme estabelecido na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais. As pessoas reconhecidas como refugiadas apenas vinculam-se à Lei nº 9.474/1997 nos aspectos específicos nela indicados.

BARRETO, L. P. T. F. (org). Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010 (adaptado).

Considerando os textos apresentados e a inserção do Brasil nas organizações de defesa dos direitos humanos, atenda ao que se pede nos itens a seguir.

- a) Apresente, a partir do sistema jurídico de proteção dos direitos humanos, dois fundamentos jurídicos que asseguram o tratamento a ser conferido a cidadãos natos e refugiados no Brasil. (valor: 4,0 pontos)
- b) Apresente, na esfera cível, a consequência jurídica pelo ato praticado pelo cidadão brasileiro. (valor: 3,0 pontos)
- c) Apresente dois tipos penais pelos quais o cidadão brasileiro poderá responder em relação às condutas praticadas. (valor: 3,0 pontos)

Fonte: INEP (2018b, p. 13)

Percebe-se que as questões do ENADE não cobram conhecimento dos dispositivos legais e não exigem uma fundamentação desses dispositivos. Nessa questão, o padrão esperado de resposta dos examinados, conforme o INEP (2018c), e seguindo a distribuição de pontos como proposto no próprio exercício, fundamente-se da seguinte forma:

- a) O estudante deve apresentar dois dos seguintes fundamentos jurídicos que asseguram o tratamento a ser conferido a cidadãos natos e refugiados no Brasil: igualdade, dignidade, não discriminação com base na cor, etnia, religião, e neste caso específico, origem. Não se permite no modelo pátrio nenhuma distinção que possa vir a colocar o refugiado em situação de maior debilidade do que já se encontra. O refugiado, além dos direitos constantes na

sua lei específica, deve ter resguardados todos os direitos previstos, especialmente as garantias individuais, como as do art 5º e 7º da CRFB. Assim, tanto as condições de moradia, trabalho digno, não discriminação, entre todas as garantias individuais previstas por nossa carta constitucional deverão ser preservadas aos refugiados. Podem ser considerados, ainda, os seguintes aspectos: a necessidade de assegurar o direito à saúde de forma ampla; o direito à educação dos refugiados; a aplicação do Pacto San Jose da Costa Rica e suas consequências jurídicas; o princípio da solidariedade; a liberdade de locomoção. b) O estudante deve explicar que, na esfera cível, o ofensor pode ser responsabilizado a reparar os danos morais praticados, bem como os eventuais danos materiais existentes. c) O estudante deve explicar que, na esfera penal, o cidadão brasileiro responderá pelo crime de injúria racial (por associar a imagem da vítima a de homens-bomba) e pelo crime de ameaça (portava pedaços de pau e agia de forma ameaçadora) (INEP, 2018c, p. 6).

Por outro lado, as provas prático-profissionais da OAB (2019c) buscam a percepção do domínio relacionado ao raciocínio jurídico dos examinados, e como se adequam ao problema que lhes é apresentado, analisando a consistência argumentativa, além da capacidade interpretativa e expositiva mediante os dispositivos legais utilizados, refletindo a jurisprudência pacífica. Uma propositura inadequada, incoerente e fora do padrão técnico esperado elimina o examinado, na medida em que a peça proposta vale 5 pontos, e são necessários ao menos 6 para aprovação na segunda etapa. Além disso, a peça proposta pede que sejam escritas 150 linhas (5 folhas) e cada uma das demais questões discursiva pede aproximadamente 30 linhas escritas. A peça, que vale 5 pontos, mediante apresentação de um relato, pede que

na qualidade de advogado(a) de Marcos, elabore a peça processual cabível para defender seus interesses, indicando seus requisitos e fundamentos, nos termos da legislação vigente. Considere que o aviso de recebimento da carta de citação de Marcos foi juntado aos autos no dia 04/02/2019 (segunda-feira), e que não há feriados no mês de fevereiro (OAB, 2019c).

A correção da questão é determinada claramente relação a cada item que não poderá ser ignorado pelo examinado, por exemplo, se incluir a condenação em custas alcança 0,10 pontos, os honorários advocatícios, mais 0,10; ou se incluir condenação nos ônus da sucumbência, alcança 0,20.

É importante observar que a prova indica que a citação do dispositivo legal não pontua, mas que é necessário fundamentá-lo, e a fundamentação, conforme apresentado

nos gabaritos, vale mais que a citação do dispositivo legal. Ainda assim, analisando superficialmente as questões, pode-se incorrer no erro de considerar as questões semelhantes às do ENADE, conforme se nota na figura a seguir:

Figura 3: Questão Discursiva Exame de Ordem

QUESTÃO 4

Jonas estava hospedado no Hotel Grande Vereda, onde passava suas férias, quando esbarrou acidentalmente em Lucas, um funcionário contratado havia apenas 20 dias pelo hotel. Lucas, furioso, começou a ofender Jonas, aos gritos, diante de todos os hóspedes e funcionários, com insultos e palavras de baixo calão. Logo depois, evadiu-se do local.

A gerência do hotel, prontamente, procedeu a um pedido público de desculpas e informou que a principal recomendação dada aos funcionários (inclusive a Lucas) é a de que adotassem um tratamento cordial para com os hóspedes. O gerente, de modo a evidenciar a diligência do estabelecimento, mostrou a gravação do curso de capacitação de empregados ao ofendido.

Indignado, Jonas conseguiu obter, junto à recepção do hotel, o nome completo e alguns dados pessoais de Lucas, mas não seu endereço residencial, porque sua ficha cadastral não estava completa. Em seguida, Jonas ajuizou ação indenizatória por danos morais em face de Lucas e do Hotel Grande Vereda.

Ao receber a petição inicial, o juízo da causa determinou, desde logo, a citação de Lucas por edital. Decorrido o prazo legal após a publicação do edital, foi decretada a revelia de Lucas e nomeado curador especial, o qual alegou nulidade da citação.

Com base no caso narrado, responda, fundamentadamente, aos itens a seguir.

- A) Deve o hotel responder pelo ato de Lucas, que agiu por conta própria e em manifesta contrariedade à orientação do estabelecimento? **(Valor: 0,70)**
- B) É procedente a alegação de nulidade da citação suscitada pelo curador? **(Valor: 0,55)**

Obs.: o(a) examinando(a) deve fundamentar as respostas. A mera citação do dispositivo legal não confere pontuação.

Fonte: OAB (2019c, p. 14)

As respostas esperadas dos examinados e determinadas pela OAB são:

A) Sim. Os empregadores respondem civilmente pelos atos lesivos de seus prepostos no exercício de suas funções. Trata-se de uma hipótese de responsabilidade civil indireta, prevista pelo Art. 932, inciso III, do Código Civil. A responsabilidade do hotel é, ainda, objetiva, nos termos do Art. 933 do Código Civil, de tal modo que o fato de a administração do hotel não ter contribuído para a conduta do funcionário mostra-se totalmente irrelevante nesse caso. Igualmente, sob a ótica consumerista, o fornecedor (hotel) tem responsabilidade objetiva pela falha na prestação do serviço, conforme o Art. 14 do CDC. B) Sim. A citação por edital, neste caso, dependeria de que restasse evidenciado ser ignorado o lugar em que se encontra o réu (Art. 256, inciso II, do Código de Processo Civil). Para tanto, é necessário que, antes, sejam realizadas tentativas de localização do réu, inclusive mediante requisição de informações sobre seu endereço nos cadastros de órgãos públicos ou de concessionárias de serviços públicos, conforme o Art. 256, § 3º, do Código de Processo Civil, e que essas tentativas resem infrutíferas (OAB, 2019c).

Pode-se questionar por que a abordagem das provas do ENADE nesta tese. Aguiar (2010) aponta para um fato que aqui se entende como importante. Os indicadores que o INEP fornece para a educação brasileira pretendem melhorias no setor, e, a partir do ano de 1996, esses indicadores geraram metas de desenvolvimento educacional no Brasil em todos os níveis. A ideia original era de criar um modelo capaz de elevar a qualidade, reduzindo investimentos públicos e expandir o ensino privado dentro de uma perspectiva internacional.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 426), afirmam que “historicamente, a avaliação do ensino superior no país tem início na década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela CAPES, especialmente voltada aos cursos de mestrado e doutorado”. Após o ano de 1983, o MEC fundou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), buscando melhores bases de gestão de IES e disseminação dos conhecimentos. No ano seguinte o programa foi desativado, o que provocou uma série de medidas em função dessa avaliação, dentre as quais, em 1986, a criação da Comissão de Notáveis e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). É nesse contexto que na década de 90 as próprias IES começaram a realizar avaliações internas de qualidade da formação dos estudantes. Em 1993 e 1994 funcionou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), devido à comunicação das IES com o MEC e com a Secretaria de Educação Superior (SESu).

Esperava-se que até o ano de 2010 ao menos 30% da população compreendida entre os 18 e 24 anos tivessem vagas na Educação Superior pública, a fim de acompanhar a demanda educativa do país, mas as propostas foram vetadas, e a melhor alternativa era o incentivo às IES privadas, o que, ainda na década de 90, e com a promulgação da LDB, fomentou a abertura necessária dessas IES. Havia imposições internacionais para essa expansão e, ainda, para verificação da qualidade da formação e apresentação de estatísticas nacionais (AGUIAR, 2010).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, surgiu em 1996, conforme afirmam Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), e outros mecanismos avaliativos da Educação Superior, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), por exemplo, além de mecanismos de avaliação das IES, com o argumento da necessidade de nivelamento

das instituições. Muitas foram as medidas adotadas no decorrer da década de 90, e todas elas se mostraram fragmentadas ou insuficientes para promover a melhora na qualidade do ensino. Em 2004, todas essas buscas originaram o SINAES, criado mediante a Lei nº 10.861. O SINAES se pauta em três componentes avaliativos: das instituições, dos cursos e dos estudantes, ou seu desempenho, buscando garantir informações analíticas da Educação Superior nacional e institucionalmente.

A avaliação do Ensino Superior já estava proposta na LDB de 1996, e foi quando também se determinou a importância da autorização e do reconhecimento dos cursos das IES, que passaram a depender de renovação periódica dessas autorizações. Ainda assim, a proposta era de que as restrições ao funcionamento das IES e à execução dos cursos e oferta de vagas somente se daria em casos de que todos os recursos para solução de problemas fossem esgotados, tendo-se já buscado o saneamento das deficiências. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro acrescentam que,

[...] dentro de uma perspectiva de desenvolvimento de uma universidade contemporânea, o processo de avaliação deveria atender a três exigências básicas: ter um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, atuar como uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e atender a um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO & BARREYRO, 2006, p. 47).

Novas mudanças surgiram em 2008, quando o Conceito Preliminar do Curso (CPC) foi instituído, e sua nota ficou distribuída considerando 30% relativos à instalação e estrutura física da IES, que, por sua parte, abarca os recursos didático-pedagógicos e titulação de corpo docente, 40% relativo ao resultado do ENADE, e 30% relativo à Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Entretanto, embora essa seja uma ideia de qualificação planejada das IES, existe uma distorção, especialmente porque, como declara Polidori (2009), a nota alcançada no ENADE é o maior determinante da renovação dos atos autorizativos das IES, já que se os estudantes se saem bem nas provas e a IES recebe nota maior que 4, as renovações são automáticas, o que coloca um dos pilares da avaliação proposta pelo SINAES como preponderante.

O ENADE é um componente curricular obrigatório das IES, foi instituído na mesma Lei 10.861/2004 e seu principal objetivo é identificar a qualidade dos cursos

para que se possa promover melhorias. De acordo com o INEP, pretende-se apreender e avaliar as habilidades dos estudantes, mas adequando à realidade brasileira e mundial, mensurando as habilidades dos formandos no seu futuro exercício profissional (INEP, 2016).

Esses apontamentos dirigem a percepção que aqui se vem construindo no sentido do acesso aos excluídos de classes populares e aqueles oriundos do interior do país. Sabe-se que o ENADE foi aplicado em 1.230 municípios em 2015. E não se pode ignorar o fato de que o propósito do ENADE é a avaliação da qualidade da formação recebida pelos estudantes, pensando-se, especialmente, na sua atuação profissional futura. Parece incoerente que, tendo finalidades tão semelhantes, os dois exames sejam tão discrepantes quanto às cobranças em termos de conhecimento jurídico. Cabe recordar o que afirma Bourdieu (2004b) sobre o comportamento estabelecido socialmente de se observar apenas uma realidade na sociedade. Analisar apenas o Exame de Ordem elimina a possibilidade de contrapor a questão agora levantada. Uma pesquisa pautada em uma invariante mascara as variáveis, e todo o processo de consolidação da OAB está relacionado com coações estruturais históricas e com toda uma gênese social, e, assim, não é possível adotar uma visão microsociológica em torno da democratização do direito e da OAB, ignorando os mais diversos aspectos que esclarecem não se tratar de um vazio social. Como aponta Bourdieu,

Assim, a busca de formas invariantes de percepção ou de construção da realidade social mascara diversas coisas: primeiro, que essa construção não é operada num vazio social, mas está submetida a coações estruturais; segundo, que as estruturas estruturantes, as estruturas cognitivas, também são socialmente estruturadas, porque têm uma gênese social; terceiro, que a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual, podendo também tornar-se um empreendimento coletivo. Mas a chamada visão microsociológica esquece muitas outras coisas: como acontece quando se quer olhar de muito perto, a árvore esconde a floresta; e sobretudo, por não se ter construído o espaço, não se tem nenhuma chance de ver de onde se está vendo o que se vê. Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social (BOURDIEU, 2004b, p. 158).

Em suma, em um meio no qual o acesso aos rendimentos mais altos cada vez mais vem se estreitando e limitando o ingresso, impondo novas regras e maiores exigências para a atuação profissional essas análises se mostram pertinentes. Além da exigência de 3 anos de experiência para se tentar um ingresso em carreiras do direito que remuneram com valores mais altos, o bacharel enfrenta a imposição do Exame de Ordem, e, como se viu, com índices baixos de aprovação. Daí a necessidade de ampliar um pouco mais a investigação acerca desses excluídos da sociedade.

3.3. Os Excluídos do Interior¹⁴

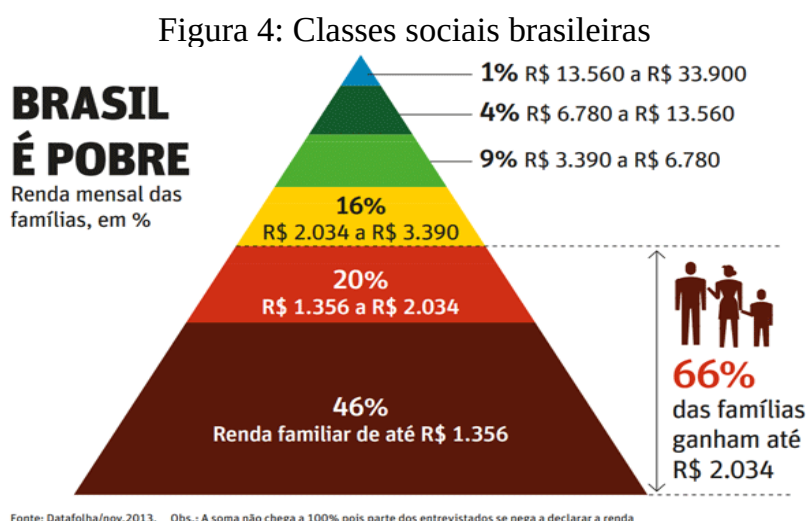
A aprovação no Exame de Ordem se tornou um objeto aceito na sociedade brasileira, e dentro da perspectiva das hierarquias, proposta por Bourdieu (2007b), poderia ser entendido como uma espécie de censura específica, já que a demanda pelo curso não é compatível com a demanda da Ordem, nesse caso, a elite dominante da categoria profissional. É essa classe dominante quem determina o que é bom ou não na sociedade. É ela quem determina o comportamento desejável, o que são as coisas boas e os temas dignos de discussão, especialmente no meio acadêmico e no jurídico. Dentro da hierarquia de domínios existente, os objetos são orientados, assim como o investimento intelectual, e, portanto, o objeto Exame de Ordem apresenta uma aura de autonomia e não é apenas uma ferramenta que mensura qualidade do futuro profissional, mas atua como mecanismo seletivo e mantenedor do poder.

Para a realização do Exame de Ordem em 2019, a taxa é de R\$ 260,00 (OAB, 2019c). Pode haver a isenção da taxa, mas os procedimentos para obtenção dessas taxas em quaisquer concursos atualmente exigem a inscrição do candidato no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Conforme o Ministério da Cidadania (2015), tem direito ao CadÚnico as famílias cujo rendimento total seja de até

¹⁴ Referência ao Texto de Bourdieu e Champagne que trata da condição dos estudantes inseridos no sistema educacional francês após um processo de expansão, mas que, em virtude dos seus capitais econômicos, sociais e especialmente culturais, estavam, em geral, fadados à exclusão dos quadros escolares e de trabalho tradicionalmente reservados às elites. In: BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 217-227.

três salários mínimos, ou meio salário por pessoa, ou, ainda, se a renda familiar for superior a esses valores, deve-se estar já vinculado a algum programa assistencial do Governo. O CadÚnico, regulamentado pelo Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 é um instrumento governamental que caracteriza as famílias de baixa renda, identificando sua realidade socioeconômica.

Nesse contexto, deve-se ressaltar que a diferença de classes, no Brasil é um fato extremamente grave e que desperta conflitos, inclusive porque as pesquisas do IBGE, por exemplo, determinam renda a partir do salário apenas, assim como a perspectiva do Ministério da Cidadania (2015) para a emissão do CadÚnico. As pesquisas do DataFolha consideram o consumo de produtos, a Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) observa diversas características domiciliares, incluindo a pavimentação da via de residência, mas não relaciona a renda. Ou seja, as controvérsias são muitas. Ainda assim, pensando em um panorama, a figura 4, acompanha as discussões, especialmente por denotar que a maior parte da população não tem renda familiar de mais de 3 salários mínimos, o que o Ministério da Cidadania (2015) classifica como baixa renda, mas é comumente entendido como classe média.



Fonte: Carneiro (2018)

Em relação à inscrição para o Exame de Ordem, o edital estabelece que além de apresentar a inscrição do CadÚnico, o candidato precisa, necessariamente, declarar renda familiar não superior a três salários ou meio salário por membro. Ademais dos pontos já citados e dos documentos oficiais brasileiros como carteira de identidade, CPF, também precisará apresentar declaração de hipossuficiência financeira em anexo no

edital, cópia de carteira de trabalho, contracheques, declaração de Imposto de Renda, certidão de nascimento de filhos, e documentos de todos os membros do cônjuge. Em caso de indeferimento do pedido, haverá um dia para contestação do resultado.

Um dado interessante do edital, é que, caso seja gerado algum boleto de pagamento da inscrição com algum *malware* que extravie o valor, a responsabilidade é do candidato, mesmo apresentando comprovante de pagamento do boleto.

Além disso, já foi apontado que no ato da inscrição o candidato escolhe até três opções de município onde deseja realizar as provas. Se não houver 40 inscrições para aquelas cidades eleitas, os examinados são realocados, desconsiderando-se a distância de suas residências. Essa situação não seria problemática caso a Ordem realizasse o Exame em muitos municípios brasileiros, o que não acontece, conforme pode ser visto na tabela 4:

Tabela 4: Municípios de realização do Exame de Ordem

Ente federativo	Municípios	Total
Acre	Rio Branco	1
Alagoas	Arapiraca, Maceió	2
Amazonas	Manaus	1
Bahia	Barreiras, Feira de Santana, Ilhéus, Juazeiro, Salvador, Teixeira de Freitas, Vitória da Conquista	7
Ceará	Fortaleza, Juazeiro do Norte, Sobral	3
Distrito Federal	Brasília	1
Espírito Santo	Colatina, Cachoeiro do Itapemirim, Vitória	3
Goiás	Anápolis, Goiânia, Itumbiara, Jataí, Rio Verde, Ceres, Valparaíso	7
Maranhão	Imperatriz, São Luiz	2
Minas Gerais	Araxá, Barbacena, Belo Horizonte, Conselheiro Lafaiete, Diamantina, Divinópolis, Governador Valadares, Ipatinga, Itaúna, Ituiutaba, Juiz de Fora, Manhuaçu, Montes Claros, Muriaé, ouro Preto, Passos, Patos de minas, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Uberaba, Uberlândia, Unaí, Varginha, Viçosa	26
Mato Grosso	Barra do Garças, Cáceres, Cuiabá, Diamantino, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra	7

Mato Grosso do Sul	Campo Grande, Corumbá, Três Lagos, Dourados	4
Pará	Belém, Marabá, Santarém, Redenção	4
Paraíba	João Pessoa, Patos, Campina Grande, Sousa	4
Paraná	Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Pato Branco, Ponta Grossa, Umuarama	8
Pernambuco	Recife, Caruaru, Petrolina	3
Piauí	Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Teresina	5
Rio de Janeiro	Cabo Frio, Campos dos Goytacazes, Duque de Caxias, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio de Janeiro, Volta Redonda,	8
Rio Grande do Norte	Mossoró, Natal	2
Rio Grande do Sul	Bagé, Cachoeira do Sul, Capão da Canoa, Caxias do Sul, Frederico Westphalen, Ijuí, Passo fundo, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, Santa Maria, Santa Rosa, Santiago, Santo Ângelo, São Leopoldo, Uruguaiana	18
Rondônia	Cocoal, Ji-Paraná, Porto Velho, Vilhena	4
Roraima	Boa Vista	1
Santa Catarina	Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Joinville, Joaçaba, Lages	8
São Paulo	Americana, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Bragança Paulista, Bauru, Campinas, Dracena, Espírito Santo do Pinhal, Franca, Itapetininga, Jaú, Jundiaí, Guarulhos, Marília, Mogi das Cruzes, Osasco, Ourinhos, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Taubaté, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, Sorocaba, Votuporanga	33
Sergipe	Aracaju	1
Tocantins	Araguaína, Gurupi, Palmas	3
Brasil	-	169

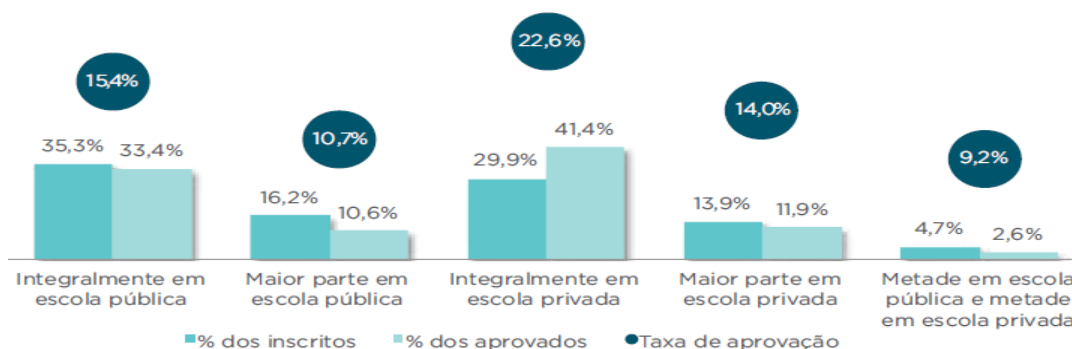
Fonte: OAB (2019c, p. 27)

Duas comparações são significativas nesse contexto. O Brasil possui, conforme os dados do IBGE (2019), 5.570 municípios. O ENADE de 2015 foi aplicado em 1.230 municípios (INEP, 2016), e em 2018, 1.725 municípios (INEP, 2018e), ou seja, expande a aplicação, expande os examinados alcançados. Em contrapartida, quando analisado o edital da OAB do ano de 2010 (OAB, 2010), do primeiro Exame Unificado, 156

municípios receberam a aplicação das provas, e no último edital de 2015 (OAB, 2015), pode-se constatar que o Exame de Ordem foi aplicado em 169 municípios, exatamente o mesmo número e as mesmas cidades de 2019, o que significa dizer que em 9 anos, apenas houve expansão para mais 13 cidades brasileiras.

Conforme a OAB, os dados relativos ao perfil sociodemográfico dos inscritos nos Exames de Ordem de 2014, 51,9% dos aprovados possuem entre 20 e 25 anos de idade (OAB, 2014), e no ano de 2016, considerando apenas os respondentes da segunda fase do Exame, essa proporção foi de 42% (OAB, 2016). Considerando um período de sete avaliações unificadas, do Exame VII ao XIII, a taxa de aprovação foi de 56,4% de examinados com menos de 25 anos (OAB, 2014). Esses dados podem confirmar, no decorrer dos exames, que os mais jovens tendem a alcançar a aprovação com maior facilidade que os mais velhos. Ainda em 2014, segundo os dados apresentados pela OAB (2014), a maior taxa de aprovação é relativa aos examinados que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas privadas, sendo que menos de 30% nessas condições se inscrevem, para uma aprovação superior a 40%, ao passo que daqueles que cursaram o Ensino Médio integralmente em escola pública, o número de aprovados é inferior ao número de inscritos, conforme se observa na figura 5, a seguir:

Figura 5: Inscritos, aprovados e taxa de aprovação, por Ensino Médio

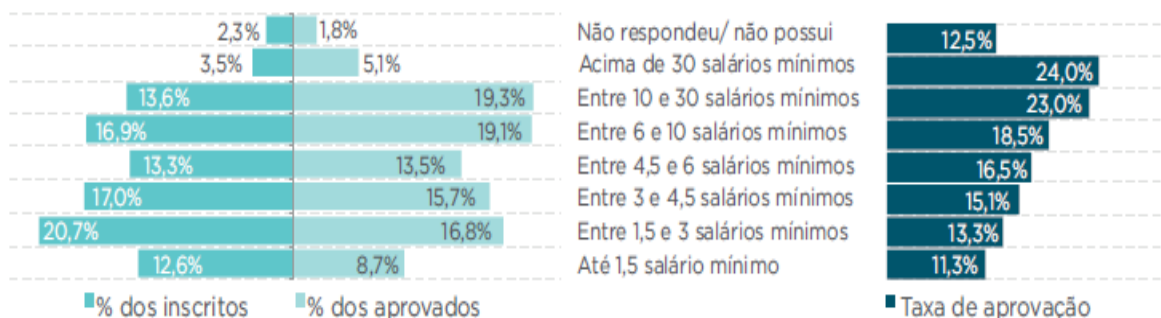


Fonte: OAB (2014, p. 36)

No que tange ao rendimento familiar naquele ano, nota-se que a taxa de aprovação de examinados cujas famílias possuem rendas superiores a dez salários mínimos é de 47%, e que apenas 17,1% dos inscritos estão nessas condições de renda. Ou seja, esses 17% conseguem quase 50% de taxa de aprovação. Considerando examinados cuja renda familiar é superior a 6 salários mínimos, tem-se 34% de inscritos,

com 43,5% de aprovação entre eles, e taxa global de aprovação de 65,5%. Em contraposição, nas classes subalternas, com rendimento familiar até três salários mínimos, tem-se 33,3% de inscritos, 25,5% de aprovados e 24,6% de taxa de aprovação. Além disso, 50,3% dos inscritos declararam possuir renda familiar de até 4,5 salários mínimos, dos quais 41,2% foram aprovados, com uma taxa de aprovação de 39,7%. Em resumo, 17,1% dos inscritos possuem rendas mais altas, em contraposição com 33,3% com rendimentos mais baixos. A taxa de aprovação é de 47% para os primeiros, e de 24,6% para os últimos (OAB, 2014). Os dados do ano de 2016 indicam que 52% dos inscritos possuíam renda inferior a 4,5 salários; 1,7% a mais que em 2014.

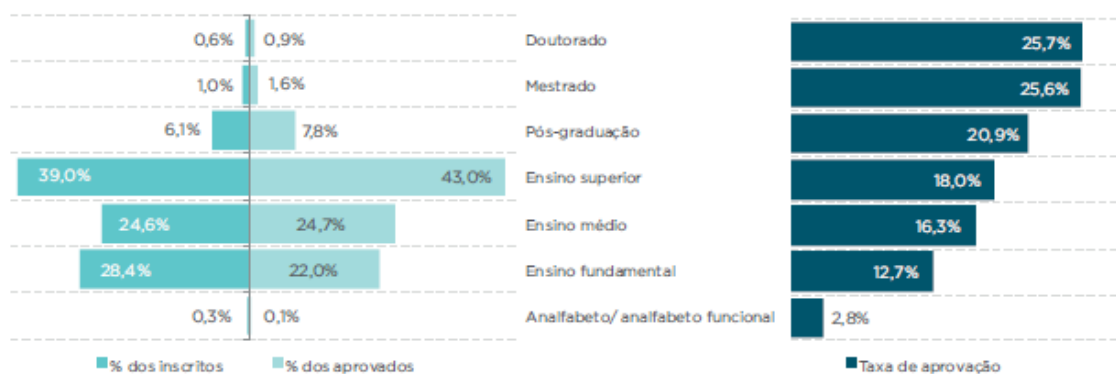
Figura 6: Participação e desempenho no Exame de Ordem, conforme rendimento familiar



Fonte: OAB (2014, p. 36)

Os inscritos cujos pais têm escolaridade acima do Ensino Superior somam 46,7%, sendo que a taxa de aprovação desse grupo, somada, é de 90,2%. Por outro lado, os pais de 53,3% dos inscritos possuem Ensino Médio, Ensino Fundamental ou é analfabeto, e a taxa de aprovação desse grupo é de 31,8%, conforme se observa na figura 7, a seguir:

Figura 7: Participação e desempenho segundo nível de escolaridade paterna



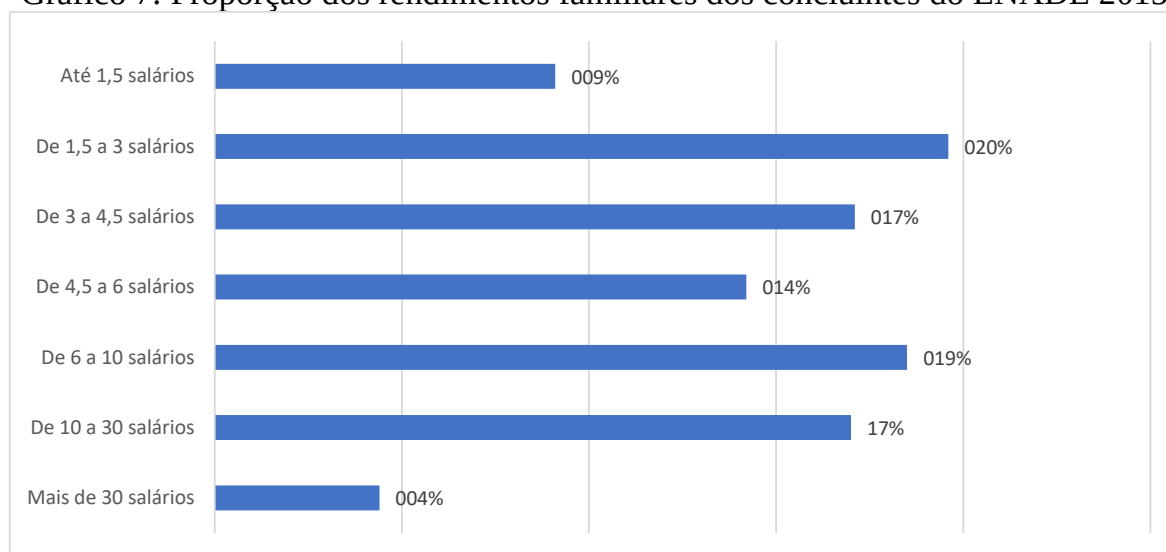
Fonte: OAB (2014, p. 37)

Ainda segundo a OAB (2014), 42,4% dos bacharéis em direito estavam atuando na área jurídica e 20% se encontravam desocupados no ano de 2014. O relatório de 2016 não apresenta dados ocupacionais, e os apontamentos das informações socioeconômicas dos examinados são superficiais e incompletos.

Foi também possível dimensionar o perfil desses novos bacharéis, por meio dos dados aportados pelo INEP (2018d). Segundo o Instituto, a pesquisa realizada com os alunos, cujas respostas são obrigatórias, 61,4% dos concluintes afirmam que estudaram e aprenderam tudo o que estava no conteúdo da prova objetiva, e apenas 3,6% declaram que não estudaram a maioria dos conteúdos cobrados na prova. Ademais, 44% indicaram que a forma como o conteúdo é abordado na prova é o que mais dificulta o exame em si, mas mais de 50% afirmam que os enunciados das questões são claros e objetivos, e outros 44,4% apontam que o tamanho da prova é adequado. Quanto a essa mensuração de nível de dificuldade, no conteúdo específico, 57,3% declararam que o nível é médio, e 30,8%, que o nível é difícil. No Brasil, no ano de 2015, a nota média dos estudantes concluintes de direito foi 59,1 nas questões de Formação Geral; 41,1 em Conhecimentos Específicos, gerando uma média geral de 45,6 pontos.

No que toca ao perfil sociodemográfico dos concluintes de direito em 2015, ainda segundo o INEP (2018d), 61,5% dos examinados se declararam brancos, 29,3%, pardos, e 7,1%, negros. Além disso, como pode ser observado no gráfico 7, 28,9% dos concluintes apresentam renda familiar inferior a três salários mínimos, e 21,4% possuem renda familiar superior a 10 salários, enquanto 49% estariam entre os que podem ser considerados na classe média brasileira.

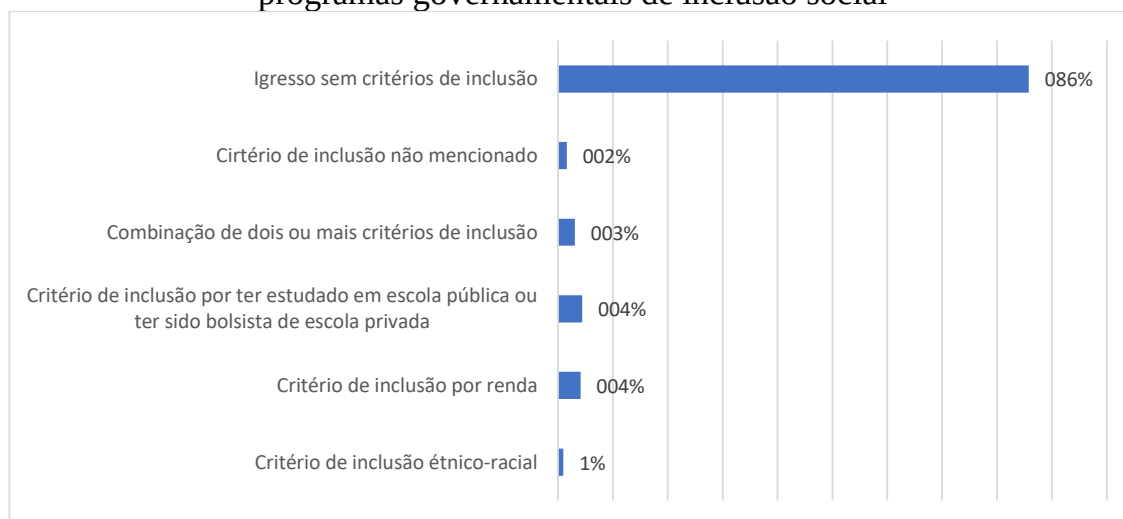
Gráfico 7: Proporção dos rendimentos familiares dos concluintes do ENADE 2015



Fonte: INEP (2018d) - elaborado pelo autor

Pese a esses 28,9% com renda familiar inferior a três salários mínimos, apenas 13,20% dos examinados apontaram ter ingressado com auxílio de algum critério de inclusão social das políticas públicas de inclusão.

Gráfico 8: Ingresso nas IES dos estudantes do ENADE 2015 e a relação com programas governamentais de inclusão social

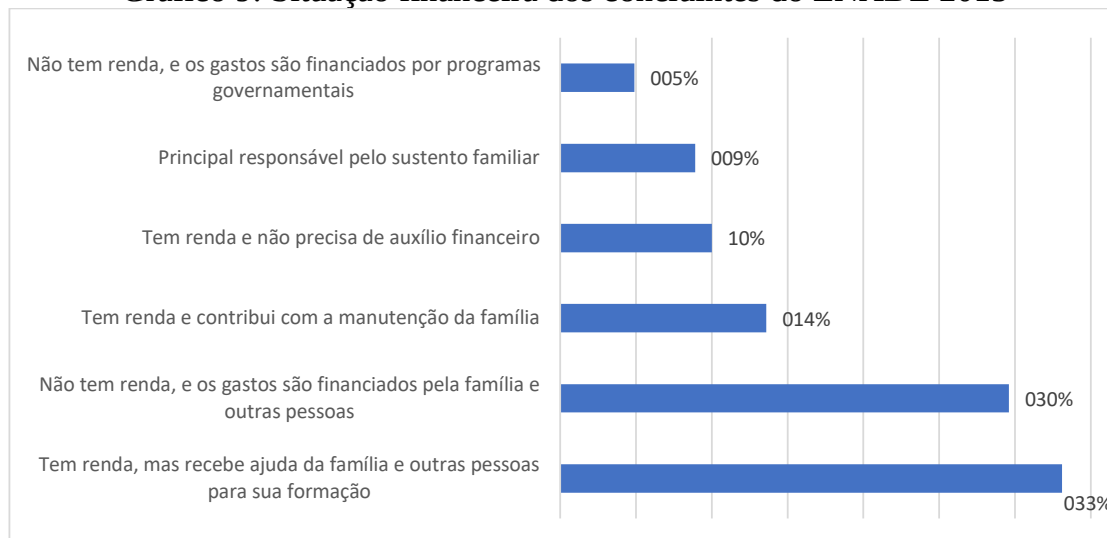


Fonte: Autor, a partir dos dados do INEP, 2018d

Outro dado que deve ser considerado é que 62,70% dos estudantes recebem auxílio financeiro da família ou de outras pessoas próximas para as despesas com os

estudos, e apenas 4,9% estão inseridos em programas governamentais de auxílio financeiro, como se observa no gráfico 9.

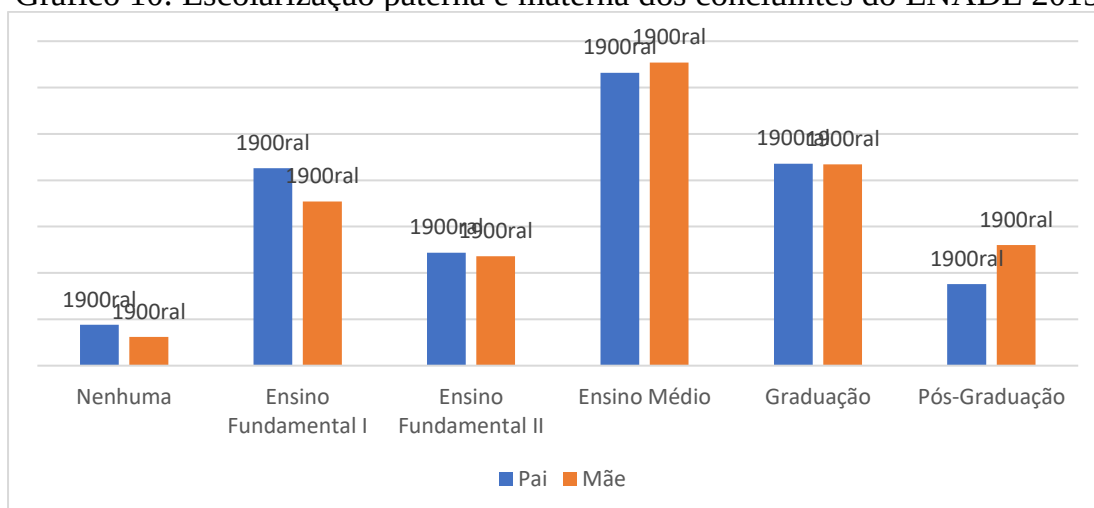
Gráfico 9: Situação financeira dos concluintes do ENADE 2015



Fonte: Autor, a partir dos dados do INEP, 2018d

De todos os examinandos no ENADE 2015, 30,6% dos pais possuem Ensino Superior completo, e 34,7% das mães; enquanto 37,9% dos pais, e 32,8% das mães têm até o Ensino Fundamental completo, como se nota no gráfico 10:

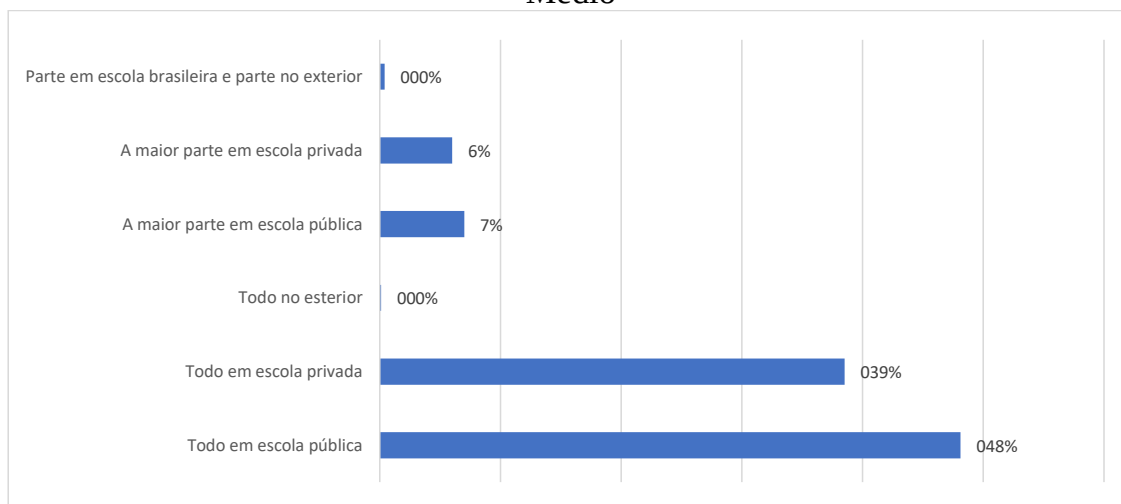
Gráfico 10: Escolarização paterna e materna dos concluintes do ENADE 2015



Fonte: Autor, a partir dos dados do INEP, 2018d

Percebe-se que não há discrepância quanto ao número dos que são oriundos de escolas públicas e de escolas privadas no Ensino Médio:

Gráfico 11: Tipo de escola onde os estudantes do ENADE 2015 cursaram o Ensino Médio



Fonte: Autor, a partir dos dados do INEP, 2018d

Esses dados não possuem relação com o Exame de Ordem, mas aportam algumas características da população de bacharéis, o que não significa que conseguirão se inserir no mercado de trabalho, especialmente se forem relacionados aqueles que moram em cidades do interior onde não são aplicados os Exames de Ordem, onde, além do gasto da inscrição, será necessário dispendir dos custos de uma viagem para a realização da prova, já, inclusive, cercada de uma aura de reprovação e dificuldades.

A relação da aprovação no Exame de Ordem com a inserção do bacharel no mercado profissional é profunda, e, apesar de se discutir que há outras carreiras jurídicas conferidas pelo diploma, o que se pode pressupor é que essa inserção desejada é muito inferior à quantidade de bacharéis formados. Também poucos conseguem adentrar em carreiras que exigem concurso público, como magistraturas, ministério público, delegados etc., e somente aqueles que realmente conseguem um desempenho superior chegam a esses cargos. Os cursos de direito, públicos ou privados, como afirmam Sousa e Rocha (2016), não conferem uma qualificação suficiente para os estudantes, independente da carreira eleita. Em 2000, já existia um alto percentual de bacharéis que não exerciam profissão jurídica, sendo que um pouco mais de 50%, em 2005, estavam inseridos no âmbito jurídico, e em 2010, 20% das pessoas formadas em direito estavam desempregadas, enquanto, dos que estavam empregados, apenas 42% atuavam na área

jurídica, e a maior parte é situada em uma classe econômica C, o que significa que não estão incluídos na elite nacional, como podem supor os ingressantes nos cursos de direito.

Dentro dessa perspectiva,

[...] considerando-se, assim, que as diferentes trilhas e os diferentes estabelecimentos atraem muito desigualmente os alunos das diferentes classes sociais em função do seu êxito escolar anterior e das definições sociais, diferenciadas segundo as classes, tipos de estudos de estabelecimentos, compreende-se que os diferentes tipos de curriculum asseguram oportunidades muito desiguais de se atingir o êxito no ensino superior (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 167/168).

De fato, com a expansão do acesso ao Ensino Superior, passou a ocorrer um processo de desvalorização dos diplomas em razão de sua quantidade, no entanto, as grandes instituições, especialmente em seus cursos mais elitizados, continuam como lugares quase que exclusivos das classes dominantes, de modo que seus diplomas mantêm-se praticamente com o mesmo valor que possuíam no passado. Segundo Bourdieu e Passeron (2014),

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado. [...] Eis aí um mecanismo que, [...] fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 221, 223).

Os grandes cargos da elite jurídica ainda são preenchidos por bacharéis oriundo das IES de elite, públicas ou privadas, o que é, para Sousa e Rocha (2016) uma certificação de que a aura da "deselitização" do direito não passa de uma falácia.

Vale ressaltar a exposição de Bourdieu, para adotá-la em sentido metafórico:

[...] em função da posição que ocupa no campo de gravitação em que é o sol, o Rei não tem a necessidade de querer nem mesmo pensar o sistema enquanto tal para beneficiar-se dos lucros de um universo estruturado de forma que tudo reverta em seu proveito. De maneira geral, ou seja, tanto no campo intelectual quanto no campo religioso ou no campo do poder, os dominantes são, muito mais frequentemente do que a ilusão teológica do primeiro motor permite ver, aqueles que exprimem as forças imanentes do campo – e não é pouco – e muito menos os que as produzem ou dirigem (BOURDIEU, 2001a, p. 48-49).

Além dessa exposição, não é possível ignorar os apontamentos de Bourdieu (2001a), afirmando que é a própria sociedade que constrói seus personagens de domínio. Dispensando a necessidade de qualquer justificação, a sociedade cria os agentes importantes, ou que se julgam mais importantes dentro da estrutura social, personagens que têm seu valor assegurado. Essa imagem foi criada desde o Brasil colônia em torno da imagem dos bacharéis, e, mesmo tendo sofrido alguns momentos de baixa, ainda se perpetua. Trata-se da naturalização da diferença, legitimada, porque foi a própria sociedade que a criou.

Mas, para além do que se construiu na sociedade brasileira, é preciso também considerar a contraposição dos valores dominantes e dos valores dominados, que Bourdieu (2007a) aponta com relação à função ou ao estabelecimento do professor dentro do sistema de ensino e de toda uma estrutura social. A instituição universitária leva o docente a servi-la ao mesmo tempo em que lhe permite que seja servido dela, reconhecendo isso ou não. Acaba sendo engendrada uma lógica de valores fundamentada em mecanismos ideológicos de resolução de contradições sociais. Em contrapartida, a relação que une os valores ideológicos é atrelada aos valores que interessam às classes dominantes. A sociedade mesma, então, produz seus valores, não se isentando de tensões internas, mas coloca em funcionamento o sistema educacional segundo as ideologias que pretende, ou que sejam mais convenientes para os dominantes, sendo seguida pelos dominados. Trata-se de um princípio unificador, que, por sua vez, consolida práticas sociais e separa alunos oriundos da classe média e os que estão ligados à concepção da pobreza relativa ao capital cultural, ou seja, dos excluídos, daqueles provenientes das classes dominantes. Dessa forma, todo o sistema gira em função de laurear os que são oriundos da classe hegemônica (e no Brasil se poderia cogitar também a média). Segundo Bourdieu (2007a), com o passar do tempo é

facilmente perceptível que o sistema universitário como um todo funciona a fim de provocar aumento do esforço dos estudantes de classes populares, buscando resultados, o que os leva a receber até mesmo certo reconhecimento acerca de sua disposição, disciplina e docilidade. Contudo, tudo é recebido a médio ou longo prazo, ao passo que para os estudantes das classes dominantes, as virtudes são reconhecidas a curto prazo e as oportunidades não estão necessariamente ligadas à perseverança.

Nesse sentido, “a estrutura objetiva da relação entre o sistema de ensino e as classes dominantes (relação de dependência/independência) domina os mecanismos pelos quais o sistema de ensino se reproduz” (BOURDIEU, 2007a, p. 265), e a oscilação constante entre os valores burgueses e pequeno-burgueses, entre a prática pedagógica adotada no Ensino Médio e no Superior, os valores escolares e os do mundo, valores do mundo e do meio dos estudantes, etc., revelam a tensão própria entre a aristocracia e o sistema educacional. De qualquer forma, o resultado é o encaminhamento daqueles originados de classes populares para a ocupação de uma posição subalterna às das classes dominantes. Ou seja, o sistema é reproduzido constantemente, e se utiliza das ferramentas que puder, ou cria novas ferramentas, com o fim único de controlar a distribuição do poder, e isso se aplica inexoravelmente na Educação Superior.

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio [...] se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos, cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, esses últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (BOURDIEU, 2007a, p. 312).

Os cursos de direito reproduzem a distribuição de um capital cultural que reflete o capital econômico, sem nunca ignorar a hierarquia dos valores das classes dominantes. A limitação de atuação profissional dos bacharéis em direito das classes populares se insere no âmbito dessa limitação de classes e de mérito, no sistema que impõe prestígio rapidamente para alguns que já estão determinantemente inseridos nesse processo (classes dominantes), em contraposição ao esforço, à docilidade, à perseverança hercúlea daqueles oriundos das classes populares, desprovidos de capital cultural, econômico e social necessários, mesmo para a aprovação no Exame de Ordem e, mesmo

que o superem, ainda assim, terão toda sorte de oposições ao tentarem se inserir em postos cujas exigências contradizem-se às suas disposições, suas origens sociais, seus *habitus*.

A identidade social encerra um direito determinado aos possíveis. Segundo o capital simbólico que lhe é reconhecido em função de sua posição, (...) vê ser-lhe conferido um conjunto determinado de possíveis legítimos, ou seja, em um campo determinado, uma parte determinada dos possíveis objetivamente oferecidos em um momento dado do tempo. A definição social do que é permitido a alguém, do que ele pode permitir-se razoavelmente, sem passar por pretensioso ou insensato, afirma-se através de toda sorte de licenças e de exigências, de chamadas à ordem negativas ou positivas (*noblesse oblige*), que podem ser públicas, oficiais, como todas as formas de *nomeações* ou de veredictos garantidos pelo Estado, ou, ao contrário, oficiosas, ou mesmo tácitas e quase imperceptíveis. E sabe-se que, por intermédio do efeito propriamente mágico da consagração ou da estigmatização, os veredictos das instituições de autoridade tendem a produzir sua própria verificação (BOURDIEU, 1996a, p. 294).

O acesso à Educação Superior por parte de operários e filhos da classe trabalhadora representa uma busca de igualdade, propagada pela Constituição, mas essa igualdade não se dá no âmbito da atuação jurídica. Idilicamente, pode-se pensar que o Ensino Jurídico oferecerá essa igualdade e possibilidade de acesso à carreira, mas o Exame de Ordem existe para conter esse impulso popular, já que ele seleciona, especialmente entre as camadas populares, aqueles que podem ou não ingressar verdadeiramente na carreira jurídica.

A chamada "deselitização" do Ensino Jurídico nada tem a ver com a democratização ou "deselitização" do acesso à carreira jurídica, que ainda abarca uma parcela seleta da sociedade. Isso não significa que hoje não haja pessoas de classes populares atuando em carreiras jurídicas, mas que, embora o acesso ao curso seja facilitado, o acesso à carreira não o é. Se o Enade existe com a mesma finalidade do Exame de Ordem, mensurar a qualidade do ensino recebido, porque a discrepância em termos de dificuldade das questões, e, mais que isso, o que demonstra a necessidade do Exame de Ordem?

O Exame de Ordem, a despeito de mensurar o conhecimento dos alunos concluintes, constitui-se em um processo inibidor de um possível

superdimensionamento artificial do mercado. Desse modo, mantém-se um número de novos entrantes na profissão, que são aqueles que conseguem ser aprovados no exame, relegando uma grande quantidade de formados sem licença a exercerem atividades não específicas do direito. Além disso, uma nova frente de batalha foi aberta pela elite profissional quando, na esteira da Reforma do Judiciário, ocorrida em 2004, conseguiu-se estabelecer mais um critério de refreamento de acesso às funções exclusivas de direito no Estado por parte daqueles que não possuísem a denominada atividade jurídica.

Até a regulamentação da Emenda Constitucional nº 45/2004, era possível para qualquer aluno, após obter o diploma de direito, ter acesso a carreiras como juiz, promotor, advogado do Estado, delegado, sem qualquer experiência jurídica. Sob o pretexto de inibir que pessoas imaturas assumissem carreiras de um dos poderes do Estado (judiciário) sem nenhuma experiência, sob pena de se comprometer a efetiva prestação jurisdicional, buscou-se racionalizar e criar um período de 03 anos de atividade jurídica como requisito obrigatório de formação.

A exigência de prática/atividade jurídica por 3 anos, como definido na Resolução do CNJ, reforça que o caráter elitista se reproduza, pois é possível ser conceituado como atividade jurídica, além da advocacia:

- 1) o exercício de cargo público que exija preponderantemente conhecimentos jurídicos; e,
- 2) a conclusão de curso de pós-graduação (*lato sensu*) nas Escolas de Preparação Magistratura em escolas reconhecidas ou pós-graduação jurídica (*lato e stricto sensu*) em escolas reconhecidas pelo MEC.

Na primeira hipótese se facilita o acesso às funções exclusivas no Estado para aqueles que já pertencem aos quadros do Poder Judiciário e, na segunda hipótese, o que é mais excludente ainda, possibilita-se ao estudante de origem social elevada realizar quantos cursos de especialização sejam necessários para atingir o tempo de prática sem precisar ser um advogado prático.

Sim, porque mesmo que o bacharel se licencie, passando pelo primeiro critério de regulação do mercado, nada garante que ele exercerá a advocacia como advogado liberal ou advogado empregado. De modo que, caso o licenciado não deseje advogar,

que seria a forma de obter o tempo de exercício da atividade jurídica, bastaria que ele optasse por realizar as especializações que pudesse pagar.

Assim, mantém-se o caráter elitista e de privilégios no âmbito da profissão jurídica. Afora o estímulo que essa possibilidade abre para que as elites formadoras tenham mais um nicho de mercado para atuar: os cursos de especialização. Os estreitamentos do acesso às carreiras de Estado para aqueles que se licenciam e têm três anos de atividade jurídica (restrita aos licenciados praticantes, os que trabalham no Poder Judiciário e funções afins e os que concluem pós-graduação) se configura como clara estratégia de controle para manter a constituição do grupo profissional caracterizado por uma imensa base de práticos, sem licença, e uma elite de licenciados intocável.

Corroborando os dados expostos, verifica-se que a obrigatoriedade de realização do Exame de Ordem, e conseqüentemente as demais imposições normativas que estabeleceram condicionalidades restritivas ao exercício da advocacia e ao acesso às carreiras jurídicas do Estado, foram ocorrendo a cada momento mais rigorosamente, conforme cresceu e se ampliou o acesso aos cursos e o número de formandos nas faculdades de direito.

Aos estudantes e bacharéis em direito oriundos de famílias de classes populares restam dilemas e inseguranças face ao mercado de trabalho posto que, afora a questão referente à incerteza de aprovação no Exame de Ordem, o exercício da advocacia liberal demanda, ainda, um capital social relevante, um capital econômico que esses indivíduos não têm. Portanto, mesmo aprovados no exame da OAB, as opções desses bacharéis ou futuros bacharéis se reduzem aos empregos como advogados, que em cidades do interior são extremamente escassos, ou o investimento num cargo do Estado, mediante a aprovação num concorrido concurso público.

No entanto, tendo em vista que para se candidatar a uma vaga de concurso público para carreiras de Estado exclusivas de bacharéis em direito é necessária a comprovação de 3 (três) anos de atividade jurídica, permanecem os dilemas das situações anteriores, ou seja, o exercício da advocacia liberal ou da admissão de um emprego de advogado.

Vê-se, assim, o quanto as elites agem visando a manter suas posições de dominação, estabelecendo uma rígida e clara reserva de mercado, dificultando

sobremaneira o acesso às carreiras jurídicas por bacharéis oriundos de classes populares, sob a justificativa de manterem a qualidade do ensino de direito, por um lado, e dos profissionais lançados ao mercado, por outro.

Fala-se de uma crise no Ensino jurídico devido justamente aos índices de reprovação no Exame de Ordem, como foi apontado por Neves (2005). Então antes do estabelecimento da obrigatoriedade do exame, não havia crise alguma, e todas as faculdade formavam excelentes advogados, isso desde a criação das Academias de Olinda e São Paulo. Ou seja, no momento em que o exame se torna obrigatório, detecta-se uma crise no Ensino Jurídico, que precisa ser contornada. E, então, afirma-se que há uma mercantilização do Ensino Jurídico, como se isso também não estivesse acontecendo com todos os outros cursos, e, mais que isso, como se isso não fizesse parte da própria ideologia implantada pela classe dominante. Seria curioso imaginar uma sociedade em que todas as profissões passassem por um exame parecido. Hipoteticamente, um professor de Matemática acaba sua graduação e tem seu diploma, mas antes de atuar na sala de aula, deverá passar por um exame que tem um índice de aprovação de menos de 20%. O país ficaria sem professores. E os engenheiros? Médicos? Isso se aplica a qualquer caso.

Se os cursos com maiores níveis de aumento na oferta incluem a Pedagogia, por exemplo, por que um pedagogo diplomado não precisa ser submetido também a um exame que lhe dê direito ao exercício profissional?

A pergunta mais importante que permanece sem resposta é: Por que somente para acesso às carreiras jurídicas é necessária essa comprovação prévia de capacitação profissional, sendo que os estudantes passam pelos mesmos meios de mensuração de resultados que os oriundos de qualquer curso, ou seja, o Enade?

Assim, por um lado, a OAB fez com que a aprovação no Exame de Ordem tenha se tornado até mais importante que a conclusão da graduação, já que não basta estar graduado para exercer a profissão. Além disso, a Ordem também aplica seu selo de qualidade, que, mesmo não estando atrelado à autorização de funcionamento pelo MEC é representativo. Recorde-se que em 2012, pouco mais de 7% de todos os cursos do país receberam o tão elogioso selo da OAB.

Por outro lado, a OAB foi consolidada pela burguesia brasileira, e, portanto, é parte da elite nacional e é ela quem controla quem entra ou não nesse mercado, reflexo estigmatizado do poder. Estando a OAB na estrutura de poder do Brasil, também ela coaduna com a implementação das políticas neoliberais e da consolidação do capitalismo no país, o que coloca a própria Ordem no centro da inferência de que a expansão dos cursos de direito está voltada para a propagação do modo de produção capitalista e não para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou demonstrar, diante da expansão do ensino superior ocorrida no Brasil a partir de meados dos anos 1990, que apesar de haver ocorrido um expressivo número de ingressantes das classes populares em cursos de direito, este fato não representa, nem de longe, a mesma expressividade e possibilidades de acesso às carreiras jurídicas para esses estudantes, uma vez que, além dessa massificação ter ocorrido especialmente em IES com menores índices de avaliação, em virtude de um projeto

neoliberal de privatização do ensino superior, concomitantemente ao início desse processo de expansão e acesso das classes populares, as políticas e medidas adotadas pelas elites profissionais do direito passaram a adotar medidas restritivas e limitativas ao ingresso às carreiras jurídicas sob o argumento de prezar pela qualidade dos profissionais ingressantes no mercado de trabalho, reproduzindo e mantendo assim, os mesmo privilégios e reserva das altas carreiras do direito às classes dominantes que, historicamente ocuparam, quase exclusivamente esses postos na estrutura jurídica do país.

Além disso, as condições de classe dos estudantes, seus capitais culturais, econômicos e sociais, acabam por ser determinantes em suas trajetórias inclusivas ou excludentes no universo profissional das carreiras jurídicas, sendo que eventuais ingressos de sujeitos de classes populares em carreiras jurídicas, e em especial, na magistratura, são excepcionalidades determinadas por fatores e oportunidades que os colocam à parte da grande maioria dos sujeitos de sua classe, uma vez que a expansão da oferta de cursos de Direito apenas reproduz ideologicamente o modo de produção capitalista, restringindo a margem de possibilidades desses sujeitos, aparentando, assim, ser uma política socialmente inclusiva, quando na realidade são excludentes.

Desde a criação dos primeiros cursos de direito no Brasil, no século XIX, até a expansão no final do século XX e início do século XXI, fica evidenciado o seu forte conteúdo ideológico operando em prol das classes dominantes, assim como sua função de atividade especializada dos Aparelhos Ideológicos de Estado, tanto escolar, quanto jurídico.

Os cursos de direito no país, até meados do século XX, eram acessados quase que exclusivamente por membros oriundos da aristocracia brasileira. Estudantes de classes populares eram raros e meras excepcionalidades nesses cursos. Até esse momento, nem mesmo poderia se falar em "exclusão" das classes populares dos cursos de direito, pois, para serem excluídos, precisariam estar ou sentirem-se de algum modo incluídos nesse processo. Mas, até então, as classes populares, até inconscientemente, sequer sentiam-se no direito de desejar, sonhar, pleitear fazer parte desse mundo.

No entanto, a partir das reformas da educação superior da segunda metade do século XX, especialmente as do final do século XX e início do século XXI, as classes

populares passam a acessar cursos, como o de direito, antes quase exclusivamente reservado às elites. Este fato "inclui" as classes populares no processo, mas isso se dá de modo precário, marginal, instável. Trata-se da forma de inclusão "daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há, senão, na sociedade, lugares residuais" (MARTINS, 1997, p. 26).

Os dados da pesquisa demonstram como o acesso das classes populares nos cursos de direito tem se dado a partir de meados dos anos 1990, na sua imensa maioria, em IES criadas no âmbito da expansão capitalista e mercadológica do ensino superior, ou seja, centros universitários, faculdades e universidades - 90% privadas - com indicadores de qualidade e índices de aprovação nos Exames da OAB baixíssimos, salvo raras exceções, que são as IES privadas sem fins lucrativos.

Nesse sentido, apontam Bourdieu e Champagne que:

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o "funcionalismo do pior") como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado como a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2007, p. 221).

Os estudantes de direito de classes populares passam a ter, então, uma formação precária, diplomas desvalorizados e uma escolaridade com fim em si mesma. A diversificação das IES faz com que os "excluídos do interior" invistam seu pequeno capital cultural e econômico em estabelecimentos menos valorizados. Quantos jovens ingressam os cursos de Direito acreditando que quando concluírem a faculdade poderão ter a possibilidade de uma boa carreira, e logo, deparam-se com a realidade de que primeiro, precisam conseguir aprovação em um exame cujos índices médios são de 20%, e, segundo, depois dessa aprovação, caso queiram se preparar para um concurso público, deverão ainda atuar um mínimo de 3 anos na advocacia. Parece que essas imposições ignoram completamente a estrutura social da maior parte do país, e existe um aparato legal que legitima a situação.

Um diploma de um curso de direito, não converte em igualdade de oportunidades, as diferentes aquisições de conhecimento, tanto em virtude das IES cursadas, do tempo

disponível dos estudantes, as oportunidades objetivas, os capitais culturais e sociais adquiridos durante toda a trajetória de vida dos estudantes de classes populares. A falta dessa percepção acaba por revelar, na maior parte das vezes tardiamente, a triste revelação de que as esperanças e expectativas tão arduamente projetadas, estavam aquém da possibilidade de sua realização.

Além disso, ainda se impõe, conforme apontado na tese, limites, restrições e requisitos para o acesso às carreiras jurídicas que somente favorecem os privilegiados economicamente, pois são os que podem dispor seu tempo e dinheiro para realizar cursos preparatórios, pós-graduações, além de poderem permanecer por anos, dedicando-se exclusivamente à preparação para a aprovação nos concorridos concursos públicos da área jurídica.

A OAB, em que pese sua importância institucional em momentos relevantes da história do país, ao invés de lutar em favor de uma formação socialmente democrática dos cursos de direito, atua de forma tecnicista, dogmática e positivista, restringindo e limitando o acesso às carreiras jurídicas, de tal modo que favorece, não a qualidade dos operadores do direito, mas sim o seu acesso por aqueles que realizaram seus estudos nas IES mais prestigiadas e que são, na sua imensa maioria, oriundos das classes dominantes.

O Direito e o Ensino Jurídico brasileiro, para que realizem a justiça social de fato, precisariam passar por uma reformulação completa, à parte da ideologia dos antigos aprendizes do poder. Essa ideologia ainda sustenta o Ensino Jurídico e mantém as classes populares distantes dos centros de controle, por meio de ferramentas legais que dão suporte para a violência simbólica que têm exercido sobre a população.

A democratização deve ser a via para alcançar uma sociedade igualitária, com autonomia, participação, cidadania, direitos sociais e justiça social. Certamente que algumas melhorias são realizadas, porém, na sociedade em que vivemos, a democratização concretiza-se através da concessão somente das melhorias necessárias às condições de vida das massas, quando possibilitam a perpetuação do projeto capitalista, contribuindo para a reprodução do modelo social vigente. A expansão da oferta dos cursos de Direito, aliada às políticas de inclusão no Ensino Superior, ideologizadas sob o signo da democratização, reproduz as desigualdades históricas de

maneira mais branda e disfarçada, concedendo a aparência ilusória de inclusão e liberdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação e Sociologia**, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

_____. **Para una crítica de la práctica teórica**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1974.

_____. **Elementos de autocrítica.** Barcelona: Editorial Laia, 1975.

_____. **A transformação da filosofia.** São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

_____. **Sobre a Reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A querela do humanismo II (inédito). **Crítica Marxista**, v. 1, n. 14, p. 48-72, 2002.

_____. **La filosofía como arma de la revolución.** 25ª ed. México: Siglo Veintiuno, 2005a.

_____. A corrente subterrânea do materialismo do encontro (1982). **Crítica Marxista**, v. 1, n. 20, p. 9-48, 2005b.

AMIN, Samir. O Imperialismo, Passado e Presente. **Tempo**, nº 18, p. 77-123, 2005.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Neoliberalismo e Política de C&T no Brasil Um balanço crítico (1995-2016). **Cadernos Andes**, n. 28, Brasília, jan. 2018.

ARAÚJO, José Prata. **Manual dos Direitos Sociais da População**; as reformas constitucionais e o impacto nas políticas sociais. Belo Horizonte: Editora e Gráfica O Lutador, 1998.

ARAÚJO, Ana Carolina Amâncio de. **Da criação da Ordem dos Advogados do Brasil. Uma abordagem histórica.** Maio 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19112/da-criacao-da-ordem-dos-advogados-do-brasil>> Acesso em 29 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **Quem somos.** A magistratura que queremos. Rio de Janeiro: AMB, 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013.

BARREO, Tobias. **Varios Escriptos.** Obra póstuma dirigida por Sylvio Roméro. Casas Filiaes em S. Paulo e Recife: Laemmert & C.-Editores, 1900.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Instituto dos Advogados Brasileiros: origens e criação.** 11 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.editorajc.com.br/o-instituto-dos-advogados-brasileiros-origens-e-criacao/>> Acesso em 29 jul. 2019.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular, 1999.

BBC. **Congresso aprova aumento para STF e, com isso, amplia o teto salarial de todos os servidores públicos.** 07 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46132571>> Acesso em 01 ago. 2019.

BITTAR, Eduardo. C.B. **Direito e Ensino Jurídico:** Legislação Educacional. São Paulo, Atlas, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo M.; ALMEIDA, Marcella Pinto de. O Ensino Jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 209, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/5196/3313> Acesso em 30 maio 2019.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Mar del Plata, Argentina, 22-24 nov. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** Sobre a Teoria da Ação. São Paulo Papirus, 1996.

_____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. **Lições de aula.** 2ª ed. São Paulo, 2001a.

_____. **Meditações Pascalinas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001b.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP. 2004a.

_____. **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b.

_____. **A miséria do mundo.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

_____. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 217-227.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei Imperial de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro, 1827.

_____. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Projeto de Lei nº 6.689**. Altera a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, para fixar o salário mínimo profissional do advogado privado. Brasília, 2013.

_____. **Decreto 9235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, 1998, n.45, pp.49-95.

BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 20. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

CALDAS, Tânia Alencar de. **Egressos de cursos de Direito: Visão dos aprovados no Exame da Ordem**. 2013. Tese (doutorado). 203f. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

CAMARGO, Ediógenes Paes de. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético - revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-21, 2018

CANDIOTTO, Cesar. Neoliberalismo e democracia. **Princípios** – Revista de Filosofia, Natal (RN), v. 19, n. 32, p. 153-179, jul./dez. 2012.

CARNEIRO, Thiago Rodrigo Alves. **Faixas Salariais x Classe Social – Qual a sua classe social?** 09 jan. 2018. Disponível em: <<https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge/>> Acesso em 10 ago. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>. Acesso em 29 jul. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade**. 2011, 465 p. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, João Eduardo de Lima; STIPP, Paulo Eduardo. (Des)elitização e democratização do judiciário. **Revista UNIFEV Ciência e Tecnologia**, v. 3, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociologia**, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O ProUni na encruzilhada: Entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 mar. 2019.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**, Santiago do Chile, ONU, 1990.

COELHO, Vinicius Azevedo. Ideologia e Direito: A contribuição de Louis Althusser. *Revista Direito Mackenzie*, v. 10, n. 1, p. 201-216, 2017.

COSTA, Camila Furlan da; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Caderno EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, p. 369-409, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2018.

CRUVINEL, Érika Bernardes Palazzo Ribeiro. **Cursos de Direito no Brasil**: Embates em torno da expansão e controle do exercício profissional (1995-2002). 2008. 90 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da Educação: Primeiras aproximações. **Tempo Social**, v. 4, n. 1, p. 169-182, 1992.

_____. Nova Reforma do Ensino Superior: A lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 20-49, 1997.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

_____. O Ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociologia**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior. Estado e Mercado. **Educação e Sociologia**, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociologia**, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

_____. O legado da Ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociologia**, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação**, v. 20, n. 2, Campinas, p. 335-351, jul. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pró-Posições**, v. 15, n. 3 (45), set./dez. 2004.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 1-19, 11 jan. 2016.

FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 2002.

FAVA-DE-MORAES, Flávio. Universidade, inovação e impacto socioeconômico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 3, p. 8-11, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, nº 28, Curitiba: Editora UFPR, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Antonio Oneildo. **A dignidade dos honorários da advocacia**. 23 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/noticia/56943/a-dignidade-dos-honorarios-da-advocacia?argumentoPesquisa=sal%C3%A1rios>> Acesso em 02 ago. 2019.

FÓRUM EDITORA. **Pesquisa revela a média salarial dos advogados no Brasil em 11 áreas**. 2019. Disponível em: <<https://www.editoraforum.com.br/noticias/descubra-quanto-ganham-em-media-os-advogados-no-brasil-em-11-areas/>> Acesso em 01 ago. 2019.

FOUCAUT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**: o novo liberalismo econômico. Tradução: Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e abertura econômica no Brasil dos anos 90. **Pesquisa & Debate**, v. 13, n. 21, São Paulo, p. 30-45, 2001.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias, In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIANEZINI, Kelly. Educação superior na Amazônia Legal: o caso da expansão mato-grossense. **Inter-Ação**, v. 40, n. 2, Goiânia, p. 369-389, 2015.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. Educação Jurídica e Direitos Humanos: Para que operadores jurídicos na sociedade? **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza – CE, 09-12 jun. 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, Florianópolis, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA, 1982.

HAYEK, Friedrich August. **O Caminho da Servidão**. Tradução e revisão: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. A sociologia da educação de Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2, p. 171-195, maio/ago. 2018.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

HUMEREZ, Dorisdaia C. de; JANKEVICIUS, José Vítor. **Evolução histórica do Ensino Superior no Brasil**. [online] 13 maio 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html> Acesso em 14 jul. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Brasil – Cidades** 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>> Acesso em 11 ago. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manual do ENADE 2016**. Brasília, 2016.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em 10 jul. 2019.

_____. **Prova ENADE 2018 Direito**. 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2018/direito.pdf> Acesso em 10 ago. 2019.

_____. **Padrão de Respostas ENADE 2018 Direito**. 2018c Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/padrao_resposta/2018/direito.pdf> Acesso em 10 ago. 2019.

_____. **Relatórios**. 2018d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>> Acesso em 10 ago. 2019.

_____. **Enem 2018 tem portões fechados nos 1.725 municípios brasileiros com aplicação de prova neste domingo**. 2018e Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-

2018-tem-portoes-fechados-nos-1-725-municipios-brasileiros-com-aplicacao-de-prova-neste-domingo/21206> Acesso em 13 ago. 2019.

KOGA, Yáscara Michele Neves; GUINDANI, Evandro Ricardo. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 4, n. 2, p. 87-103, 2 jul. 2018.

KOZIMA. José Wanderley. **Instituições, Retórica e o Bacharelismo no Brasil**. Fundamentos de História do Direito. Antonio Carlos Wolkmer (Organizador). Editora Del Rey. 2ª Edição. Belo Horizonte. 2002. p. 349-373.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LEÃO, Yve Almeida; BARRETO, Luciana Augusto. Ensino Jurídico e a realidade do curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba. *Revista Dat@venia*, v. 3, n. 1, p.76-98, jan./jun. 2011.

LEMGRUBER, Julita; et al. **Ministério Público: Guardião da democracia brasileira?** Rio de Janeiro: CeSec, 2016.

LIMA, Hermes. **Tobias Barreto** (A época e o homem). São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MACIEL, Maria Helena Ribeiro. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Poder municipal: paradigmas para o Estado constitucional brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

MANCIBO, Deise. Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 (esp.), p. 845-866, out. 2004a.

_____. “Universidade para todos”. A privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3(45), p. 75-90, set./dez. 2004b.

_____. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve análise da Educação Superior. **Educação & Sociologia**, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez., 2017.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil> Acesso em: 30 maio 2019.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Cadastro Único**. O que é e para que serve? 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MORAES, P. R.; SOUZA, I. C.; ALMADA, D.; ESTEVAM, S. J.; MUNHOZ, W. A. A Evolução do ensino Jurídico no Brasil. **Gestão em foco** – UNISEPE, v. 3, p. 01, 2014.

MOTTA, Marly. Silva da. A ordem dos advogados do Brasil: entre a corporação e a instituição. **Ciência Hoje**. v. 39, p. 32-37, dez. 2006.

MOURA, Marcelo de Souza; PEREIRA, Lusia Ribeiro. Reflexos da democratização do Ensino Jurídico na relação professor-aluno. **XIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito**. 2007.

NEVES, Rita de Araújo. O Ensino Jurídico e o reconhecimento de sua crise. **JURIS**, Rio Grande, v. 11, Edição comemorativa, 45 anos Direito/FURG, p. 111-122, 2005.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. DWYER, Tom et al (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação** – uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo, último estágio do Imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

OAB – ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **I Exame de Ordem Unificado**. Edital. 2010.

_____. **OAB recomenda**: indicador de educação jurídica de qualidade. 4. ed. Brasília, 2012a.

_____. **Desempenho por IES e Campus (resultado final)**. 2012b. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/Desempenho-das-IES-IX-EOU.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **Exame de Ordem em números**. v. 2. out. 2014.

_____. **XVIII Exame de Ordem Unificado**. Edital. 2015.

_____. **Exame de Ordem em números**. v. 3. abr. 2016.

_____. **Desempenho por IES e Campus (resultado final)**. 2018a. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/desempenhoiesxxvii.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **Desempenho por IES e Campus (resultado final)**. 2018b. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/desempenhoxxvi.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **Desempenho por IES e Campus (resultado final)**. 2018c. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/2018-1-xxv-eou.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **História da OAB**. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/index_menu.htm> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **Desempenho por IES e Campus (resultado final)**. 2019a. Disponível em: <<http://s.oab.org.br/eou/desempenhoiesxxviii.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.

_____. **Notícias**. 2019b. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/noticias>> Acesso em 03 ago. 2019.

_____. **XXIX Exame de Ordem**. 2019c Tipo I. Branca. 30 jun. 2019. Disponível em: <<https://examedeorde.oab.org.br/EditaisProvas?NumeroExame=11562>> Acesso em 29 jul. 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, Ago. 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PONTES, Thiago Oliveira. A democratização do Ensino Jurídico como contributo à melhoria da prestação jurisdicional. **Revista Acadêmica da Escola Superior do Ministério Público do Estado do Ceará**, Ano IV, n. 1, 2012.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social democracia**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REICHMANN, Tinka; AVILA VASCONCELOS, Beatriz “Seu Dotô” / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução Pandaemonium Germanicum. **Revista de Estudos Germanísticos**. USP, São Paulo, núm. 13, 2009, pp. 146 -170

ROMANCINI, Malu; LOPES, Daniele Fernanda Gomes. Retrospectiva histórica do Ensino Jurídico no Brasil. **Diálogo e Interação**, v. 9, n. 1, 2015.

ROZEK, Marli; SANTIN, Janaína Rigo. As primeiras faculdades de Direito e seu papel na formação das instituições jurídico-políticas brasileiras: uma escola para manutenção do poder. **XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNINOVE**. 2013.

RUF 2019. **Ranking Universitário Folha** - 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MONTEIRO, Silas Borges. Universidade Federal de Mato Grosso: Da regionalização à internacionalização. **Educativa**, v. 20, n. 1, Goiânia, p. 253-267, 2017.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991.

_____. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 28-43, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Trabalho realizado por solicitação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Departamento Nacional. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 5, n. 2, 2000.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In VESSURI, Hebe (org.) **Universidad e investigación científica**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006a.

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de Educação Superior? **Avaliação**, v. 11, n. 3, set. 2006b.

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociologia**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006c.

_____. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociologia**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In _____. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 55-77.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociologia**, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. O impacto da mercantilização da Educação Superior. **Revista Adusp**, p. 46-53, mar. 2000a.

_____. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000b.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, p. 157-181.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico. **Aurora**, ano V, n. 9, dez. 2011.

SILVA, Mozart Linhares da. História da Cultura Jurídica no Brasil: o Bacharelismo e a formação do estado-nação. ANPUH. **XXII Simpósio Nacional de História**. João Pessoa, 2003.

SILVA, Thais Pereira; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Influência das políticas neoliberais nas instituições de Ensino Superior. **XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, Curitiba, 26-29 out. 2015.

SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. Reflexões sobre o histórico do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Científica ICGAP**, v. 1. n. 1, 2018.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; ROCHA, Felipe José Nunes. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a massificação e a deselitização da graduação em Direito. **Revista do Direito UNISC**, Santa Cruz do Sul, n. 48, p. 3-30, jan./abr. 2016.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Histórico das composições**. 2019. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/composicaoPlenaria/composicaoPlenariaAnterior.asp?id_presidente=44>. Acesso em: 27 jul. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de Ensino Superior do Brasil**. Características, tendências e perspectivas. 2007. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

STEWART JUNIOR, Donald. **O que é Liberalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 1995.

STRELHOW, Thieles. Bocarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 38, Campinas, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em 20 jul. 2019.

TAVARES, Luiz Cláudio Assis. **A política de democratização do acesso à Justiça no contexto da Reforma do Poder Judiciário**: Algumas considerações a partir do Projeto Balcão de Justiça e Cidadania do Tribunal de justiça do estado da Bahia. 2014. (Mestrado) 196f. Faculdades Integradas do Brasil. Departamento de Direito. Curitiba, 2014.

VALE, Marcos José. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan/jun 2010.

VASCONCELOS, Terezinha Pereira de. **A História do Direito como disciplina fundamental** (Sua análise e sua importância). Instituto Internacional de Educação – IIES. 06 maio 2014. Disponível em: <<http://www.doutoradoemestrado.com.br/a-historia-do-direito-como-disciplina-fundamental-sua-analise-e-sua-importancia/>> Acesso em 12 out. 2019.

VARES, Sidnei Ferreira de. O papel da universidade na sociedade brasileira: educação e pesquisa no ensino superior. In **Parâmetro**, 21 mar. 2012. Disponível em: <<https://revistaparametro.wordpress.com/2012/03/31/o-papel-da-universidade-na-sociedade-brasileira-educacao-e-pesquisa-no-ensino-superior/>> Acesso em 24 jul. 2019.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas do Bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Realinhamento constitucional. In : SUNDFELD, Carlos Ari; VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direito global**. São Paulo: Max Limonade, 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.