

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

**DIALÉTICA DA EXCLUSÃO: ESTUDO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
ENADE E OAB NO CURSO DE DIREITO NA CIDADE DE CURITIBA**

CURITIBA

2022

ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

**DIALÉTICA DA EXCLUSÃO: ESTUDO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES
ENADE E OAB NO CURSO DE DIREITO NA CIDADE DE CURITIBA**

Tese apresentada para Banca de Qualificação dentro das exigências do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” da Universidade Tuiuti do Paraná –UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

CURITIBA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

O48 Oliveira, Ariane Fernandes de.

Dialética da exclusão: estudo dos resultados das avaliações
ENADE e OAB no curso de Direito na cidade de Curitiba / Ariane
Fernandes de Oliveira; orientador Prof. Dr. Pedro Leão da
Costa Neto.
230f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022

1. Ensino jurídico. 2. Avaliação do curso de Direito. 3. Prova
ENADE. 4. Exame da Ordem. 5. Dialética de exclusão. I. Tese
(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação /
Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 379.2

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

TERMO DE APROVAÇÃO

ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA

A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DAS
AVALIAÇÕES ENADE E OAB NO CURSO DE DIREITO

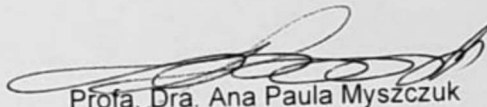
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Políticas
Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do Programa em Educação

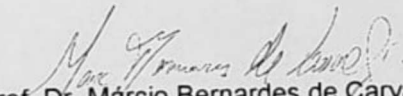
COMISSÃO EXAMINADORA



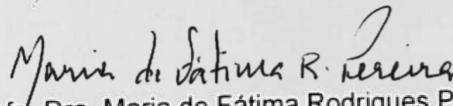
Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP



Profa. Dra. Ana Paula Myszczyk
Membro externo – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR



Prof. Dr. Márcio Bernardes de Carvalho
Membro externo – Instituto Federal Catarinense, IFC



Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Membro interno – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP



Profa. Dra. Josélia Schwank Salomé
Membro interno – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Curitiba, 15 de dezembro de 2022.

Dedico o presente trabalho a Deus, meu alicerce.

À minha família, em especial minha filha, Larissa Aparecida Fernandes de Oliveira, que é a minha grande motivação e razão da minha existência.

Ao meu pai, João Batista Fernandes de Oliveira e à minha prima, Isadora Fernandes Ginco, ambos in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer que temo esquecer de alguém. Ninguém chega ao Doutorado sem ter passado por várias etapas, que só foram possíveis porque ao meu lado havia pessoas que não me deixaram desistir e que contribuíram com essa luta constante na busca pelo conhecimento.

Agradeço aos meus alunos, que durante todos esses anos de trabalho, foram o objeto de análise e a motivação dos meus estudos para a presente tese.

Agradeço à minha família que sempre me motivou, incentivou e acolheu nas vezes em que não logrei êxito em ingressar no Doutorado, visto que foram várias tentativas até que desse certo. Agradeço à minha mãe, Yara Fernandes de Oliveira, pelos muitos cafés enquanto eu escrevia a tese. Agradeço ao meu irmão Sérgio Ricardo dos Santos e, às minhas irmãs Analigia Fernandes de Oliveira e Amanda Fernandes de Oliveira, simplesmente por existirem na minha vida e por terem me dado os meus sobrinhos lindos: Amanda, Juliana, Raphael, Anna Cecília, André Luiz e Eduardo, em ordem cronológica. E ao meu sobrinho-neto, Bernardo Magri, o mais novo integrante da família.

Agradeço aos amigos Luciana Carpes Pranke e César Arruda pela longa amizade, bem como pelos seus conhecimentos de informática que me salvaram em mais de uma ocasião, durante a realização deste trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Ana Paula Myszczyk pela amizade e pelas valorosas contribuições quanto ao tema aqui abordado.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto, que me aceitou como sua orientanda e que durante todo o processo dedicou enorme paciência e boa vontade comigo e com o presente trabalho, sempre com palavras gentis.

Agradeço à Professora Doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, grande responsável pela presente tese, uma vez que sem suas aulas e os encontros com o grupo de pesquisa do TEPE, isso não seria possível.

Agradeço à Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé por ter me conduzido durante o estágio junto à Revista da UTP, sempre com a sua alegria contagiante.

Agradeço ao Professor Doutor Márcio Bernardes de Carvalho que me incentivou e contribuiu dividindo o seu conhecimento durante todo o período em que cursei o doutorado. Suas contribuições foram essenciais para o deslinde desta tese.

Agradeço aos meus colegas de doutorado que dividiram comigo seu tempo e suas ideias, em especial Ana Claudia Ferreira, Geórgia Cunha Ben e Renata Burgo.

Agradeço à Universidade Tuiuti do Paraná por ter confiado em mim e me agraciado com uma bolsa de 50%, que, por sua vez, viabilizou a minha permanência no programa.

Agradeço ao Centro Universitário Santa Cruz no qual trabalho há catorze anos, bem como aos meus amigos e colegas que lá trabalham, em especial ao Professor Doutor Martinho Martins Botelho, pelo incentivo na finalização desta tese, bem como pelas cobranças quanto ao andamento dos trabalhos.

Agradeço aos meus alunos que são a fonte da minha inspiração constante.

Por fim, agradeço a todos os professores que, com mínimas condições materiais, sem incentivos de políticas públicas e com condições de trabalho cada vez piores, ainda têm força para lutar, estudar, pesquisar e ensinar. Em nosso país, estudar é um ato revolucionário.

A tendência a avaliar a produção intelectual (ou requisitos dessa produção) dos universitários, à luz de critérios exteriores e irremediavelmente ideológicos conduz a um beco sem saída. Se os que se arvoram em juizes da situação não pretendem ser, também os algozes da ciência e da tecnologia científica, impõe-se que eles façam uma rotação copernicana, que ajuste suas ideologias, pelo menos, aos interesses e aos valores sociais de uma sociedade capitalista (FLORESTAN FERNANDES, 2020, p. 70)

RESUMO

A presente tese, com o método do materialismo histórico dialético, tem por objetivo a análise da qualidade do ensino jurídico e os seus critérios de apuração consubstanciados em resultados das avaliações Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – e Exame de Ordem e a possibilidade de conotação discriminatória em decorrência de eventual exclusão social. Para tal finalidade, buscou-se os resultados apresentados em tais exames, bem como relacionar com as condições materiais, econômicas e sociais declaradas pelos avaliados no questionário do Estudante realizado como etapa obrigatória da avaliação Enade. Analisa-se ainda as políticas públicas de expansão do ensino jurídico no Brasil, desde a implementação dos cursos de Direito no país, bem como analisa-se a influência dos organismos internacionais na educação com documentos como a Declaração de Bolonha e o Relatório Delors. A expansão do ensino superior se desenvolve com base em interesses mercadológicos, e a educação é vista como um produto a ser consumido. Essa visão da educação-mercadoria impacta na qualidade do ensino e nas políticas públicas e sua implementação. Trabalha-se na presente tese, com a categoria avaliações e a sua possibilidade de ser usada como instrumento de perpetuação da exclusão fruto das desigualdades materiais decorrentes das situações econômicas e sociais, ao avaliar de forma igual pessoas que se encontram em situações de desigualdade. Analisa-se a avaliação Exame de Ordem, desde a sua formação de categoria profissional, a implementação do Exame, a verificação dos resultados, e a criação do Selo OAB Recomenda e seu possível caráter excludente, como manutenção de um sistema de dominação e exclusão a favor das elites dominantes. Dessa forma, pesquisa-se sobre a relevância destas avaliações e seu impacto no ensino jurídico, que pode se reduzir à verificação da apreensão de informações ou pode assumir um caráter emancipatório. A forma que o exame após a unificação inviabiliza que o curso de Direito seja direcionado para questões regionais conforme preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais. Há a preocupação inequívoca quanto ao número de advogados que são colocados no mercado após a aprovação de cada exame e a falta de colocação específica para tantos juristas. Há a proliferação do número de IES – Instituições de Ensino Superior – sem a observância do tripé do ensino superior compreendido pelo ensino, pesquisa e extensão. A relação do tipo de IES e os resultados verificados nas avaliações Enade e Exame de Ordem.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Avaliações do curso de Direito. Prova Enade. Exame de Ordem. Dialética de exclusão.

ABSTRACT

This thesis, with the dialectical historical materialism method, aims to analyze the quality of legal education and its calculation criteria embodied in the results of the Evaluations Enade - National Examination of Student Performance - and The Order Examination and the possibility of discriminatory connotation as a result of possible social exclusion. For this purpose, we sought the results presented in such exams, as well as to relate to the material, economic and social conditions declared by the evaluated in the student questionnaire performed as a mandatory stage of the Enade evaluation. It also analyzes the public policies for the expansion of legal education in Brazil, since the implementation of law courses in the country, as well as analyzes the influence of international organizations on education with documents such as the Bologna Declaration and the Delors Report. The expansion of higher education develops based on market interests, and education is seen as a product to be consumed. This view of commodity education impacts on the quality of teaching and public policies and its implementation. This thesis is worked on, with the category evaluations and its possibility of being used as an instrument of perpetuation of exclusion resulting from material inequalities arising from economic and social situations, when evaluating equally people who are in situations of inequality. It analyzes the evaluation Of The Order Examination, since its formation of professional category, the implementation of the Examination, the verification of the results, and the creation of the Seal OAB Recommends and its possible exclusionary character, as maintenance of a system of domination and exclusion in favor of the dominant elites. Thus, we research on the relevance of these evaluations and their impact on legal education, which can be reduced to the verification of the seizure of information or can assume an emancipatory character. The way that the examination after unification makes it impossible for the law course to be directed to regional issues as perceivable by the National Curriculum Guidelines. There is unequivocal concern about the number of lawyers who are placed on the market after the approval of each exam and the lack of specific placement for so many jurists. There is the proliferation of the number of HEIs - Higher Education Institutions - without the observance of the tripod of higher education understood by teaching, research and extension. The relationship of the type of HEI and the results verified in the Evaluations Enade and Examination of Order.

Keywords: Legal education. Evaluations of the Law course. Enade test. Order Examination. Exclusion dialectic.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de IES por organização acadêmica e categoria administrativa - 2020	61
Tabela 2 – Número de matrículas na graduação por Organização Acadêmica - 2020	63
Tabela 3 – Número de matrículas em curso de graduação por categoria administrativa	66
Tabela 4 – Comparativo de ingressantes e concluintes no curso de Direito	77
Tabela 5 – Porcentagem de formandos no curso de Direito	78
Tabela 6 – Diretrizes curriculares do curso de Direito.....	80
Tabela 7 – Distribuição da avaliação da prova ENADE	131
Tabela 8 – Nota correspondente ao despenho	132
Tabela 9 – Referente ao Enade de 2009	139
Tabela 10 – Conceito ENADE em 2012	139
Tabela 11 – Conceito ENADE em 2015	140
Tabela 12 – Conceito ENADE em 2018	141
Tabela 13 – Alunos que compareceram no exame e o número de alunos inscritos	141
Tabela 14 – Aderência dos concluintes na realização do exame.....	142
Tabela 15 – Porcentagem de alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas	145
Tabela 16 – Renda dos concluintes de acordo com questionário ENADE 2018	149
Tabela 17 – Porcentagem de alunos que necessitam auxiliar no sustento da família.	152
Tabela 18 – Resultado dos aprovados no primeiro Exame de Ordem de 2018, sem reaproveitamento.....	163
Tabela 19 – Dos resultados da aprovação após reaproveitamento	165
Tabela 20 – Dos resultados da aprovação do II EOU 2018 sem reaproveitamento	167
Tabela 21 - Dos resultados da aprovação do II EOU 2018 com reaproveitamento.	168
Tabela 22 – Aprovação no terceiro exame de ordem de 2018.....	169
Tabela 23 - Aprovação no terceiro exame de ordem de 2018 com o reaproveitamento	170
Tabela 24 – Aprovados no primeiro exame de ordem de 2019.....	172

Tabela 25 - Aprovação no terceiro exame de ordem de 2019 com o reaproveitamento	173
Tabela 26 – Aprovados no exame de ordem 2020.....	175
Tabela 27 – Universidades Públicas do Estado do Paraná com Curso de Direito ..	176
Tabela 28 – Aprovação no Exame de Ordem de 2018 nas Univerdades Públicas do Estado do Paraná.....	177
Tabela 29 – Aprovação no Exame de Ordem de 2019 nas Univerdades Públicas do Estado do Paraná.....	177
Tabela 30 – Aprovação no Exame de Ordem de 2020 nas Univerdades Públicas do Estado do Paraná.....	178
Tabela 31 – Da 1ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 1998/2001	181
Tabela 32 – Da 2ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2001/2004.....	181
Tabela 33 – Da 3ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2004/2007	182
Tabela 34 – Da 4ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2010/2013.....	184
Tabela 35 – Da 5ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2013/2016.....	184
Tabela 36 – Da 6ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2016/2019.....	185
Tabela 37 – Da 7ª edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2019/2022.....	185
Tabela 38 – Resultado Enade 2018 e Exame de Ordem 2018 das IES na cidade de Curitiba	189
Tabela 39 – Resultado Enade 2018 e Exame de Ordem das IES públicas do Estado do Paraná.....	191
Tabela 40 - Porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas no ensino médio e nota Enade.....	191
Tabela 41 – Porcentagem de alunos que não tem renda e os gastos são financiados pela família ou outra pessoa nota ENADE.....	192
Tabela 42 – Porcentagem de alunos cuja renda familiar é superior a 10 salários mínimos e nota ENADE.....	194
Tabela 43 – Porcentagem de alunos cujos pai e mãe possuem curso superior e nota ENADE.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre a avaliação ENADE no curso de Direito	36
Quadro 2 – Trabalhos sobre a avaliação do Exame de Ordem no curso de Direito..	36
Quadro 3 – Trabalhos sobre o ensino jurídico.....	37
Quadro 4 – Resumos das pesquisas selecionadas.....	38
Quadro 5 – Síntese da introdução.....	46
Quadro 6 – Conteúdo do exame de Ordem	118
Quadro 7 – IES avaliadas no ano de 2006.....	132
Quadro 8 – IES incluídas na Avaliação ENADE 2009.....	134
Quadro 9 – IES excluídas na Avaliação ENADE 2012.....	135
Quadro 10 – IES incluída na Avaliação ENADE 2012.....	135
Quadro 11 – IES incluídas na avaliação ENADE 2015	135
Quadro 12 – IES incluídas na avaliação ENADE 2018	135
Quadro 13 – IES incluída no ENADE 2018	136
Quadro 14 – Conceito Enade 2006	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Do crescimento dos cursos de Direito no Brasil	57
Gráfico 2 – IES públicas e privadas	62
Gráfico 3 – Matrículas na Educação Superior	64
Gráfico 4 – Regime de trabalho na rede pública	65
Gráfico 5 – Regime de trabalho da rede privada.....	66
Gráfico 6 – Porcentagem de alunos que não tem renda	150
Gráfico 7 – Porcentagem de alunos que tem renda e sustentam a família	151
Gráfico 8 – Aprovação no primeiro Exame de Ordem de 2018.....	166
Gráfico 9 – Aprovação no segundo EOU 2018	169
Gráfico 10 – Aprovação no III EOU 2018	171
Gráfico 11 – Aprovação no Primeiro Exame de Ordem de 2019.....	174

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Distribuição das vagas de acordo com a Lei de Cotas.....	147
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal da Educação
CNE/CSE	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DJ	Diário da Justiça
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EOAB	Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil
FAE	Faculdade de Administração e Economia
FAPAR	Faculdade Paranaense
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAB	Instituto dos Advogados do Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituição Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei Diretrizes e Bases na Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos

PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINTER	Centro Universitário internacional
UNIOPET	Centro universitário OPET
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. A EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	48
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	48
2.1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	47
2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO JURÍDICO REALIZADAS NO BRASIL	68
2.3 O CONCEITO DE ENSINO JURÍDICO E SEU ALCANCE	82
2.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO	84
2.5 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO	96
2.5.1 DECLARAÇÃO DE BOLONHA	96
2.5.2 RELATÓRIO DELORS	97
2.5.3. DOCUMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL: UM AJUSTE JUSTO	104
3. O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)	109
3.1 A AVALIAÇÃO: CONCEITOS E OBJETIVOS	109
3.2 A AVALIAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO	114
3.3 AS AVALIAÇÕES NO CURSO DE DIREITO	117
3.4 A AVALIAÇÃO EMANCIPADORA	120
3.5 UM PANORAMA SOBRE O ENADE	129
3.6 OS RESULTADOS DO ENADE NA CIDADE DE CURITIBA	136
3.6.1 A ADERÊNCIA DOS CONCLUINTES NO ENADE 2018	141
3.6.2 O PERFIL DOS CONCLUINTES DE CURITIBA DE ACORDO COM O ENADE 2018	144
4. O EXAME DE ORDEM	155
4.1 O ADVENTO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL E DO EXAME DE ORDEM	155
4.2 A ESTRUTURA DO EXAME DE ORDEM	160
4.3 OS RESULTADOS DO EXAME DE ORDEM	163
4.4 A CONSTITUCIONALIDADE DO EXAME DE ORDEM	178
4.5 O SELO OAB-RECOMENDA	179
5. A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO	189

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DA PROVA ENADE E DO EXAME DE ORDEM	189
5.2 A INCLUSÃO EXCLUDENTE.....	196
5.3 A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO MERCADORIA	186
5.4 NECESSIDADE DE EFETIVA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	207
6 CONCLUSÃO	215
6.1 O QUE É POSSÍVEL CONCLUIR.....	215
6.2 DAS LIMITAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA E SUGESTÕES PARA OUTROS ESTUDOS.....	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223

1 INTRODUÇÃO

A presente tese se propõe a realizar uma análise acerca do ensino jurídico, considerando para tal ensejo as categorias de avaliação de larga escala realizadas ao final do Curso de Direito: a avaliação do Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – e o Exame de Ordem, que são os principais instrumentos avaliativos considerados para mensurar sua qualidade. Por sua vez, os resultados dessas avaliações são os mecanismos mais usados para apontar o nível da qualidade do ensino jurídico. Em razão de tais resultados, seja de aprovação ou de avaliação qualitativa, as referidas avaliações são alvo de severas críticas.

Entre as inúmeras críticas apontadas, encontra-se a possibilidade de avaliar a baixa instrução dos bacharéis graduados nos cursos de Direito, diante da reprovação em massa no Exame de Ordem. Seriam tais resultados reflexos da má qualidade de ensino das IES – Instituições de Ensino Superior – ou de um possível propósito avaliativo excludente do exame de ordem?

Na atualidade, os resultados do Exame de Ordem, bem como do Enade, são utilizados para demonstrar que o ensino jurídico está em crise e precisa de rigorosas modificações. Referidos resultados, de ambas as provas, deveriam refletir concordância, porém, conforme será demonstrado, não é isso o que se verifica. Importante, contudo, esclarecer que as provas em questão têm propósitos diferentes, uma vez que a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – define quem poderá exercer a profissão de advogado, ao tempo que o Enade avalia a qualidade de ensino que as IES oferecem. Assim, trata-se de dois instrumentos avaliativos com propósitos, em tese, diferentes.

Importante ressaltar que o presente estudo se propõe a analisar a relevância das formas avaliativas e sua eficácia no propósito de melhora da qualidade do ensino jurídico. De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o curso de Direito é hoje um dos cursos mais buscados no país, o que demonstra a pertinência de sua discussão e análise quanto ao alcance da problemática das políticas públicas no que tange ao ensino jurídico.

Desde o ano de 2003, tive a oportunidade de lecionar no curso de Direito, em diferentes IES (todas privadas), a preocupação atinente às avaliações externas

existentes no final do curso (ENADE e, sobretudo, o temido Exame de Ordem) é uma constante.

Durante todos esses anos acompanhei a preocupação do estudante de Direito quanto ao êxito no exame da OAB, uma vez que sem tal aprovação, fica o bacharel impossibilitado de exercer a profissão de advogado, bem como fica impossibilitado de ingressar em outras carreiras jurídicas, as quais têm como requisito essencial a experiência mínima de três anos de prática para seu acesso. Outrossim, pude acompanhar a preocupação das IES quanto à nota do Enade e as consequências em caso de baixo desempenho.

Saliente-se que, atualmente, a única forma de se tornar advogado é mediante aprovação no Exame de Ordem, haja vista que outras hipóteses que possibilitavam a inscrição na OAB sem a realização do exame, como estagiar durante a graduação, foram extintas no ano de 1994. Destarte, ao concluir o curso de Direito, o acadêmico é apenas bacharel e não é apto a exercer a profissão de advogado que, em conformidade com a Lei 8.906/1994 (Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil), abrange como atividades privativas a postulação a órgão do Poder Judiciário e aos juizados especiais, bem como as relacionadas à consultoria, assessoria e direção jurídicas.

O Exame de Ordem e o Enade assumem tamanha relevância a ponto de influenciar nos currículos dos cursos de Direito que, ao invés de se preocuparem com o ensino jurídico crítico e integral, se preocupam em formar o estudante para lograr êxito nos exames, mormente o da OAB, que assume um papel de grande julgadora quanto ao mérito do acadêmico em poder ou não exercer sua profissão. Nesse aspecto, a avaliação do desempenho do acadêmico no exame de ordem, considerando a sua aprovação ou não, é uma forma reduzida de encarar todo o processo de ensino e aprendizagem da graduação em Direito.

A discussão quanto à importância da função da OAB nesse contexto de formadora de currículos do curso de Direito é uma temática antiga, que envolve além da preocupação com a qualidade de ensino, interesses diversos. Ademais, há a questão sobre a quem cabe a avaliação da qualidade do ensino jurídico: ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou à OAB, posto que a lei coloca essa última no papel de consultora para abertura e aprovação de cursos jurídicos. Nesse viés, se faz necessário refletir sobre a legitimidade da OAB, uma vez que não integra o MEC e se

trata de uma categoria profissional que provavelmente possui outras finalidades e interesses que vão além da qualidade científica.

Um dos pontos abordados nesta tese é o papel das avaliações do ensino e aprendizagem no que tange ao curso de Direito e a verificação dessas como instrumentos de classificação e exclusão social. À vista disso, busca-se explorar até que ponto as avaliações externas, como o Enade e, sobretudo, o Exame de Ordem cooperam para a manutenção da exclusão de certos grupos sociais, de forma a fomentar o aspecto elitista do curso de Direito, realidade visível desde a implementação da primeira graduação em Direito no Brasil.

A qualidade de ensino dos cursos jurídicos é uma discussão central desde que se iniciou o processo de expansão dos cursos de Direito, mas estão hoje os instrumentos utilizados efetivamente a esse favor? Da qualidade de ensino? Se sim, para todos ou apenas para alguns? Vale o questionamento se o problema reside nas avaliações e seus propósitos ou se, efetivamente, seria a falta de qualidade do ensino jurídico.

Há ainda a padronização do entendimento jurídico, como se houvesse apenas um único, certo e adequado conforme a visão defendida pelos órgãos avaliadores. A ciência do Direito é extremamente rica em interpretações, conta com inúmeros posicionamentos divergentes de tribunais e de doutrinadores. O estudo do Direito como ciência possibilita uma análise crítica que no caso dos exames é desconsiderada, posto que apenas uma resposta é aceita, conforme o padrão determinado pelos respectivos avaliadores. À vista disso, surge uma dificuldade na realização das provas objetivas que exigem uma concepção de mundo específica e, quem não a possui, é sumariamente eliminado

Diante das informações expostas, surge o problema desta tese: existem políticas públicas de exclusão nas avaliações do ensino superior no curso de graduação em Direito, representadas na prova Enade e no exame da OAB, ao não considerar as condições materiais, econômicas e sociais dos avaliados?

Nesse contexto, o primeiro objetivo desta tese é analisar se a expansão do ensino superior trouxe uma ampliação quantitativa, sem pensar em ações afirmativas que possibilitem que a expansão aconteça de forma material para todos. Inegável o viés lucrativo proporcionado aos grupos privados que encontraram na educação um nicho próspero para atender os seus interesses mercadológicos, logo se pergunta se

o avanço da expansão efetivamente proporcionou a inclusão daqueles que antes não tinham acesso à educação superior, sobretudo ao ensino jurídico.

É cediço que a avaliação é um instrumento dentro do contexto educacional, não o único, tampouco o mais importante. Portanto, o segundo objetivo é analisar a avaliações em especial o Enade como instrumento oficial de quantificação da educação do ensino jurídico como um todo. Entre os questionamentos cabíveis se seria possível o uso de outros instrumentos ou critérios. A dificuldade de identificar quem são as pessoas que elaboram essas provas e a quais interesses elas servem. A hipótese de que a forma como a avaliação é elaborada e aplicada não permite a verificação das diferenças materiais existentes entre os avaliados. Desta forma, a avaliação Enade colaboraria com a perpetuação da exclusão fruto das desigualdades materiais decorrentes das situações econômicas e sociais ao avaliar de forma igual pessoas que se encontram em situações de desigualdade. São tais apontamentos que justificam e estimulam a presente investigação.

O terceiro objetivo desta tese, é a análise do Exame de Ordem e seus propósitos. Para tal fim, é preciso verificar se há um caráter elitista do curso de Direito, e a intenção de manutenção de um sistema de dominação e exclusão. Nesse sentido, o mencionado exame sequer leva em consideração questões regionais que deveriam ser de interesse no exame local - além da preocupação inequívoca quanto ao número de advogados que são inseridos no mercado após a aprovação de cada exame, bem como a falta de colocação específica para tantos juristas.

Justifica-se a abordagem da tese na Constituição Federal que visa garantir que as pessoas tenham acesso à educação e, no caso em questão, tem-se por objetivo a ampliação do acesso ao ensino jurídico de qualidade. Desse modo, inúmeros são os questionamentos de como avaliar o ensino jurídico e aferir a sua qualidade, o formato da prova, a exigência de memorização de conteúdo, a falta de criticidade da realidade social, a redução do ensino jurídico e a apreensão de informações. Ainda, a Constituição Federal tem como premissa o pluralismo e o respeito à diversidade, entre muitos outros princípios que norteiam o presente estudo.

Para o deslinde do tema, é imperioso a análise das políticas públicas de expansão do ensino superior, que no caso brasileiro, favoreceram o crescimento do número de IES particulares. Assim, com o aumento do número de IES adveio a “inclusão” de pessoas que antes não teriam acesso jamais aos bancos escolares da graduação, sobretudo em Direito, que é o foco de estudo em análise.

Se por um lado, as políticas públicas contribuíram para o acesso à educação, por sua vez, a implementação de avaliações e principalmente a formatação de resultados em rankings classificatórios, colidem com a própria ideia da inclusão e da democratização do ensino jurídico, além da questionável contribuição para uma melhora no ensino jurídico.

Dessarte, questiona-se até que ponto as avaliações não trouxeram consigo também a exclusão, criando mecanismos que segregam e rotulam os alunos que são formados pelas IES que não apresentam o desempenho almejado desde o início. Será que as avaliações realizadas da forma atual têm por objetivo “oculto” essa exclusão ou o seu propósito é exclusivamente avaliativo e a exclusão eventualmente acontece como consequência? Fato é que as avaliações, principalmente o Exame de Ordem, impedem que os concluintes bacharéis venham a exercer a profissão, por não lograrem êxito na prova, logo garantem que uma parcela de concluintes e bacharéis em Direito não consigam disputar um lugar na tão sonhada carreira jurídica de advogado.

Portanto, seria o Exame de Ordem o único critério possível para avaliar a qualidade de ensino jurídico? Não seria possível se verificar a qualidade do curso de Direito com a participação em pesquisas, estágios e entre outras possibilidades de avaliação?

Ademais, fator importante quanto à qualidade do ensino é sua relação direta com a existência de pesquisa nas IES. De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O princípio da indissociabilidade é o ponto fulcral a ser analisado, já que as IES que não são universidades não estão obrigadas a ter pesquisa, o que acarreta em uma diferença de tratamento jurídico que impacta no que é oferecido aos acadêmicos. Aos alunos das universidades é oferecido ensino, pesquisa e extensão, ao passo que para os que estudam em outras modalidades de IES não é. O artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elenca as finalidades do ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996; 2015).

As finalidades consignadas acima deixam claro a necessidade de se desenvolver na educação superior o pensamento reflexivo, e estimular a criação cultural e desenvolvimento científico. A preocupação em atender ao mercado de trabalho e sua contínua formação. O compromisso com o desenvolvimento cultural e tecnológico, promover a extensão e participação da população de forma a divulgar a cultura e promover a universalização do conhecimento.

Desta forma, percebe-se que o atendimento das finalidades da educação superior é incompatível com a preocupação lucrativa própria de algumas IES que se dedicam ao ensino superior como um todo e em especial com o curso de Direito, uma vez que tal preocupação econômica supera o compromisso com a educação. As IES, sobretudo as instituições particulares, em sua grande maioria, não possuem pesquisa, ou a possuem de forma reduzida.

Outrossim, a falta de investimento para atendimento das finalidades da educação e a questão mercadológica reduz o ensino, a formação de mão de obra e consumidores e essa questão do mercado também determina o que será objeto de análise nas avaliações, de forma que aquilo que é buscado nesse tipo de sociedade, ou seja, objeto de exame, elucida a possibilidade de as avaliações assumirem um caráter regulador e até mesmo castrador.

Evidente, portanto, estarmos diante de um cenário de incertezas quanto à qualidade do ensino jurídico e, sobretudo, a forma com que a avaliação do Enade e o exame da OAB contribuem para esse quadro. À vista disso, se propõe a presente tese a analisar os reflexos advindos dessas avaliações, mormente seu caráter de exclusão.

Como questões preliminares a serem abordadas, a presente pesquisa tem como objetivos específicos analisar os exames de OAB e a avaliação do Enade 2018 (pois foi a sua última edição), confrontar os seus resultados e verificar as condições materiais socioeconômicas dos candidatos do Enade, conforme o questionário respondido pelos alunos. A análise foi restringida aos desempenhos apontados pelas IES de Direito da cidade de Curitiba e o seu empenho no último Enade e o seu confronto com o resultado do Exame de Ordem. Por fim, a análise dessas avaliações na formação do currículo dos cursos de Direito e a questão das mesmas no contexto de pandemia decorrente da COVID -19.

A hipótese é a de que a expansão do ensino superior manteve o sistema de exclusão dos menos privilegiados econômica e socialmente e se a esses foi ou não dada a oportunidade de uma graduação emancipatória, de qualidade e que proporciona a formação integral do aluno e se as avaliações em larga escala contribuem para a manutenção dessa realidade de exclusão.

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, facilitou o aceleração da entrada do capital privado no campo da educação superior. No entanto, tal aumento do número de IES proporcionou uma expansão quantitativa sem, contudo, vir acompanhado de políticas públicas que fizessem com que tal expansão fosse qualitativa aos menos favorecidos, posto que esses permaneceram excluídos quando se analisa o desempenho da prova Enade e, sobretudo, do exame de OAB, considerando que a falta de êxito no referido exame mantém o graduado excluído do mercado de trabalho das profissões próprias do advogado.

As condições materiais determinariam ou influenciariam desempenho do bacharel em Direito nas avaliações Enade e OAB? O que é possível verificar dos resultados? Teriam melhores resultados as IES que os alunos possuem as melhores condições financeiras, sociais e materiais como um todo, até mesmo, melhores condições de se dedicar ao ensino e aprendizagem.

Não há dúvidas quanto à igualdade formal, proclamada na Constituição Federal, de que todos são iguais perante a lei e que a todos é assegurado o direito de

acesso à educação e ao ensino superior. A complexidade consiste em viabilizar, na prática, políticas públicas que diminuam efetivamente a exclusão proporcionada em decorrência dos fatores econômicos e sociais. Não se tem igualdade de oportunidades para todos, por isso é possível afirmar que, não obstante a Constituição Federal proclamar a igualdade, essa não viabiliza sua concretização em meios práticos e, ainda que fosse o caso de conferir igualdade de oportunidades, isso por si só não é suficiente, haja vista tratar-se de uma sociedade tão desigual.

Para o desenvolvimento do tema, organizou-se o trabalho da seguinte forma: após a introdução, o primeiro capítulo trata da expansão do ensino jurídico no Brasil, que necessariamente passa por análise dos condicionantes do desenvolvimento histórico bem como a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas internas do ensino superior.

No segundo capítulo será abordada a avaliação Enade e seus desdobramentos no ensino superior jurídico. A pesquisa se atém ao lapso de 2013 a 2020, período de publicação na plataforma sucupira e considerou apenas o material que tinha autorização de divulgação.

Em relação aos exames Enade, a sua primeira edição no curso de Direito foi no ano de 2006, tendo apenas cinco edições do referido exame até o presente momento, referente aos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018. Dessa forma, foram considerados todos os resultados apurados em cada uma das edições do exame apenas para a Cidade de Curitiba, Estado do Paraná, que é o recorte territorial da presente pesquisa. Além dos resultados das provas Enade, considerou-se o perfil dos concluintes com destaque para as condições materiais socioeconômicas.

O terceiro capítulo trata da avaliação do Exame de Ordem. Para a análise do capítulo foi estudado a origem da OAB, a sua importância histórica e o seu papel na criação, manutenção e extinção dos cursos de direito. Compilou-se os resultados do exame e sua porcentagem de aprovação dos bacharéis em Direito das IES da Cidade de Curitiba, bem como foram apurados os resultados das IES públicas do Estado do Paraná para se traçar um comparativo com os resultados das IES privadas. Analisou-se, por fim, o Selo de Qualidade OAB Recomenda conferido à algumas IES.

O quarto capítulo trata da dialética da exclusão. Iniciou-se com a análise comparativa dos resultados da OAB e do Enade, sob a ótica da inclusão excludente. Por derradeiro, a necessidade de inclusão efetiva.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados os resultados das avaliações do Enade e dos exames da OAB, que estão disponíveis nos sites do INEP e da OAB/FGV respectivamente. Ainda foram objeto de investigação, os questionários dos concluintes realizados oficialmente pelo próprio MEC, que tratam das condições materiais, sociais, econômicas e culturais, estando todas essas informações disponíveis em sítios virtuais.

A metodologia usada é do materialismo histórico-dialético, que permite o entendimento da realidade concreta do contexto educacional, ao passo que o método é a própria exposição do texto, reside em seu interior, é a sua materialização. Não há sentido em uma exposição separada do método.

É preciso distinguir o método de exposição do método de pesquisa ou investigação. Para investigar é preciso se apropriar da matéria.

O método dialético materialista histórico é assim chamado de materialista, pois a dialética não é no pensamento, nela há a necessidade de análise dos fatos, eventos e fenômenos. As aparências confundem, distorcem os fatos e eventos se o pensamento não estiver treinado para apreender as múltiplas determinações que em um primeiro momento não são cognoscíveis. Ainda, vale ressaltar que as categorias e conceitos não são estáticos. O momento histórico é essencial para a análise das “relações de produção, as formas de exploração e os processos políticos, educacionais e culturais para sua manutenção e reprodução e as novas exigências da luta da classe trabalhadora para sua emancipação”

Dessa forma, considerar o desenvolvimento histórico é essencial para a investigação do objeto. Gaudêncio Frigotto aduz que a humanidade se construiu sob a dominação e exploração de uma classe social sobre as demais classes ou grupos (FRIGOTTO, 2010). Expõe ainda que o método vai além da compreensão e da crítica, pois implica em uma ação prática ou práxis que se efetiva pela luta de classe. Desta forma, para entender o fato social é imperioso considerar a existência de lutas de classes que na perspectiva fictícia de igualdade formal para todos, o conflito de interesses com base na desigualdade de classe desaparece. Embora a lei prelacione a igualdade para todos, a lei que não considera tais diferenças não tem o poder de implementar tal igualdade na prática, que seria a igualdade material.

É imperioso partir da premissa que os indivíduos são reais, bem como suas ações e as suas condições materiais de existência (MARX, 2020). Desta forma, trabalhou-se com dados específicos coletados em órgãos oficiais com objetivo de

materializar a presente tese com dados históricos pertinentes ao momento e lugar considerados. Nas palavras de Marx: “Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens” (2020, p. 51).

Conforme o método adotado “parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados” (MARX, 2008, p. 258). Desse modo, são usados dados oficiais publicados pelo MEC, OAB e CENSO, sendo imprescindível, entretanto, que haja crítica quando da análise. Compreender a formação dos dados e a quem eles servem, quem os confecciona. O ato de interpretar não é feito com neutralidade, até mesmo porque os dados e as informações são produzidos em um determinado momento histórico, com um contexto que não pode ser ignorado pelo intérprete. “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 2008, p. 267).

Em uma visão idealista, a sociedade poderia ser qualquer sociedade. Para a visão do materialismo histórico-dialético, não se verifica uma sociedade qualquer ou idealizada. O estudo é compreendido dentro de um determinado momento histórico, considerando suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas próprias, o que, por conseguinte, distingue o presente estudo de qualquer outro realizado em momento ou local diverso, haja vista que as condições materiais em apreço não são as mesmas.

Essa explicação assume extrema importância, sobretudo quando em inúmeras situações copia-se o modelo produzido em outro país ou até mesmo em outro estado, sem considerar as condições materiais que são distintas e que por conta disso não é possível a transposição da experiência ou, no mínimo, há a necessidade de sua adaptação.

Portanto, busca-se com o método do materialismo histórico trazer um olhar crítico e filosófico no que diz respeito às avaliações ora em estudo, com uma percepção além das aparências e com o fulcro de alcançar a verdadeira essência de tais instrumentos (MARX; ENGELS, 1974, p. 30).

Quanto ao método, insta ainda explicar que o movimento dialético é constituído pela luta de “elementos antagônicos, encerrados na antítese”. A superação de dois pensamentos contraditórios constitui uma nova síntese. Assim, para a compreensão do método do materialismo histórico-dialético considera-se que “as relações sociais são produzidas pelos homens” e “as relações sociais estão

intimamente ligadas às forças produtivas”. Desse modo, “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, em conformidade com suas relações sociais” (MARX, 2012, p. 99-100).

É imprescindível a compreensão de que o método utilizado na presente pesquisa influencia a problematização do resultado a ser alcançado por esta, haja vista que não se trata de uma análise positivista de documentos ou sua apresentação de forma narrativa. A crítica, no que tange ao momento histórico e as condições materiais, são essenciais para a presente pesquisa.

A análise não pode ser hipotética ou abstrata, apenas se apropriando da realidade e de suas contradições internas e das contradições com o discurso é que se fará o pensamento dialético (MACHADO, 2009, p. 11).

Nesse contexto, a transitoriedade e a historicidade são fundamentais para a análise do objeto investigado. Assim, ao analisar as avaliações, os resultados e a exclusão ou não dos envolvidos, considera-se um determinado momento histórico. Não se pretende discutir de forma abstrata possíveis soluções para o ensino jurídico, tampouco realizar uma análise que possa alcançar toda a realidade do território nacional, uma vez que isso envolveria realidades aqui não abordadas. Nesse sentido, Marx (2018) esclarece que:

Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. Existe um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias, de imutável só existe a abstração do movimento – *mors immortalis* (morte imortal) (MARX, 2018, p. 10, grifo do autor).

Para o método em questão, o tratamento teórico de Marx parte da “aparência imediata da realidade, tal como ela se apresenta, e se movimentar em direção à sua essência, buscando a inter-relação entre os seus diversos elementos constitutivos” (LENIN, 2012, p. 12).

O presente trabalho foi pensado a partir do contexto que o Curso de Direito está inserido no modo de produção capitalista em condições periféricas já que o sistema vigente atual e a análise do contexto econômico são essenciais para a pesquisa. Sob essa perspectiva, Cury (1995) explica que

o capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu

uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho (CURY, 1995, p. 17).

Salienta ainda o referido autor que essa tendência do capitalismo não se confinou a determinadas regiões, que se universalizou, redefinindo as relações sociais (CURY, 1995).

Assim a produção de uma sociedade em um dado momento histórico é o referencial para o concreto enquanto síntese de múltiplas determinações (CURY, 1995). O que se busca na presente pesquisa é a análise dessa produção social no que diz respeito às avaliações e a dinâmica da inclusão e exclusão dos bacharéis de direito.

Ainda “indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente” (CURY, 1995, p. 19).

Para a análise e compreensão da realidade social concreta é preciso verificar as categorias em exame, assim, estas representam as condições concretas de um dado tempo e lugar. Dessa forma, a análise da categoria ensino jurídico, avaliações Enade e Exame de Ordem estão baseadas no tempo e no lugar delimitados no estudo desta tese. Outrossim, segundo Cury (1995, p. 21) a “síntese de múltiplas determinações está em constante movimento e expansão” e por conta disso a importância do contexto, as categorias se mesclam de “realidade e movimento”.

O sistema burguês cria uma ilusão de que todos são iguais perante a lei, conforme previsão constitucional, em disposição do caput do seu art. 5º. No entanto, ao analisar as categorias aqui em estudo, tal igualdade não se materializa, ao contrário, percebe-se a existência de contradições no exercício do direito à educação, sobretudo ao ensino jurídico e ao exercício da profissão. Ao compreender o fenômeno busca-se exatamente a compreensão da essência (KOSIK, 1969, p. 11).

Não é possível perder de vista que o direito à educação tem amparo constitucional, que em seu texto, art. 205 da CF, reza que é um direito de todos, bem como um dever do Estado e da família. Seu objetivo é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

É com base nos princípios constitucionais que fundamentam a educação, a democracia que se analisa as avaliações, a forma e o objetivo como são realizadas.

A educação tem como fundamento o respeito à dignidade da pessoa humana, a sua emancipação como pessoa, a sua inclusão no processo democrático e, sobretudo, aceitar que a sociedade em que vivemos, inclusive pela própria dimensão territorial do nosso país é uma sociedade plural, com múltiplas contradições. Não é possível considerar a educação um processo particular da realidade, é preciso aceitar a sua vinculação imanente às relações sociais (CURY, 1995, p. 27).

O papel da educação é essencial no contexto de organizadora e formadora de ideias. A reprodução e manutenção das ideias pertencentes a classe dominante e sua concepção de mundo é fundamental para a manutenção do capitalismo, o que justifica o avanço na criação de faculdades e escolas, posto que é preciso divulgar e, de certa forma, doutrinar as pessoas, mormente as que pertencem às classes populares.

À vista disso, a expansão da educação tem um objetivo que é a reprodução de um sistema já que, em contrapartida, não é do interesse das classes dominantes a popularização do acesso à profissão, como demonstrado no caso em tela em que o exame da OAB cria um funil que obsta o acesso ao exercício da profissão por todos aqueles que finalizaram a faculdade de Direito, uma seleção rigorosa que tem baixos índices de aprovação.

Ainda ao analisar o artigo constitucional em cotejo, constata-se o papel da sociedade e sua qualificação para o trabalho e é dessa forma que se reconhece a importância da transmissão ou da interação social, “que desde o berço, desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição do comportamento e da vida mental” (MALISKA, 2014, p. 1964). O direito à educação, a indispensabilidade das relações sociais na formação do indivíduo. Maliska (2014) esclarece que por direito à educação deve ser compreendido o direito ao “pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual” (MALISKA, 2014, p. 1964).

É importante a compreensão que o ensino formal é apenas um modo de educação, que seria então a educação intelectual. Assim, o direito à educação formal ou intelectual consiste no direito de ser o indivíduo colocado em um estabelecimento que lhe proporcione o desenvolvimento, “a elaboração até a conclusão, dos instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica” (MALISKA, 2014, p. 1964).

No que tange à educação no ensino superior, Severino (2007, p. 22) explica que esse se consolidou na tradição ocidental com três objetivos articulados entre si: formação profissional, política e científica. A formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas se efetua mediante o processo de ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas, ao tempo que a científica ocorre através da disponibilização dos métodos e conteúdos das diversas especialidades do conhecimento. Por sua vez, a do cidadão se daria pelo estímulo de uma tomada de consciência por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Portanto, o conhecimento é construído a partir de um processo que deve ser produzido pela experiência ativa do estudante e não um produto, o que vai além da simples transmissão de informações. Por conta disso, o ensino superior tem como missão transpor o repasse mecânico de conhecimentos produzidos, de modo a fomentar a investigação para a conquista do conhecimento. Busca-se uma “postura investigativa como inerente ao processo de ensino” (SEVERINO, 2007, p. 25-30)

Nesse contexto, da importância da pesquisa, é de se destacar que a investigação é realizada em um dado momento histórico e por uma pesquisadora inserida em um determinado contexto social. Dessa forma, a pesquisa jamais será uma atividade neutra, pois há de se indagar quem a fez, quando a fez e por quais razões a fez. Posto isso, com qual investigativa histórica, pessoal e social os pesquisadores estão sendo formados?

Outra característica essencial para uma pesquisa é a sua relevância temática, que é verificada considerando sua significação social (SEVERINO, 2007, p. 33). A temática de estudo deve estar contextualizada com a situação de um determinado local, apresentando um problema e levantando possíveis soluções. É inadmissível que uma tese não tenha relevância social, pois a contribuição da pesquisa é exatamente a de disseminar os seus resultados para a sociedade, de modo a oferecer subsídios para o seu desenvolvimento.

É imprescindível que a pesquisa científica seja fundamentada em dados coletados em um determinado lugar, época e pessoa, devendo tais dados estarem comprovados de forma que possibilite a sua verificação e aplicabilidade. À vista disso, é inviável se pensar em uma pesquisa que não tenha suporte científico confiável.

Existe um compromisso ético da pesquisa com a sociedade. Tal confiabilidade científica pode ser obtida nos estudos na área da Educação, por meio do uso da

pesquisa documental e bibliográfica. Essa ferramenta metodológica pode trazer a objetividade que a pesquisa deve apresentar e não se confunde com a pesquisa bibliográfica. Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação, todavia um documento pode ou não ser escrito e inclui mídias como vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

Vale consignar que de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento é qualquer informação fixada em um suporte. (AAB, 1990 *apud* SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como uma modalidade de pesquisa documental. (OLIVEIRA, 2007 *apud* SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Cumprе ressaltar a importância da distinção entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Enquanto a bibliográfica consiste na pesquisa a livros, artigos e outros produtos da análise de um pesquisador (no caso do autor da obra), a pesquisa documental proporciona a análise do documento, sem a interferência de uma análise prévia. Tem-se assim, a diferença entre fontes primárias e secundárias da pesquisa, sendo a pesquisa documental a primeira e a pesquisa bibliográfica a segunda. Conforme Oliveira et al. (2021, p. 62), “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”.

De toda sorte, o documento não pode ser pensado de forma neutra, assim, a escolha do método é fundamental. Embora não haja a interferência de uma análise prévia do pesquisador, é preciso criticidade ao analisar como um documento foi produzido em dado momento histórico, cultural, político e econômico. Nesse sentido, não se pode excluir a dimensão histórica de um documento, bem como a sua intencionalidade (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Além disso, a pesquisa documental é realizada por uma pessoa, que existe dentro de um contexto social, portanto, deve ser considerado que os “sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias históricas” (EVANGELISTA, 2020, p. 2).

Neste sentido, a presente tese tem por base a pesquisa documental, bem como bibliográfica. Os documentos analisados são aqueles que são disponibilizados pelos órgãos oficiais, quais sejam os dados fornecidos pelo INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira, bem como os dados oficiais fornecidos pela

Ordem dos Advogados do Brasil Federal em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, além de ter sido pesquisado também o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Brooks (2017, p. 150) alerta para o cuidado no gerenciamento de dados para que a pesquisa não caia em descrédito. Para se manter a confiabilidade, a análise de um documento deve ser feita com a utilização de método científico. A escolha do método, de igual modo, não é um ato neutro. Por exemplo, para a escola positivista, o que está posto no documento é indiscutível, já, para o materialismo histórico é preciso analisar as suas determinações históricas (EVANGELISTA, 2020, p. 1). Em outro exemplo, Ruane (2005, p. 27) observa que as estatísticas são frequentemente analisadas como fatos inquestionáveis.

Há que se considerar, também, conforme apontado por Evangelista (2020, p. 3), que a pesquisa científica se constrói sobre o legado das anteriores e na interlocução com essas. Isto é, ignorar a produção científica já produzida equivaleria a negligenciar o conhecimento científico anterior, bem como empobreceria o trabalho intelectual e frearia o avanço para a área da pesquisa.

Assim, a pesquisa tem cunho bibliográfico e documental. As fontes dos dados utilizados são as informações oficiais fornecidas em sítios virtuais, como o INEP, OAB e CAPES. Buscou-se no repositório da Capes por teses e dissertações, utilizando-se os seguintes descritores: ensino jurídico, Enade e Exame de Ordem. As buscas aconteceram no período compreendido de 1º de fevereiro de 2021 a 30 de março de 2021.

Foram utilizados os seguintes descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: Enade, exame de ordem e ensino jurídico. Ao realizar uma busca no portal da Capes encontramos sobre o Enade um total de 352 resultados, sendo 202 dissertações de mestrado e 95 teses de doutorado, ambos na área de conhecimento Educação. No entanto, fez-se um recorte temporal em razão do tempo da existência da plataforma sucupira, ou seja, de 2013 em diante, dessa forma, foram encontradas apenas 232 dissertações e teses com o descritor Enade, sendo 127 dissertações e 63 teses.

Ao considerar as áreas de concentração da Educação e do Direito, tem-se apenas 57 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado. Após a leitura de cada um dos resumos, apenas 12 das teses e dissertações com o descritor Enade são a respeito do Curso de Direito, sendo que cinco não possuem autorização para divulgação. Das sete teses e dissertações restantes, apenas quatro foram

consideradas para o presente estudo, em razão da pertinência temática, recorte temporal e referencial teórico. São elas:

Quadro 1 – Trabalhos sobre a avaliação Enade no curso de Direito

BALBO, GISELE CRISTINA. A EXPANSÃO DO CURSO DE DIREITO NO ESTADO DE MATO GROSSO: 2001-2011' 14/03/2014 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.
CARON, DEBORAH. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE DIREITO: ANÁLISE DA MESORREGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA (1951-2011)' 14/03/2017 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca central Uniube.
JUNIOR, ANTONIO VALDENISIO BEZERRA. ANÁLISE DAS PROVAS DO EXAME DA OAB E DO ENADE DOS CURSOS DE DIREITO DO ANO DE 2012 À LUZ DA TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE BENJAMIN BLOOM' 17/11/2016 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES
MAIA, LUCIANO DA COSTA ARANHA. ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: Uma questão axiológica' 30/09/2014 249 f. Mestrado em DIREITO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:

Fonte: organização da autora.

Pesquisando o descritor “exame de ordem”, foram encontradas no total 24 teses e dissertações no banco de dados do portal da CAPES, sendo 21 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Dessas 24 teses e dissertações, 13 são anteriores à Plataforma Sucupira e, portanto, não estão disponíveis para leitura. Das onze restantes apenas dez estavam autorizadas para divulgação. Entre as dez restantes, três também foram encontradas no descritor Enade. Dessa forma, foram consideradas para o presente estudo, em razão da pertinência temática, recorte temporal e referencial teórico.

Quadro 2 – Trabalhos sobre a avaliação do Exame de Ordem no curso de Direito

CUNHA, VALERIA TELLES DA. Exame da Ordem: A importância das avaliações da OAB e do MEC para o aluno da Universidade Católica de Petrópolis' 30/07/2013 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP

ANGELUCI, CLEBER AFFONSO. O ENSINO/APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE. ' 24/11/2014 130 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT
CASTILHO, CAROLINE DELLAGIUSTINA BARBOSA. ENSINO JURÍDICO E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL: QUESTÃO DE LEGITIMIDADE DE CONTROLE ACADÊMICO ' 04/12/2017 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR
FREITAS, LISIANE FREITAS DE. LEITURA NO CURSO DE DIREITO: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - OAB ' 30/01/2014 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.
CALDAS, TANIA ALENCAR DE. Egressos de cursos de Direito: visão dos aprovados no Exame da Ordem ' 08/11/2013 113 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP
COSTALDI, VANIA REGINA DA SILVA. REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS: UMA ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PRESIDENTE NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL ' 21/08/2013 100 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Universidade do Estado de Mato Grosso

Fonte: Organização da autora.

Quanto ao descritor “ensino jurídico”, a princípio são encontradas 478 dissertações e teses, no entanto, com o recorte temporal de 2013 a 2020, são encontradas apenas 35 dissertações e teses na área da educação, sendo 22 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Ao verificar as teses que se relacionam a expansão do ensino jurídico, temos 6 apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Trabalhos sobre o ensino jurídico

DIAS, ADELINO JOSE DE CARVALHO. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: um estudo em Uberlândia ' 06/08/2014 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
SALLES, LUIZ CAETANO DE. ENSINO JURÍDICO COMO ATIVIDADE ESPECIALIZADA DO APARELHO IDEOLÓGICO ESCOLAR ' 10/10/2014 149 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição

de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
BERWIG, ALDEMIR. A PERSPECTIVA IMAGINÁRIA DO DIREITO COMO UMA DIMENSÃO DO MUNDO HUMANO: DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO JURÍDICO' 28/12/2017 193 f. Doutorado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí Biblioteca Depositária: MARIO OSORIO MARQUES
PETRY, ALEXANDRE TORRES. ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos' 30/07/2018 307 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS
FERREIRA, KILVIA SOUZA. SER PROFESSOR EM CURSOS DE DIREITO EM FORTALEZA: VISÃO FENOMENOLÓGICA. 2013. Doutorado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Ceará.
JERONYMO, GUILHERME BENETTE. INCLUSÃO ILUSÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES NOS CURSOS DE DIREITO E NAS CARREIRAS JURÍDICAS. 20/09/2020 177 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS

Fonte: Organização da autora.

A valiosa contribuição dos referidos trabalhos acima elencados consiste conforme sistematizado abaixo, na ordem que foram acima expostos:

Quadro 4 – Resumos das pesquisas selecionadas

A pesquisa da mestra Gisele Cristina Balbo trata da expansão do curso de Direito no Estado do Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa que buscou analisar e refletir sob a ótica da teoria marxista os resultados das Avaliações Enade e OAB naquele Estado, concluindo que os resultados aferidos nos exames são melhores em faculdades públicas e os piores resultados advêm das IES privadas, no Estado do Mato Grosso. Concluiu também que houve uma expansão de IES privadas na modalidade faculdade, no estado do Mato Grosso.
A pesquisa da mestra Deborah Caron , sobre “A expansão dos cursos de Direito: análise da mesorregião do triângulo mineiro e ato Paranaíba (1951-2011)” trata das políticas públicas instituídas no período, estudadas por meio de dados divulgados sobre quantidade de cursos, quantidade de matrículas, dados divulgados sobre a prova da OAB com quantidade de inscritos e quantidade de aprovados, bem como observação de Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso e Conceito de Curso para observar a expansão e relacionar os resultados sobre a qualidade. A observação buscou comparar a expansão nacional com a regional. Na região estudada, a expansão se iniciou após a década de 1990, pois até esse momento ali existiam apenas dois Cursos de Direito. No restante do

País também intensificou o crescimento após 1991 quando havia apenas 165 cursos e, no ano de 2011, completou o total de 1.121. O crescimento nacional não parou e, em 2015, completou o número de 1306 cursos. Tais cursos, em sua maioria, são oferecidos por instituições privadas e, por isso, a interiorização se deu, observando também as possibilidades econômicas dos locais em que foram instalados. Em 2011, a região estudada completou vinte Cursos de Direito, sendo a segunda mesorregião do estado com maior oferta de cursos de Direito, atrás apenas da mesorregião Metropolitana. A instalação dos cursos superiores em regiões com maior poder aquisitivo demonstra que, para a criação deles, a mercantilização do ensino esteve presente. Assim, os dados referentes ao total de vagas, de alunos formados anualmente em Direito, os resultados do exame de ordem da OAB e do Enade apresentam dados que podem ser utilizados como indicadores da qualidade do ensino ministrado por esses cursos. Pois, pelos resultados divulgados, observa-se que o ensino está formando profissionais que não possuem conhecimento básicos de Direito e isso se reflete em baixas estatísticas de aprovação no Exame da Ordem.

A dissertação do mestre **Antonio Valdenisio Bezerra Junior**, intitulado “Análise das provas do exame da OAB e do Enade dos Cursos de Direito do ano de 2012 à luz da Taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom”, trata da análise das provas do Exame da OAB e do Enade à luz da taxonomia dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom, através do mapeamento dos objetivos educacionais exigidos nesses testes aplicados no ano de 2012. Os dados obtidos indicaram que os Exames da OAB trabalham no nível da categoria do conhecimento, ao passo que o Enade explora mais a categoria imediatamente superior, a da compreensão.

A dissertação do mestre **Luciano da Costa Aranha Maia** cujo título é “Ensino do Direito no Brasil: uma questão axiológica”, trabalha-se sob a diretriz de que o conhecimento jurídico é uma construção com traços ideológicos, mesmo quando amparado por métodos científicos supostamente neutros; assim, são analisadas as influências da ideologia predominante no normativismo kelseniano brasileiros e em seu sistema de ensino. Entende-se que a tendência opressora ou elitista do direito brasileiro (um lado da tensão) é um fruto da simplificação do saber jurídico que – propositalmente ou ideologicamente – exerce um diálogo seletivo com as demandas emancipatórias da realidade social (outro lado da tensão). A fim de encontrar uma possível saída para essa tensão, primeiramente, trata-se da formação especializada e da formação generalista como duas posições extremas e frutos da simplificação do conhecimento. Posteriormente, argumenta-se a favor da adaptação e do reaproveitamento dessas duas formações: o poder de reflexão crítica possuído pelo generalismo somada à capacidade de incisão na estrutura socioeconômica possuída pelas especialidades jurídicas formam o que foi chamado de formação adaptável. A intenção de um sistema de ensino adaptável é tornar o ensino do Direito um meio de modificação da cultura jurídica e da própria sociedade não apenas por meios periféricos, mas também pelas próprias funções jurídicas tradicionais. Além da literatura sobre ciência e ensino do Direito e epistemologia, a pesquisa também se estendeu a diversas diretrizes nacionais, a alguns resultados de Enade, a relatórios sobre ensino do Direito do INEP, a currículos anteriores e também em plataformas de informações como o Conjur e a OAB.

A dissertação da mestra **Valéria Telles da Cunha** analisou o Exame de Ordem sob a perspectiva da visão dos sujeitos envolvidos (alunos, professores e advogados), bem como do conteúdo por ele exigido, confrontando-o com os exigidos pelo MEC. Vai para esse fim buscar saber como são realizados os processos de avaliação e o aproveitamento dos resultados obtidos por estas instituições, de forma a contribuir para o aprimoramento do ensino e êxito dos alunos na transição da graduação para o início do exercício profissional. Justifica esse objetivo o fato de que o Exame de Ordem enquanto exigência para o ingresso no exercício da Advocacia vem ao longo dos anos, causando muitas inquietações aos alunos e professores dos cursos de Direito e de profissionais da advocacia e da sociedade em geral, em razão dos altos índices nacionais de reprovação. Com a análise de documentos e dados colhidos através de questionário realizado com alunos do curso de Direito da UCP e entrevistas com professores e advogados, foi possível compreender como se estrutura o Exame de Ordem, quais são seus objetivos, critérios e reflexos na sociedade como instrumento de avaliação; considerado não só pelos parâmetros de controle da OAB, mas conjugados com os parâmetros da educação superior, nos contornos da legislação vigente chegando-se à conclusão de que a intenção do examinador não é clara quanto aos critérios de sua avaliação e, ainda, que a forma em que os conteúdos são cobrados dos candidatos não está em consonância com aquilo que é exigido pelo MEC para o ensino jurídico a ser prestado pelas IES.

A tese do doutor **Cleber Affonso Angeluci** com o título “O ensino aprendizagem das ciências jurídicas sob o olhar da pedagogia de Paulo Freire”, tem o propósito de desnudar a crise do ensino jurídico com crítica de Paulo Freire à educação bancária e sua proposta de emancipação à Educação Jurídica, num processo dialético entre os protagonistas do processo de ensino/aprendizagem e sua forma de atuação. Para este mister procedeu-se o estudo da legislação referente ao ensino do direito no Brasil, utilizando-se de metodologia qualitativa e fenomenológica, a partir da observação e colheita de dados, através de entrevistas realizadas in loco e virtualmente com os protagonistas (educandos e educadores) de ambos os cursos de direito, com o estabelecimento de um proceder dialógico entre estes atores e o próprio pesquisador. O trabalho se apresenta estruturado em três pilares-capítulos, compreendendo o primeiro a fenomenologia e a proposta de emancipação de Paulo Freire, integrando nele o referencial necessário para a compreensão da formação do ser e das discussões acerca do ensino/aprendizagem do direito; no segundo pilar houve a abordagem da visão docente da Educação Jurídica e seu papel neste processo e, finalmente, o terceiro pilar destinado à compreensão do pensamento discente do fenômeno, seus receios e anseios. Constatou-se a existência de docentes comprometidos com o desenvolvimento humano dos educandos, embora seja muito presente a prática bancária do ensino do direito, o que se caracterizou como crítica recorrente. No que tange aos acadêmicos observou-se que há um receio comum do Exame de Ordem e uma visível divisão entre aqueles mais pragmáticos e preocupados com o próprio futuro e outros também pragmáticos, porém, com preocupação institucional mais presente. Finalmente foi possível considerar que, apesar da restrição numericamente pouco representativa, há uma crise efetiva e presente na Educação Jurídica e a possibilidade de sua superação passa menos pela

mudança da legislação e mais pela própria mudança de postura dos protagonistas do processo, a abertura de diálogo e a compreensão de seu papel no mundo.

A mestra **Caroline Dellagiustina Barbosa** em sua dissertação “O ensino jurídico e ordem dos advogados do Brasil: Questão de legitimidade de controle acadêmico” baseou sua pesquisa em três objetivos específicos: analisar, do ponto de vista histórico, o curso jurídico no Brasil, tendo como cerne a influência do positivismo e, conseqüentemente, o ensino tradicional; analisar, do ponto de vista histórico, a criação da Ordem dos Advogados do Brasil, desde a fundação do IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros); e, por fim, discutir o papel da Ordem dos Advogados do Brasil no ensino jurídico, abordando a crise do ensino jurídico, o paradigma epistemológico fundado no positivismo e a legitimidade da OAB para realizar o controle do ensino jurídico, bem como (re)pensar o ensino jurídico.

A mestra **Lisiane Freitas de Freitas** em sua dissertação “Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB” trata da problemática da necessidade da leitura nos Cursos de Direito. Como se dá a leitura nos Cursos de Direito das faculdades privadas de uma cidade do norte do Paraná? Qual a relação possível de ser estabelecida entre os resultados dos exames unificados, em nível nacional, da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a leitura? As questões postas advêm da necessidade de conhecer como ocorre a leitura nesses cursos e verificar elementos que possam permear os altos índices de insucesso nesses exames. Pelo teste de Cloze constatou-se que a maioria dos alunos dos cursos analisados possui nível aquém de compreensão em Leitura, com escores próximos dos índices de reprovação do Exame da Ordem, corroborando a correlação existente entre a leitura e o certame, o que foi também elucidado pelas informações coletadas pelos grupos focais.

A tese da doutora **Tania Alencar de Caldas** com o título “Egressos de cursos de Direito: visão dos aprovados no Exame de Ordem”, trata de pesquisa “survey” do curso de Direito. Buscou respostas a dois questionamentos básicos: 1- Quanto às questões curriculares, a universidade tem propiciado sólida formação geral, humanística e profissional e o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania?; 2- Quanto à política educacional brasileira sobre formação jurídica, o curso de graduação em Direito possibilita/ou uma formação profissional que revele as habilidades e competências previstas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE)?

A dissertação de **Vania Regina da Silva Costaldi** intitulada “Representações discursivas: uma análise da entrevista do presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil”, buscou responder às seguintes questões: (1) De que maneira estão materializadas as representações de atores sociais na entrevista e nos artigos da CF/88? (2) Existem ou não marcas linguísticas de poder presentes na entrevista do Presidente Nacional da Ordem e nos artigos da CF/88? (3) Quais são os reflexos de controle e ou dominação materializados na entrevista e nos artigos da CF? Eles contribuem ou não para legitimar práticas sociais? (4) Quais reflexões podem ser feitas para uma possível mudança na

avaliação do Exame de Ordem? Os resultados das análises apontam algumas causas discursivas voltadas para as relações de poder, bem como desvela graus de afinidade, obrigatoriedade, autoridade e poder nas proposições do ator social, demonstrando uma falta de comprometimento deste com a dificuldade da prova, uma vez que investe em um discurso coercitivo de manutenção do *status quo*.

A tese de **Adelino José de Carvalho** com o título “Mundialização do capital e expansão do ensino jurídico no Brasil: um estudo em Uberlândia”, trata da análise das políticas públicas de abertura dos cursos de direito sob a ótica da mundialização do capital e suas exigências. Destaca entre as exigências a instrumentalização em favor dos interesses de mercado. Que a crise do ensino jurídico deve ser entendida dentro da própria crise do capital. Estudo delimitado a cidade de Uberlândia.

A tese de **Luiz Caetano de Salles** com o título “Ensino jurídico com atividade especializada do aparelho ideológico escolar” tem como referencial a teoria dos Aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Pierre Althusser, e instigado pela contradição entre o vertiginoso crescimento verificado nas duas últimas décadas da quantidade de cursos de ensino jurídico e de bacharéis por eles lançados no mercado de trabalho como operadores do Direito (o qual se sustenta no discurso liberal da igualdade e da liberdade) e a inalterabilidade da discriminação e da opressão no seio da sociedade brasileira, este trabalho de pesquisa utiliza-se do método do materialismo histórico dialético para analisar as singularidades do ensino jurídico e com isso remover o verniz ideológico que dá brilho a essa modalidade de ensino, desvelando-a, ao final, meramente como uma atividade especializada do Aparelho ideológico escolar, formadora para o Estado, de potenciais operadores do órgão judiciário do seu Aparelho repressor, o qual tem como função primordial e dissimulada, assegurar a reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista.

A tese do doutor **Aldemir Berwig** sob o título “A perspectiva imaginária do direito como uma dimensão do mundo humano: desdobramentos para o ensino jurídico” tem como pergunta quais as potencialidades que a formação em Direito tem a contribuir, na perspectiva humanística, mas considerando que o humano e a sociedade são criações imaginárias e que para alcançar maior sociabilidade humana é necessária uma maior coesão social, a qual é possível através do entendimento humano intersubjetivo, razão pela qual se opta pela abordagem também da teoria do agir comunicativo. Conclui pela necessidade de apresentar um ensino jurídico pautado pela unidade de três dimensões necessárias: a crítico-reflexiva, a hermenêutica e a operatório-instrumental.

A tese do doutor **Alexandre Torres Petry** intitulado “ENSINO JURÍDICO COM E PARA A ECOLOGIA DE JUSTIÇAS E DE DIREITOS: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos”, na qual sustenta que a análise do ensino jurídico não pode ser feita dissociada do contexto geral da educação superior, sob pena de qualquer proposta ser inócua. Assim, discute-se a função da universidade brasileira, demonstrando que a mesma tem grande relevância social. Apresenta-se o problema da mercantilização da educação superior, processo que traz consequências extremamente negativas e que também atinge o ensino jurídico afetando a sua qualidade. Defende-se a necessidade de a universidade estar comprometida com a educação em e

para os direitos humanos, ocorrendo o mesmo com o ensino jurídico. Estuda-se a Universidade de Coimbra e a sua Faculdade de Direito, comprovando-se que essa instituição influenciou fortemente os rumos do ensino superior brasileiro, em especial do ensino jurídico, sendo que essa influência, atualmente, é muito menor, mas que a ainda é possível ser percebida, pois, passados mais de 190 anos de fundação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, os currículos ainda são extremamente parecidos, também existindo correspondência entre metodologias de ensino.

A tese da doutora **Kilvia Souza Ferreira** com o título “Ser professor em cursos de direito em Fortaleza: visão fenomenológica”, trata da falta de preparo do professor de Direito, sustenta que o professor recebeu uma formação voltada para o positivismo e o tecnicismo e não possui conhecimentos humanísticos e críticos. Considera a preponderância do ensino positivista, sem formação política.

A tese do doutor **Guilherme Benette Jeronymo**, com o título “Inclusão ilusória de estudantes das classes populares nos cursos de direito e nas carreiras jurídicas”, trata da 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.

Fonte: Organização da autora.

Cabe ressaltar que, em apertada síntese, a crise do ensino jurídico apontada nas pesquisas acima citadas compreende:

- a falta de condições do bacharel em direito para perceber e atuar conscientemente no que concerne à sua realidade sociopolítica (BERWIG, 2017);
- a predominância de um conhecimento formalista e um verdadeiro confinamento legalista sem consciência crítica (BERWIG, 2017);
- ausência de formação humanística, reducionismo da formação jurídica a mero operadores jurídicos para integrar os quadros da OAB ou a burocracia estatal (BERWIG, 2017);
- existência de uma crise operacional, abrangendo as questões curriculares, didático-pedagógicas e administrativas das faculdades de Direito;
- proliferação de cursos de Direito, mercantilização da educação superior, processo que traz consequências extremamente negativas e que também atinge o ensino jurídico afetando a sua qualidade (PETRY, 2018, p. 45);
- excesso de bacharéis em Direito; os cursos jurídicos não formam juristas aptos a interferirem de forma positiva na sociedade (PETRY, 2018, p. 18);
- inexpressivo número de mestres e doutores, sobretudo nas IES privadas; precarização da formação docente (PETRY, 2018, p. 150);
- o baixo investimento das instituições privadas no corpo docente qualificado é um dos meios de aferir mais lucro; a Graduação do Direito também não incentiva a capacitação para a docência, visto que, por ser um curso de bacharelado, focaliza apenas o mercado de trabalho; as instituições que visam apenas ao lucro não investem em pesquisa nem em extensão (CARON, 2017, p. 73-74);
- a constatação que os cursos jurídicos têm atuado ao longo da história como instrumento de manutenção de uma ordem social injusta (PETRY, 2018, p. 19);
- formação de acadêmicos apolíticos (FERREIRA, 2013, p. 31).

Além da necessidade de interlocução com o conhecimento já produzido, a pesquisa demanda a consulta a documentos. Desse modo, não basta trazer documentos e dados para a pesquisa e não atentar-se às determinações históricas pertinentes aos mesmos, logo é importante saber utilizar os referidos documentos para deles sejam extraídas as informações indispensáveis para a produção do conhecimento, sob pena de não se ultrapassar a “pseudoconcreticidade”.

Para Kosik (1976, p. 09) pertence ao mundo da pseudoconcreticidade, o mundo dos fenômenos externos, o mundo do tráfico e da manipulação, das representações comuns e o mundo dos objetos fixados. Kosik (1976) expõe a essência e a aparência, o que revela e o que esconde. Dentro dessa perspectiva, é importante revelar o que o discurso da classe dominante quer como projeto da sociedade em geral, e que para isso é preciso que pareça ser de interesse todos. “A homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar, e nesse movimento falsear o movimento do real” (Cury, 1995, p. 16), assim, qual o projeto por trás dessas avaliações.

Por fim, para que seja possível realizar uma pesquisa documental é imperiosa a existência de documentos hábeis para constituírem o objeto da pesquisa. Dessa forma, mesmo em se tratando de documentos oficiais, há que se analisar o contexto político e econômico no qual esses foram produzidos e se as informações constantes dele podem ser consideradas fidedignas.

Ao analisar documentos, é necessária a ideia de que não se trata da análise de uma realidade fixa. No que tange à ideia de complementariedade, Kosik aduz que

a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 42).

Reforça a passagem seguinte a ideia de relação dialética entre todo e partes: “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias” (KOSIK, 1976, p. 51).

Os documentos que foram objeto de estudo desta tese podem ser encontrados no sítio virtual do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, bem como as informações e dados estatísticos quanto

aos exames de ordem podem ser encontrados no sítio virtual e oficial da Ordem dos Advogados do Brasil Federal.

Machado (2009, p. 11) aponta ainda a existência de uma crise epistemológica da ciência jurídica, com caráter ideológico do positivismo normativista, seguido de uma neutralidade. Isso significa que os conteúdos são trabalhados de forma técnica do que propriamente científica. Ocorre que, em verdade, o ensino jurídico não é capaz de trabalhar com o sistema político instável e as suas desigualdades sociais que são produzidas a todo momento.

O supracitado autor aduz uma crise política do ensino jurídico, uma vez que

a matriz liberal há muito vem dando sinais de seu inevitável esgotamento no campo do ensino jurídico. Esse anquilosamento da ideologia liberal hoje se manifesta com toda ênfase na variante do neoliberalismo, o qual se apresenta como ideologia única, definitiva e inquestionável, apesar de todas as evidências de autoritarismo político, exclusão social e dominação econômica que caracterizam esse modelo ideológico (MACHADO, 2009, p. 13).

Machado (2009, p. 13) ainda expõe que a “despolitização do ensino jurídico exclusivamente tecnológico provoca na formação do jurista em geral” uma conseqüente “deformação acadêmica” e “alienação política”. O principal fator de crítica na formação dos atuais bacharéis em direito consiste na falta de criticidade deles. Assim é preciso que haja uma mudança de paradigma da própria ciência jurídica bem quanto ao paradigma político.

O direito é um fenômeno ideológico logo é natural que funcione para a legalização dos interesses e valores das classes dirigentes. Desse modo, a ideologia pode ser entendida como um enunciado, em termos de regras legais, aspirações, objetivos e valores de um grupo social. Para TIGAR e LEVY (1978, p. 14) “as regras sob as quais hoje vivemos podem ter suas origens atribuídas a lutas sociais específicas na ascensão da burguesia ao poder”.

Nesse sentido, é possível exemplificar o esvaziamento da legislação trabalhista vigente, proporcionado pela Reforma Trabalhista que aniquilou direitos consagrados das classes trabalhadoras, a pretexto de se tratar de uma saída para criação de novos postos de emprego. A referida legislação trouxe benefícios, porém não para a classe trabalhadora, mas sim para a classe burguesa.

Nas palavras de Florestan Fernandes: “o capitalismo não é apenas uma realidade econômica, mas uma complexa realidade sociocultural para a qual concorrem vários fatores, inclusive o direito” (MACHADO, 2009, p. 17).

Reproduz-se sob a formação de um quadro sinótico a síntese da introdução.

Quadro 5 – Síntese da introdução

Problema:	A existência ou não de políticas de exclusão nas AVALIAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE DIREITO, REPRESENTADAS NO EXAME ENADE E NA PROVA DA OAB, considerando as condições materiais, econômicas e sociais dos avaliados.
Objetivo geral:	Verificação da existência de exclusão no propósito de avaliação no curso de Direito e seus reais objetivos, bem como a análise do impacto destas avaliações.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ► I. Análise da contradição das políticas de expansão do ensino jurídico. Análise das políticas públicas de abertura dos cursos de Direito e a influência das políticas internacionais neste contexto; ► II. As avaliações ENADE e seus objetivos diante da política de qualidade de ensino; ► III. As avaliações do EXAME DE ORDEM e seus objetivos e políticas quanto ao ensino jurídico; ► IV. Dialética da exclusão. Verificação se há ou não uma política de exclusão social nas avaliações ENADE e EXAME DE ORDEM. A contenção no acesso ao mercado de trabalho com as avaliações;
Metodologia:	Materialismo histórico-dialético de Karl Marx.
Pesquisa:	Bibliográfica e documental.
Referencial Teórico:	Karl Marx, Karel Kosik e Carlos R. Jamil Cury

Fonte: Organização da autora.

2. A EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Quando se trata do ensino superior de Direito, é imprescindível a passagem por uma análise das etapas históricas envolvidas em seu desenvolvimento, para que seja possibilitada a compreensão de seu momento atual. À vista disso, para um melhor entendimento acerca do tema, faz-se necessária uma explanação daquilo que se entende por políticas públicas, bem como o que essas representam.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A princípio, ao analisar o tema, optou-se pela abordagem do conceito de políticas públicas para, então, entendê-las no contexto do ensino superior no Brasil.

2.1.1 Políticas públicas

As políticas públicas existem para relacionar o Estado e a sociedade, no sentido daquele eleger com essa quais suas demandas que necessitam de maior atenção por parte do Poder Público. Em toda política há uma eleição de valores que devem ser buscados, bem como o estabelecimento de meios e metas para sua persecução.

Haja vista estarem diretamente relacionadas com a destinação de recursos públicos, as políticas públicas são objeto de disputa, ante a existência da diversidade de grupos e de interesses. Em razão disso, as escolhas quanto às políticas que serão implementadas não conseguem sempre agradar a todos de igual forma. Desse modo, são as políticas públicas objeto de controle tanto do Poder Público quanto da própria sociedade.

Para melhor compreensão do que seja política pública, Teixeira, (2002, p. 2) explica que “são diretrizes, são princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Isso posto, compreende-se que a política deve ser o ponto de partida para a ação do poder público em direção ao atendimento das necessidades sociais.

Seria possível ainda, trazer muitos outros conceitos e definições de diversos autores para explicar o que são políticas públicas. Optou-se, contudo, por partir da ideia e da premissa de que as políticas públicas se relacionam, ou pelo menos deveriam se relacionar, com as necessidades sociais.

Importante esclarecer que as políticas públicas não devem ser confundidas com as leis, decretos etc. porquanto esses instrumentos documentam aquelas, para então, ensejar a confecção dos atos normativos. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria de política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Cada sociedade tem suas características próprias e demandam políticas públicas diferentes que atendam às suas necessidades. As políticas públicas se relacionam diretamente com a forma de governo, momento e lugar onde serão implantadas. Verifica-se assim, inegavelmente o caráter histórico das políticas públicas.

Vale ainda ressaltar, que as mesmas não pertencem a uma única área do conhecimento e que, embora sejam confundidas com as leis, não são um privilégio do curso de Direito, tampouco uma disciplina específica do direito administrativo, dado que pesquisadores de diferentes áreas como economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas estudam e contribuem para os interesses desta área (SOUZA, 2006, p. 1).

Por sua vez, a formação das políticas públicas é influenciada por diversos agentes, interesses, grupos sociais, debates, eleições, participação social etc. logo as mesmas não representam apenas o interesse do Estado e, por essa razão, antes de tratar da coalizão de forças, é cabível o questionamento quanto ao papel do Estado nessa formação. Ressalta-se que não é possível considerar o Estado como um ente neutro, que tem por objetivo auxiliar a todos de forma indistinta, pelo contrário.

Ainda que existam partidos políticos com diferentes bandeiras, todos eles estão inseridos dentro de um contexto de sociedade capitalista. Nesse sentido, Marx e Engels salientaram que o papel do Estado é servir aos interesses da classe dominante.

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se

devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1964, p. 135-6).

Trata-se de uma verdadeira coalizão de forças que envolve diversos grupos sociais e políticos. O Estado, por seu turno, administra tais interesses de forma a ocasionalmente promover políticas que atendam às classes dominadas com o intuito de manter a sua hegemonia e coesão.

De forma indubitável, dois agentes são essenciais para formação de políticas públicas em um país capitalista: classes dominantes e classes dominadas. Essa coalizão ou correlação de forças, representada na existência de interesses convergentes e divergentes, é essencial para o entendimento das políticas públicas, haja vista que tais classes possuem interesses antagônicos.

A tarefa do Estado consiste exatamente em aparentar ser o mediador do interesse de ambas as classes em conflito. Nesse sentido:

Sob esta perspectiva, a de se colocar acima dos antagonismos sociais, o Estado moderno aparentemente estaria à margem da estrutura produtiva do capital, nela não intervindo por estar, também aparentemente, neutro diante dos embates travados em um campo cujos fatores de explicação seriam apenas econômicos, o que levaria ao equívoco de que nas demais áreas, jurídica e cultural, por exemplo, não haveria o império da lógica do capital e, por extensão, seriam arenas imunes às exigências estruturais do modo de produção capitalista. No entanto, como o curso da história insiste em demonstrar, o Estado edificado a partir da modernidade nasceu com uma função bem definida a desempenhar (DIAS, 2014, p.17).

O Estado em questão não é qualquer Estado, é o Estado capitalista. Dessa maneira, as políticas públicas são norteadas por esse modo de produção e obviamente estão comprometidas com a sua manutenção.

No estágio atual do capitalismo em nosso país, o Estado é basicamente importador de capitais, o que vale dizer que sua economia é essencialmente dependente do capital estrangeiro. “O que caracteriza o velho capitalismo, no qual dominava a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo atual, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital” (LENIN, 2012, p. 93). Dessa forma, as políticas públicas atuais não envolvem apenas interesses internos. Em uma sociedade ideal, as políticas públicas deveriam ser

destinadas a, em primeiro lugar, prestar auxílio às pessoas com mais necessidades, aos mais vulneráveis, entretanto, não é isso de fato que acontece.

As políticas públicas podem ser destinadas a todos de forma universal, que seriam as distributivas. Podem também ser destinadas a um grupo específico, para atender um princípio de equidade, que são as redistributivas e por fim, regulatórias, que não teriam por objetivo direto beneficiar a um grupo específico, mas regular comportamentos de determinados atores para interesses gerais da sociedade (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

Existem vários tipos de políticas públicas. Importante destacar que a política pública de Estado não se confunde com a política pública de governo. Aquela tem um caráter permanente, enquanto essa última tem por característica a transitoriedade, a provisoriedade, uma vez que mudam conforme os governantes eleitos.

De toda sorte, o neoliberalismo impacta diretamente na forma de condução das políticas públicas, haja vista o Estado neoliberal ter por política que o mercado se autorregula, e sua participação é mínima.

Teixeira (2002, p. 4) salienta que o neoliberalismo “visa uma drástica redução de gastos sociais”. Ainda, que as políticas sociais devem ser “seletivas e emergenciais”. O autor ainda aduz que tal situação é ainda agravada com a globalização.

A globalização torna o processo de formulação de políticas públicas mais complexo, por estarem em jogo, agora, em cada país, interesses internacionais representados por forças sociais com um forte poder de interferência nas decisões quando essas não são diretamente ditadas por organismos multilaterais (TEIXEIRA, 2002, p. 4).

Há a necessidade de se pautar quais são os interesses a serem atendidos com uma determinada política pública, bem como ter a consciência de que a ausência de determinada política já implica, na realidade, em uma política. A opção de não atender uma demanda representa um interesse do Estado.

Se o objetivo é oportunizar o acesso à educação, são necessárias políticas que incluam pessoas de diferentes classes sociais, que seja oportunizado desde o acesso no sentido de transporte aos locais de ensino, até questões acerca da permanência, como merendas, condições de estudo, como bibliotecas com materiais atualizados, formação de professores entre outras questões de ordem prática. Também é preciso considerar o acesso à uma educação emancipatória, não alienada.

Florestan Fernandes considera um perigo que os jovens universitários recebem uma educação “frustrada e alienada socialmente, ignorante dos dilemas que pesam sobre o país e sobre a própria juventude” (2020, p. 71).

Quanto à ausência de se ter uma política educacional republicana, Fernandes afirma que se trata de uma “negligência da educação escolarizada como esfera básica da socialização do ‘homem comum’ e a neutralização do Estado republicano como Estado educador” e ainda que por trás da negligência, tem-se uma política de “domínio do Estado e do monopólio social do poder” (2020, p. 91).

Florestan Fernandes, ao tratar da realidade das políticas públicas na década de 60, aponta que a falta de política educacional é verificada com os cortes orçamentários na educação e na sua compreensão como “gastos públicos” (2020, p. 91).

Acerca da política educacional, Saviani (2019, p. 231) explica que a mesma é uma modalidade de política social, que por sua vez “está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública.” A administração está dividida em setores: político, econômico, social e militar. Para dar conta de cada um desses setores são criados ministérios, secretarias e etc. A política social existe exatamente porque a política econômica não é social. Diante disso surge a necessidade de formulações de políticas sociais em razão das políticas econômicas, que em nosso caso, são capitalistas por não possuírem o caráter social. Assim explica:

com efeito, sabe-se que, sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares de classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial (SAVIANI, 2019, p. 231).

As políticas sociais surgem com o intuito de proteger a classe trabalhadora que é a responsável pela produção. É comum que as políticas econômicas conflitem com interesses sociais, mormente se for levado em consideração que em uma política redistributiva, alocam-se recursos para atender à uma determinada classe social necessitada, com base na equidade, o que por conseguinte gera um conflito por parte da classe que não é a beneficiária da referida política.

A título de exemplo de uma política educacional, tem-se a lei de cotas, que é objeto de severas críticas por aqueles que se sentem prejudicados por não serem contemplados por seus benefícios.

2.2.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Antes de tratar das políticas públicas de expansão do ensino jurídico, optou-se por tratar das políticas de expansão da educação superior no Brasil. Tal opção se deu em razão de se verificar convergências entre elas. Justifica-se a escolha ao constatar que problemas que são atribuídos ao ensino jurídico é na verdade característica do ensino superior brasileiro como um todo.

Os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil foram fundados pelos Jesuítas no ano de 1550, na Bahia, destinados a educar filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e posteriormente de mineradores. Posteriormente, cursos superiores foram oferecidos também em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Maranhão e no Pará (CUNHA, 2011, p. 152).

Com a divulgação das ideias iluministas, Portugal proibiu a criação de universidades na Colônia, como forma de impedir que estudos universitários “operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas” (CUNHA, 2011, p. 152).

Outro fator importante, apontado por Cunha é que Portugal não dispunha de recursos docentes para enviar para a Colônia, sem comprometer a instituição metropolitana, uma vez que tinha apenas a universidade de Coimbra e posteriormente a de Évora (CUNHA, 2011, p. 153).

Dessa forma, ao analisar o período em questão, Cunha aponta que:

As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil, o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação. (CUNHA, 2011, p. 153)

Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, houve a necessidade da criação de um novo ensino superior, que nasce ainda

dependente econômica e culturalmente à Portugal, que por sua vez, dependia, nestes termos, da Inglaterra e da França. Não foram criadas Universidades, mas sim, cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais. A respeito, Cunha consigna que “eram essas unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados” (CUNHA, 2011, p. 154).

Em 1827 foram criados os Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo compondo a tríade dos cursos que dominavam o panorama do ensino superior: Medicina, Engenharia e Direito. Os curso jurídicos criados em Olinda foi transferido para Recife e integrou a Universidade Federal de Pernambuco.

De 1880 a 1889, foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior. No período que corresponde a Primeira República, ou seja 1890 a 1929, foram criados mais 64 estabelecimentos de ensino superior e posteriormente, no período de 1930 a 1960, foram criados mais 338 estabelecimentos de ensino superior (FERNANDES, 2020, p. 89).

Em que pese o aumento quantitativo do número de estabelecimentos de ensino superior, não houve uma mudança qualitativa quanto à formação, de forma a não considerar as condições histórico-sociais. A adaptação é da sociedade em relação às instituições educacionais quando deveria ser exatamente ao contrário, as instituições educacionais deveriam se adaptar a sociedade e seus apelos (FERNANDES, 2020, p. 89).

Ainda, consigna Fernandes que “Em virtude da predominância dos interesses econômicos, sociais e políticos de elites ralas e egoístas, o ensino superior foi praticamente confinado à função de preparar profissionais liberais” (FERNANDES, 2020, p. 87).

A prosperidade da economia cafeeira não modificou os padrões do ensino superior, porém demandava engenheiros para construir as estradas de ferro, o que justifica a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro e da Escola de Minas, em 1875, em Ouro Preto (CUNHA, 2011, p. 156).

Durante todo o período imperial, o ensino superior era criado e mantido pelo poder estatal. Em 1889, com a proclamação da República, e em 1891 com a promulgação da Constituição Federal, houve significativa mudança no cenário social

os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida (CUNHA, 2011, p. 157)

A primeira expansão acontece desta forma, com a necessidade de facilitar o acesso ao ensino superior decorrente do aumento em sua procura em razão das questões econômicas, bem como por razões ideológicas, que se tratava da luta pelo “ensino livre”, contra os privilégios que eram conferidos aos portadores de diploma (CUNHA, 2011, p. 157).

Do período de 1891 até 1910, foram criadas 27 escolas superiores, sendo 08 de Direito. No entanto, a expansão foi vista como uma ameaça em razão da facilitação do acesso ao ensino superior, uma vez que os cargos de maior remuneração e prestígio eram destinados aos portadores de diplomas, e com o aumento de faculdades e de diplomados, perdia-se o caráter de raridade e de discriminação social. Assim introduziu-se os exames de ingresso às escolas superiores como forma de restabelecer o prestígio do diploma do ensino superior. O decreto de 18 de março de 1915 rebatizou os exames de ingresso de exames vestibulares. Com o decreto 16.782-A, de 1925, adotou-se a restrição de número de alunos em um determinado curso, o que antes não existia. Assim, com a limitação de vagas nas faculdades, adotou-se o critério classificatório para convocação dos aprovados. O que forçava os não aprovados a tentar a sua aprovação no ano seguinte ou optarem por cursos que tivessem vagas (CUNHA, 2011, p. 159).

Cunha (1983) ressalta que no período de 1937, “as classes dominantes estavam satisfeitas com a repressão aos movimentos dos trabalhadores e com o patrocínio do Estado à acumulação de capital, em particular com a adoção de um projeto industrialista de desenvolvimento”. Por sua vez, as classes dominadas também apoiavam o Estado Novo em razão da sistematização em 1943 da Consolidação das Leis do Trabalho que evitava a pauperização dos trabalhadores (CUNHA, 1983, p. 25).

Salienta ainda Cunha que se “novo regime reprimiu as forças políticas que lhe faziam oposição, não conseguiu eliminar as contradições que as produziam” (1983, p. 26).

Ao analisar o mesmo período, Fernandes assevera que “uma sociedade não se liberta facilmente de seu passado”, sem uma alteração nas “funções societárias das instituições-chaves” não haverá mudança na ordem social (2020, p.104).

Em 1945, houve a queda do Estado Novo e a implantação de um regime político liberal-democrático sob uma Constituição elaborada por representantes eleitos (CUNHA, 1983, p. 33).

O período de 1950 iniciou com a fase desenvolvimentista de forma a privilegiar em educação o tecnicismo, pedagogicamente enfraquecendo ainda mais a formação humanística. As contradições se acirraram a partir de 1952, já que as políticas públicas em favor dos trabalhadores, como a melhoria salarial, acarretam a diminuição do acúmulo de capital, que era essencial para proporcionar o crescimento buscado na época, como a construção de usinas, indústrias etc. Dessa forma, há um conflito de interesses entre a classe trabalhadora que depende do salário e das classes dominantes que precisam de acúmulo de capital, para promover os investimentos que o Estado não fazia. Com a renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, reduziu-se a entrada de capital estrangeiro no país.

A depressão de 1963 foi marcada pela redução de crédito. Nesse período, a monopolização do capital dificultava a permanência das pequenas empresas, portanto o plano para ascensão social era o ensino superior. Os graus escolares eram requisitos de admissão e promoção aos diversos níveis de poder, de melhores remunerações e de prestígio. Nos dias atuais, verifica-se a grande procura pelo ensino superior é motivada pela busca de melhores condições socioeconômicas.

Ainda, entre os fatores que contribuíram para o aumento da demanda do ensino superior incluem-se a escolarização da mulher, êxodo rural e a busca de ascensão social das camadas populares. Lênin expõe a situação decorrente do capitalismo imperialista:

É próprio do capitalismo, em geral, separar a propriedade do capital da sua aplicação à produção; separar o capital-dinheiro da sua aplicação à produção; separar o capital-dinheiro do industrial ou produtivo; separar o rentista, que vive apenas dos rendimentos provenientes do capital-dinheiro, do industrial e de todas as pessoas que participam diretamente na gestão do capital. O imperialismo, ou domínio do capital financeiro, é o capitalismo no seu grau superior, em que essa separação adquire proporções imensas. O predomínio do capital financeiro sobre todas as demais formas do capital implica uma situação privilegiada de uns poucos Estados financeiramente “poderosos” em relação a todos os restantes (LENIN, 2012, p. 89).

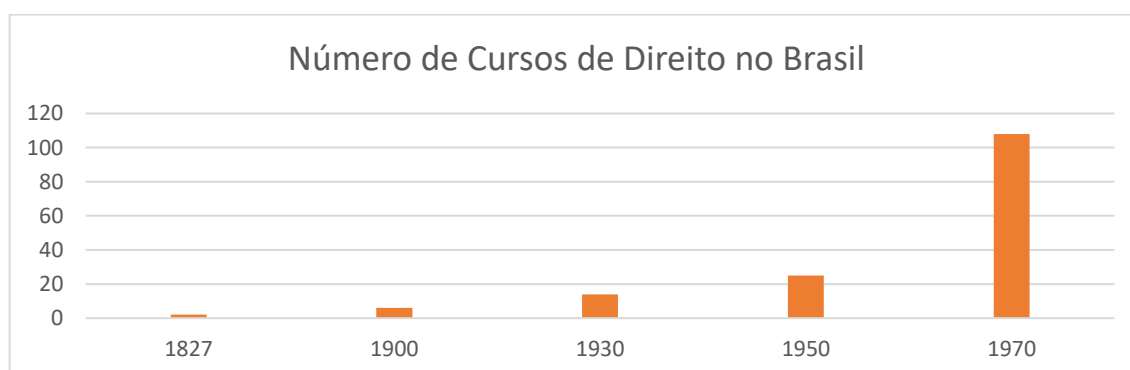
A forma de produção do capital impacta diretamente nas relações sociais e, no Brasil, isso não foi diferente uma vez que as mudanças mundiais provocaram a busca pelo ensino superior como forma de evitar a miserabilidade. As pequenas empresas não conseguem sobreviver nessa forma de capitalismo e a produção de subsistência é substituída por grandes indústrias na área. Assim o projeto de ascensão social das camadas médias é a formação no ensino superior.

Neste contexto, a LDBN de 1961 trouxe a equivalência geral, com o parecer 121/63 que previa que a “escola média não é seletiva, é uma escola para todos”.

A lei sancionada atendeu aos interesses privatistas sob a legenda “liberdade do ensino”. Para tanto, o Estado deveria proporcionar recursos às famílias que não tivessem condições de se desincumbirem de suas obrigações quanto à educação (CUNHA, 1983, p. 132).

Na primeira expansão do ensino superior, que é da década de 1960, o número de Cursos de Direito cresce na seguinte proporção:

Gráfico 1 – Do crescimento dos cursos de Direito no Brasil



Fonte: Organização da autora, com base nas informações do INEP

A USAID alocou recursos para o ensino superior, tendo o valor sido, no ano de 1963, de 12,6 milhões de dólares. Para Cunha (1983, p. 192), tal valor é apontado como pequeno, além de mal empregado. Cunha ainda aponta que esse era um projeto de assistência entre a USAID, a administração do MEC e às fundações particulares norte-americanas. Além disso a indução modernizadora do governo dos EUA sobre a educação era uma parte da estratégia de prevenção do comunismo. (CUNHA, 1983, p. 192 e 193). Desse modo, a universidade tinha o papel de

desligamento, sua alienação da realidade brasileira, que a tornava poderoso instrumento do capitalismo.

Nas duas décadas da república populista, da era de Vargas, o ensino superior apresentou um padrão de crescimento integrador que só foi modificado com o autoritarismo que marcou o fim desse período. Nele, as universidades que eram no número total de 5 no ano de 1945 aumentaram para o número de 37 no ano de 1964.

Saliente-se que em 1964, teve início um movimento estudantil com intuito de se conseguir melhores condições de acesso e qualidade do ensino superior, o que contribuiu com a diminuição da discriminação social incidente em tal nível de ensino. Para os filhos da classe trabalhadora, a educação limitava-se a “rudimentos do ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização” (ARANHA, 1997, p. 15)

A expansão do ensino superior proporciona o crescimento dos estudantes como classe política. Neste sentido, Cunha explica que o crescimento como classe política acontecia por duas razões:

Primeiro, pelo patrocínio direto do governo federal, sempre ávido em obter apoio ativo, ou pelo menos, passivo, dos estudantes, patrocínio esse tão mais intenso quanto maior a capacidade de mobilização daqueles, dentro do quadro político-ideológico do populismo. Segundo, pelo efeito da densidade de estudantes reunidos em universidades sobre sua própria capacidade de mobilização política. A integração reunia os estudantes e os tornava mais facilmente mobilizáveis do que se eles estivessem dispersos em vários estabelecimentos. Além do mais, permitia que os estudantes de cursos mais politizados influenciassem os de menor tradição política. (CUNHA, 1983, p. 257)

Para além dos estudantes e professores, havia a pressão de tendências modernizadoras oriundas dos “Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais ou culturais internacionais”, o que motivou que as elites conservadoras tomassem a liderança política da reforma universitária (FERNANDES, 2020, p. 106).

Assim, é possível se verificar um duplo aspecto entre os objetivos da Reforma Universitária de 1968: o de produzir força de trabalho para o capital monopolista, bem como o de atender a demanda dos jovens de classe média.

Em que pese o crescimento de vagas do ensino superior, uma adversidade daí advinda é a inexistência de mercado de trabalho apto a absorver o número de pessoas egressas de cursos de graduação. Isso posto, a expansão do ensino superior não representa, de fato, uma melhora efetiva nas condições socioeconômicas da população em geral, neste período correspondente.

Por sua vez, a democratização de 1985 não trouxe consigo relevantes mudanças na sociedade brasileira quanto às suas características principais de estrutura social. As forças dominantes se mantem no cenário econômico, político e social (DIAS, 2014, p. 64).

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 e de aplicação imediata trouxe em seus artigos vários princípios e direitos no que tange à educação. Não se pode deixar de citar o artigo 214 da Magna Carta que elenca metas de educação a serem observadas, com objetivo de resolver os principais problemas da área. Assim são as metas: “erradicação do analfabetismo”, “universalização do atendimento escolar”, “melhoria da qualidade do ensino”, “formação para o trabalho”, “promoção humanística, científica e tecnológica do País” e “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”.

O dispositivo constitucional acima obriga o Poder Público a estabelecer políticas públicas que efetivamente atendam as metas acima transcritas. Ao comentar tal dispositivo, MALISKA (2014), consigna que

se outrora a educação pública teve certa qualidade, ela não era universal, não estava acessível a todas as camadas da população. Hoje se faz necessário não apenas a sua universalização, mas que essa seja de qualidade, principalmente naquelas escolas que atendem a camada mais humilde da população, que mais necessita de uma educação que a desperte para a cidadania. O futuro do país depende de um projeto de educação abrangente, que pense o país nos próximos cinquenta anos, de modo a dar-lhe condições de existência e sobrevivência nesse mundo que se interliga cada dia mais. (MALISKA, 2014, p. 1975).

No que consiste ao ensino privado, a Constituição Federal permitiu em seu artigo 209 a liberdade de sua iniciativa, no entanto, atrelou as seguintes condições: “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Tais condições são pertinentes, uma vez que a educação é um serviço público essencial e a sua prestação é uma atividade típica do Estado, que pode autorizar que a iniciativa privada atue nesse segmento. Em um mundo ideal, em condições ideais, o Estado supriria toda a demanda no que consiste a educação, contudo, no presente momento, isso é inviável ante as condições materiais que se apresentam, bem como os interesses particulares que se sobrepõem aos de toda a coletividade.

O texto constitucional também trouxe que “o advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”, conforme disposição expressa em seu artigo 133. Nenhuma das constituições anteriores havia conferido em seu texto tal indispensabilidade da profissão e nenhuma outra profissão foi citada no texto constitucional. Entre os vários fatores apontados no que tange à especulação da grande procura pelo curso de Direito, pode-se considerar a importância que o próprio texto constitucional conferiu a esta profissão, além de historicamente ser o curso que possibilita acesso aos cargos públicos do poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Ao analisar a política pública prevista na Constituição Federal, também conhecida pelos juristas como a Magna Carta, é possível verificar que existem vários artigos que versam sobre o Direito à Educação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021)

O artigo 6º da CF eleva o direito à educação a um direito social. Não se trata de um direito individual apenas, sua importância compreende uma esfera coletiva. Nesse mesmo contexto percebe-se que o disposto no art. 205 da CF encontra-se em consonância com o disposto no 6º CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

A política pública é que a educação não é uma questão individual, mas uma preocupação de todos os cidadãos, uma vez que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Corolário disso, as políticas devem ser incentivadas e implementadas tendo como objetivo a busca da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Compete à União Federal legislar privativamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional, conforme disposto no artigo 24, inciso XXIV da CF. No entanto, o Art. 23, V do mesmo diploma trata da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

Ainda sobre o Plano Nacional de Educação, dispõe o art. 214 da CF:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O Plano Nacional da Educação (PNE), conforme previsto no art. 214 da CF, indica as metas que devem ser alcançadas em um período de dez anos, com a finalidade de melhorar e de ampliar o ensino. O plano tem como intuito promover o desenvolvimento desse ensino. Em 2014, foi aprovado o último PNE e uma de suas metas é que, até 2024, um terço dos estudantes de 18 a 24 anos estejam matriculados no Ensino Superior. Por óbvio que se tem por objetivo uma boa formação e não apenas a proliferação de vagas no ensino superior que não representem qualidade.

De acordo com o último censo da educação publicado em 2022, porém referente ao ano de 2020, existem 2457 IES, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 – Número de IES por organização acadêmica e categoria administrativa - 2020

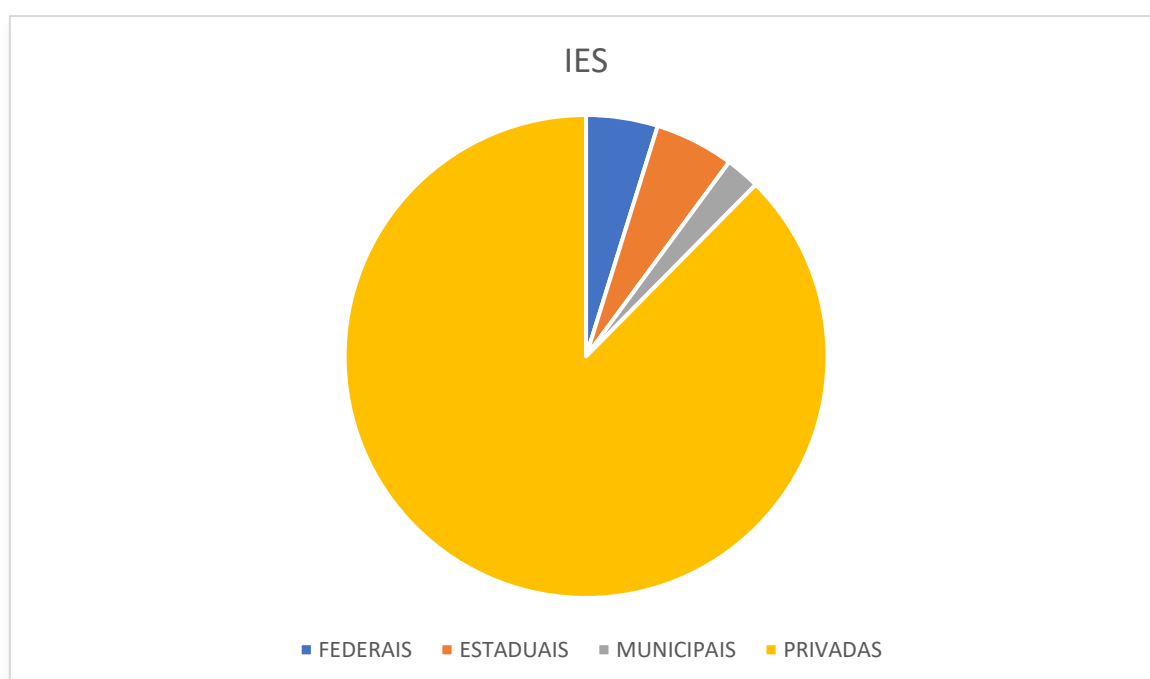
Universidade		Centro universitário		Faculdade		IF e CEFET	
Pública	privada	pública	Privada	Pública	privada	Pública	Privada
112	91	12	310	140	1752	40	n.a.

Nota: n.a.= não se aplica.

Fonte: Organização da autora, com base em INEP (2020).

As IES privadas representam 87,6%, enquanto as IES públicas representam 12,4%, sendo 4,8% IES federais, 5,3% IES estaduais e 2,3% IES municipais. Os dados supra demonstram, de forma indubitável, que o ensino superior é dominado pelas IES particulares no quesito quantidade. A expansão do ensino superior no Brasil atendeu às sugestões dos organismos internacionais que delegam esta modalidade de ensino para as entidades privadas, como será tratado no tópico dos organismos internacionais.

Gráfico 2 – IES públicas e privadas



Fonte: Organização da autora, com base no Censo (2020).

Não se pode deixar de notar que o número de universidades públicas é superior que o número de universidades privadas. Em tese, a organização acadêmica Universidade seria a que teria mais condições de oferecer a melhor educação por atender ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Talvez por isso, o número de matrículas seja maior nessa organização acadêmica.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dever para as Universidades, estabelecido no art. 207 da CF: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

De acordo com Gonçalves a indissociabilidade não pode ser contemplada de forma isolada, para não se tornar um fim em si mesma. A universidade tem como missão histórica a produção do conhecimento, sobretudo científico, bem como autonomia autocentrada que lhe permite escolher o que será objeto de pesquisa e a sua relação com a sociedade ou alguns de seus setores (2005, p. 1232).

De acordo com o Censo 2020, embora o número de faculdades seja superior, o seu número de matrículas corresponde a apenas 16,2% do total de matrículas realizadas. Em números absolutos, as 8.680.354 matrículas estão divididas da seguinte maneira:

Tabela 2 – Número de matrículas na graduação por Organização Acadêmica - 2020

Universidade	Centro universitário	Faculdade	IF e CEFET
4.714.434	2.345.444	1.402.786	217.690

Fonte: Organização da autora, com base em INEP (2020).

As informações acima demonstram que 54,3% do total de matrículas na educação superior está na organização acadêmica Universidade, quer seja pública ou privada. Embora existam mais IES na modalidade Faculdade, que totalizam conforme tabela 1, o número de 1.872 IES, a preferência para a realização de matrículas ainda está na categoria administrativa de Universidade, que totalizam apenas 203 IES no total. Talvez a busca pelas IES na organização acadêmica de Universidade seja exatamente por serem aquelas que se estruturam no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, percebe-se que 1872 faculdades englobam 1.402.786 matrículas enquanto 203 universidades registram 4.414.434 matrículas. Só por esses números já seria motivo suficiente para a não aprovação de mais IES no país.

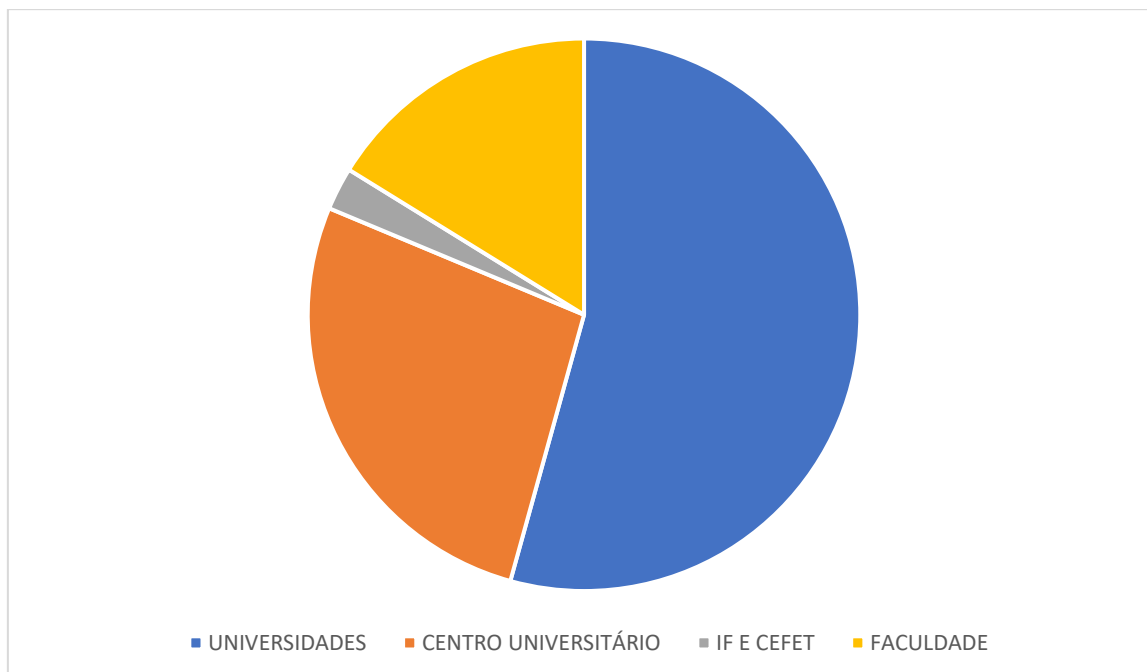
No entanto, percebe-se que o aumento do número de faculdade atende a lógica do capital. Rodrigues ressalta inclusive o número de IES que estão se instalando em shopping centers como verdadeiras lojas-âncoras. (2007, p. XI).

Rodrigues aponta que “

o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela mão invisível” do mercado, é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e mais

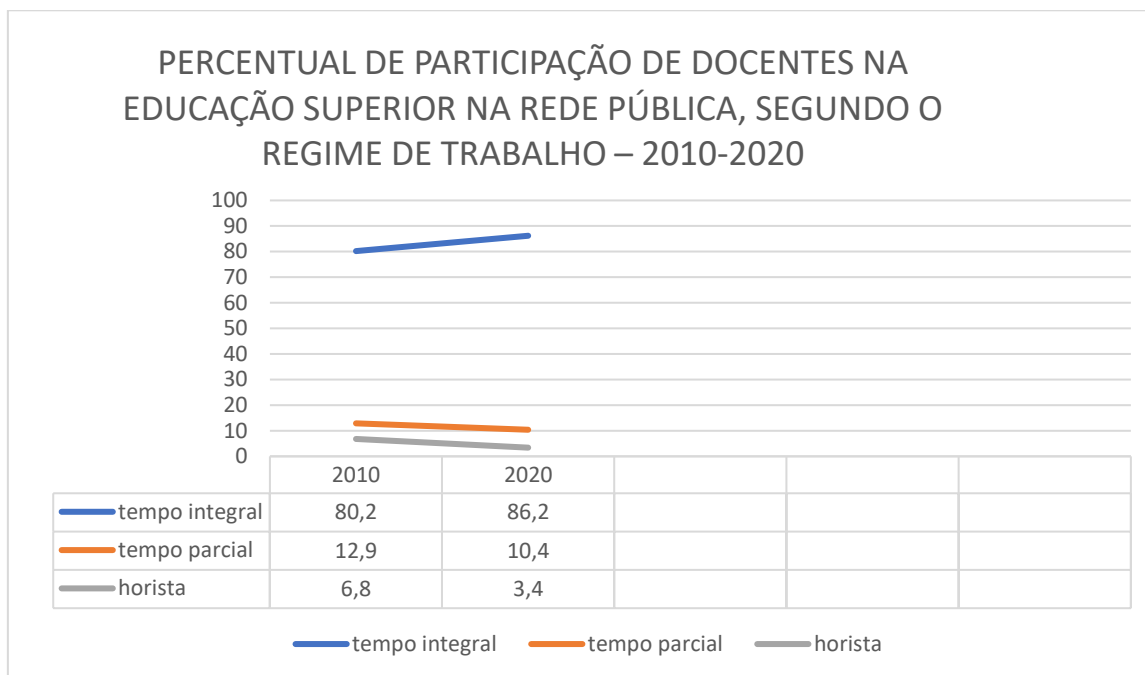
recentemente, da Organização Mundial do Comércio (OMC). (2007, p. 17-18)

Gráfico 3 – Matrículas na Educação Superior



Fonte: Organização da autora, com base no Censo (2020).

No contexto de examinar a expansão do ensino superior, sobretudo com o intuito de pensar em soluções para qualidade de ensino em geral, não se pode olvidar das condições materiais diferenciadas dos docentes que, por consequência, também influenciam na educação que é proporcionada aos alunos. De acordo com o referido censo, verifica-se que nas IES privadas predominam docentes com título de mestre e com regime de trabalho parcial, enquanto nas IES públicas predominam a existência de docentes com título de doutor e com regime de trabalho integral. Essa questão é essencial para diferenciar o docente com profissão professor, que se dedica totalmente ao ensino e a pesquisa, do professor que além de docente, exerce outras atividades para compor o orçamento doméstico ante a falta de oportunidade de trabalhar apenas na docência.

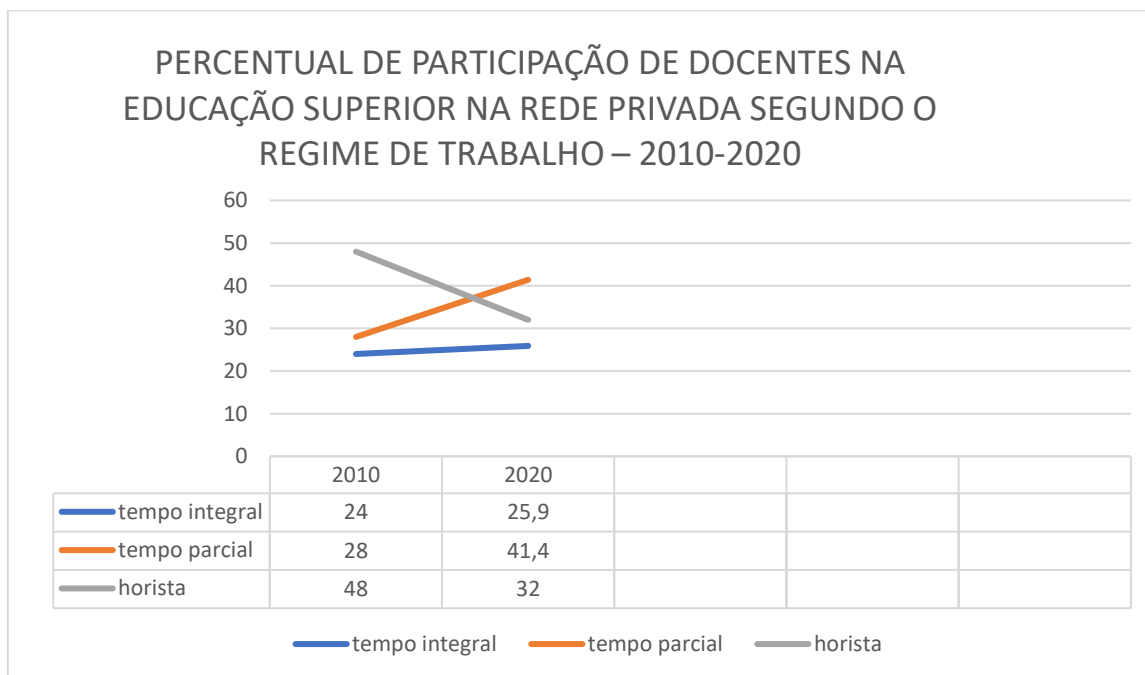
Gráfico 4 – Regime de trabalho na rede pública

Fonte: Organização da autora, com base no Censo (2020).

Saliente-se que uma das propostas decorrente do Relatório Delors é exatamente que o professor tenha outra profissão além da docente. Acredita-se que tal proposta relaciona-se com a preocupação de diminuição de concursos públicos,

uma vez que a preocupação dos organismos internacionais é o pagamento da dívida pública do Brasil, como será tratado adiante.

Gráfico 5 – Regime de trabalho da rede privada



Fonte: Organização da autora, com base no Censo (2020).

Ao considerar a expansão do ensino superior como um todo, não se pode deixar de analisar a tabela do INEP do número de matrículas na graduação por categoria administrativa, desde 1980 até 2020.

Tabela 3 – Número de matrículas em curso de graduação por categoria administrativa

Ano	Total geral	Total pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2020	8.680.354	1956.352	1254.080	623.729	78.543	6.724.002

Fonte: Organização da autora, com base no Censo (2020) extraído do site INEP.

De acordo com Sguissardi (1999), a expansão do ensino superior no país atende um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, com reformas que favorecem o processo de mundialização do capital, sob a ótica da ideologia neoliberal (SGUISSARDI, 1999, p. 101).

Nesse sentido, Romualdo Oliveira aponta quatro consequências da globalização para a educação, incluindo entre elas a transformação da educação em mercadoria, como objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

Podem ser identificadas quatro consequências da globalização para a educação, todas elas evadas de tensões e contradições: a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (OLIVEIRA, 2009, p. 740)

De fato, ao verificar os números de matrículas na graduação, percebe-se que a expansão do ensino superior é significativamente maior na categoria administrativa privada.

Enquanto tem-se um crescimento de 3,97% no número de matrículas da rede pública, o crescimento de matrículas na rede privada foi de 759,73%. Com efeito, a expansão favoreceu o surgimento e crescimento das IES privadas.

Efetivamente a expansão do ensino superior trouxe uma multiplicação de instituições privadas ao permitir que essas possam se estruturar na modalidade de faculdades. De acordo com Oliveira, os grupos privados já atuavam no setor da educação desde o período da ditadura militar, porém de uma maneira disfarçada em razão da proibição da finalidade lucrativa com o ensino. Assim, havia instituições sem fins lucrativos que se dedicavam a essa área, com a permissão constitucional, no ano de 1988, e a regulação advinda pela LDBN em 1996, é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos.

A falta de políticas públicas para a expansão de vagas no setor público, o número crescente resultante da regularização do “fluxo no ensino fundamental e do subsequente crescimento do ensino médio”, colaboraram para um “próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a conseqüente internacionalização da oferta educacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 742).

Para a compreensão das etapas de desenvolvimento de políticas públicas sobre o ensino jurídico no país, será analisada a sua evolução desde o início do Brasil como país, bem como o papel dos organismos mundiais na educação.

2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO JURÍDICO REALIZADAS NO BRASIL

Ao analisar as legislações que envolvem a regulamentação do ensino jurídico desde o Império, verifica-se a existência da predominância de interesses de determinados grupos, que conseguiram garantir que as legislações os contemplassem.

É importante compreender que o modo de produção de um país determina os tipos de leis que serão produzidas e o compromisso do Estado com uma determinada parcela da sociedade.

No ano de 1800, o Bispo de Olinda e Governador interino da Capitania de Pernambuco, Azeredo, jurista e economista, fundou o Seminário Modelar.

Com a independência do Brasil, em 07 de setembro de 1822, era preciso uma reestruturação jurídica. Oliveira (2003) descreve que a sociedade brasileira da época era composta por grandes proprietários de terra que dominavam as relações sociais por meio de uma ordem política de subjugação do restante da população (OLIVEIRA, 2003, p. 73). Em que pese se tratar de uma sociedade escravocrata, a sociedade brasileira já era influenciada pela industrialização mundial.

As elites brasileiras sonhavam com a sua autonomia em relação a Portugal. Não obstante a existência de discussão parlamentar para instalação dos cursos jurídicos no Brasil tenha ocorrido em 1823, é apenas no ano de 1826 que há consenso para criação de dois cursos jurídicos em São Paulo e Olinda e, em 1827 é decretada a fundação de ambos (11/08/1827). A instalação, contudo, somente ocorre em 1828, inicialmente em São Paulo, no dia 01 de março, no Convento São Francisco e, depois, em Olinda, no dia 15 de maio, no Mosteiro de São Bento. Vale ressaltar que em Olinda uma biblioteca pública foi especialmente criada e destinada ao curso jurídico em 1830.

A criação dos cursos tinha por objetivo a formação dos filhos das elites dirigentes brasileiras, em substituição à formação até então recebida em Coimbra. Saliente-se que desde 1808, com a vinda da família real, foram criadas faculdades isoladas (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 140). Percebe-se que um importante passo para desvincular a colônia da Coroa era a criação de condições de estudo que não implicasse na ida a Portugal.

Desde o ato adicional de 1834, a competência era do governo central em matéria de controle do ensino superior. A elite brasileira da época em questão queria que os seus filhos tivessem acesso ao ensino superior sem precisar ir a Portugal. Dessa forma, o ensino superior nasce no Brasil como uma resposta para os interesses de uma elite que não queria mandar os seus filhos estudar fora.

O motivo da iniciativa do ensino superior no Brasil não foi atender a toda a população da ex-Colônia e sim possibilitar que os filhos da elite brasileira pudessem estudar. Percebe-se que desde o início não houve uma iniciativa popular, tampouco com um projeto de extensão à comunidade. Logo ensino jurídico nasce com um viés elitista, característica que deixou resquícios que permanecem ainda hoje.

Ainda, nessa demanda, o curso de Direito é extremamente requisitado, em razão de seu diploma possibilitar o acesso aos cargos públicos de gestão, o que a ex-Colônia precisava para o seu desenvolvimento.

Desse modo as mudanças eram necessárias para que a ex-Colônia pudesse se desvincular, definitivamente, de Portugal. A questão do ensino como formador de opinião já era visível nesse momento, uma vez que era preciso formar pessoas com pensamentos, ideias e conhecimentos que atendessem os interesses da colônia. As pessoas que ocupavam esses cargos não eram da confiança da elite colonial que não queria continuar dependente de Portugal.

É a partir, portanto, de uma conjuntura de mudanças por que passava o Estado no período, burocratizando as novas formas de exercício do poder e gestando novas práticas de intervenção social, que pode ser compreendida a razão principal pela qual foram fundadas as primeiras Academias de Direito. Era preciso formar as elites dirigentes do novo país, vez que os quadros que exerciam o poder eram tomados com desconfiança devido à proximidade que possuíam com Portugal. Importante em período de transição dos interesses das classes dominantes, o curso de Direito serviu, na origem, para preparar os sujeitos políticos para desempenhar as funções de Estado, sendo esta uma característica quase atávica da tradição jurídica do país (DIAS, 2014, p. 58).

Saliente-se que o início do curso de Direito no país se dá em condições de contradição social. Por mais que fosse ensinado na academia o liberalismo, o Brasil permanecia na configuração senhor-escravo. Nesse sentido:

O fato é que, não obstante a forçada “adaptação” do liberalismo aos trópicos, os nossos bacharéis, por meio das cátedras e dos postos políticos que passaram a ocupar sistematicamente, disseminaram uma pitoresca ideologia liberal que dava suporte a um projeto jurídico político autoritário e político-

social excludente. O discurso bacharelesco buscava justificar, por assim dizer, a “legislação” do projeto social da elite econômica então dominante no país por intermédio de uma retórica liberal cuja “razão cínica” não experimentava nenhum desconforto, por exemplo, diante do binômio senhor-escravo (MACHADO, 2009, p. 84).

Saliente-se que de acordo com o Decreto nº 1.134/1853 (BRASIL, 1853), os cursos jurídicos recebem a denominação de “Faculdade de Direito” e segundo o Decreto nº 1.386/1854 (BRASIL, 1854) com exames preparatórios que reuniam: Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, Retórica e Poética, História e Geografia, o que já demonstra o caráter elitista do curso da colônia.

O Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853 (BRASIL, 1853), priorizava como metodologia a aula expositiva, com aulas todos os dias úteis, com duração de uma hora para o 5º ano e uma hora e meia para os demais anos, seguido no último dia útil de uma sabatina sobre um ponto da doutrina, com base em obras certas e determinadas, com a aprovação do governo. Mais uma vez, verifica-se o rígido controle do ensino jurídico (MARROCO, 2019, p. 77).

Ademais, na atualidade, verifica-se que as aulas do curso de Direito mantêm esse formato do Brasil-Império, aulas expositivas e método de avaliação de sabatina. Desse modo o ensino jurídico continua a priorizar a repetição, ao invés de um ensino reflexivo e colabora com a manutenção de uma tradição que já deveria ter sido superada para dar lugar a um ensino emancipatório.

Em 1854, as Academias de Direito criadas em 1827 passaram a se chamar “Faculdades de Direito”, sendo Faculdade de Direito do Largo de São Francisco ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e Faculdade de Direito do Recife ou Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pernambuco. O ensino jurídico nesta época sofria “um rigoroso controle estatal do Império”, ao abranger desde questões de ordem administrativa, metodológica, nomeação de professores e bibliografia, sem possibilidade de expansão de temas ministrados (MARROCO, 2019, p. 76).

Pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), o ensino livre foi instituído no país, o que permitiu a possibilidade do surgimento de cursos de Direito administrados de forma privada. Saliente-se que nessa reforma os alunos foram desobrigados de frequentarem as aulas, sendo possível a realização apenas de exames para a aprovação (MARROCO, 2019, p. 77). Cabe aqui a observação de que,

ao passo em que frequentar as aulas não era mais uma obrigação, bastando realizar uma prova ao final, é perceptível que a preocupação com a qualidade do ensino e formação não estavam elencadas no referido decreto.

Desde a formação dos cursos de Direito do Brasil, o ensino jurídico de forma geral era distante da realidade social do país, que, não obstante o discurso liberal, ainda eram mantidos o latifúndio e a escravidão. Divulgavam-se as ideias republicanas, mas com a manutenção da estrutura político-econômico do modo de produção capitalista (DIAS, 2014, p. 58).

A Lei 314 de 30 de outubro de 1895 (BRASIL, 1895) alterou a estrutura do currículo, tendo em vista a necessidade de reorganização do ensino jurídico, determinando qual matéria seria estudada em qual ano. A referida lei, além das matérias próprias do curso de Direito como Direito Civil, Penal, Comercial, trouxe como obrigação o ensino de Filosofia do Direito e Economia Política.

Mudanças se iniciaram por volta de 1930 em razão da industrialização no país e, ainda que singelas, já era possível verificar novas relações sociais e econômicas, as quais provocaram alterações no ensino superior brasileiro. A sociedade passava a ser menos rural e mais urbana, por conta disso as novas demandas do capital exigiam mudanças na legislação. Com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, de Francisco Campos, foi admitida a existência das faculdades e o ensino jurídico era caracterizado pelo investimento em uma cultura jurídica que privilegiava a formação de profissionais do Direito mais envolvidos com os aspectos técnicos de sua área de conhecimento.

De acordo com Machado, o mercado definia o perfil do profissional de Direito que tenha um saber tecnológico, funcional, com valores de eficiência para atender uma “sociedade industrial, urbana e moderna” (2009, p. 87). Ou seja, cada vez mais as políticas públicas caminhavam no sentido de esvaziar o conhecimento humanístico.

No curso de Direito, no Parecer 215/1962 do Conselho Federal da Educação, a matéria de Filosofia do Direito foi retirada do currículo obrigatório do ensino jurídico. Tal parecer determinou um currículo mínimo obrigatório que continham catorze disciplinas apenas, possibilitando que outras disciplinas relacionadas às necessidades regionais fossem criadas (MARROCO, 2019, p. 79). É importante destacar que a disciplina de Filosofia só volta a ser obrigatória no curso de Direito no ano de 1994, com a Portaria 1886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b).

A partir dos anos de 1990, Dias (2014), expõe que há um consenso entre os autores em diagnosticar a crise do ensino jurídico e inúmeras são as leis de forma geral na tentativa de suprir tal deficiência. “Os cursos jurídicos vivem um peculiar paradoxo, pois, se de início objetivavam a formação de uma elite nacional, hoje são instrumentos de manutenção salarial” (AGUIAR, 1991, p. 79). Isso é o que muitos autores apontam como a “deselitização do ensino jurídico”.

Na contramão da expansão do ensino, a Lei 8.906 de 04 de julho de 1994 (BRASIL, 1994a) que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) estabeleceu que compete privativamente a OAB realizar o exame de ordem, tornando-o obrigatório. Desta forma, há uma restrição a inclusão desses novos alunos. A expansão do ensino aumentou o acesso à educação jurídica, mas a implementação obrigatória do exame de Ordem limita o acesso à profissão.

Imperioso citar a Portaria do MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), que disciplinou novas diretrizes curriculares e estabeleceu um currículo mínimo a ser observado em todo o território nacional. Tal Portaria não levava em consideração as peculiaridades de cada instituição ou lugar em que os Cursos de Direito seriam ministrados. A principal crítica a esse diploma legal foi exatamente a manutenção do sistema engessado do ensino jurídico. De acordo com tal portaria, o curso de Direito teria 3.300 horas de aula, no prazo de cinco a oito anos para sua integralização. Estabelecia ainda em seu artigo 3º a obrigatoriedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão que deveriam ocorrer de forma interligada e que atendesse às “necessidades de formação fundamental, sociopolítica, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito” (BRASIL, 1994b).

A referida portaria apresentava a obrigatoriedade de um currículo mínimo, extremamente questionável em virtude da falta de flexibilidade para a IES oferecer o curso, com a autonomia que seria interessante diante de uma perspectiva da possibilidade de adaptar o curso às necessidades locais, conforme o seu art. 6º:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado); II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo

com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade (BRASIL, 1994b).

Entre outras regras importantes, a mencionada portaria trouxe a obrigatoriedade do Núcleo de Práticas Jurídicas, a ser oferecidos pela IES.

A Portaria 05/1995, publicada no DJ de 27 de março de 1995, do Conselho Federal da OAB, dispõe sobre os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos, tendo em vista o que dispõe o art. 54, XV, da Lei nº 8.906/94 (BRASIL, 1994a), o Decreto nº 1.303/94 e a Portaria MEC nº 1.886/94 (BRASIL, 1994b), exigindo como requisitos mínimos para a criação de Cursos de Direito, conforme previsto no art. 2º:

a) comprovar a existência de no mínimo 30% do acervo bibliográfico atualizado e específico, assinatura corrente de três periódicos especializados, referidos no Art. 5º da Portaria MEC nº 1.886/94, sempre proporcional às necessidades das vagas inicialmente oferecidas, bem como de um plano para aquisição do restante, dentro do prazo de dois anos, contado da autorização do curso, ou até a data do pedido de seu reconhecimento; b) comprovar a disponibilidade de instalações regulares da biblioteca e de pessoal habilitado para atendimento aos alunos e professores; c) apresentar planejamento e cronograma de instalação adequada do Núcleo de Prática Jurídica (Art. 2º da Portaria 05/1995).

Mas de fato a grande mudança introduzida na LNDB além de permitir que o ensino superior fosse oferecido pelas faculdades isoladas, foi a criação do Centro Universitário. No entanto, ao passo que se verifica a expansão do ensino superior com a possibilidade das IES privadas, por outro lado o Estado institui o Exame Nacional de Cursos como forma de apurar a qualidade da expansão. Frigotto (2010) evidencia que tal expansão são produtos de reformas neoliberais, aprofundadas ao longo do governo FHC. E sintetiza que a “educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2010, p. 240).

Sobrinho (2002) expõe que a expansão do ensino superior trouxe a inclusão de pessoas de outras classes sociais para a educação superior, estudantes oriundos de “circuitos sociais tradicionalmente relegados”, de forma a superar o elitismo da educação superior. No entanto, em paralelo trouxe “problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas” (SOBRINHO, 2002, p. 1).

Em razão da diversidade dos alunos que conseguem acesso aos bancos escolares, “o setor empresarial privado criou um leque de instituições também muito diferenciado quanto à imagem social, duração de cursos, qualidade de serviços educativos, preços e estilos administrativos e organizacionais” (SOBRINHO, 2002, p.1).

Nesse contexto, a educação superior passou a tratar

o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições, agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com seus interesses e recursos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades (SOBRINHO, 2002, p.1).

A Resolução 9 de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional da Educação Superior, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, com o objetivo de promover mudanças no ensino jurídico. No que tange à avaliação, em seu art. 9º, há a previsão de que as IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Tal previsão, bem como outras da referida resolução, não tem o poder de na realidade mudar a situação fática, uma vez que todas as IES que ofertam o curso de Direito tem duas preocupações quando o assunto é avaliação: a prova ENADE e o Exame de Ordem, o que faz, por conseguinte, as avaliações acabarem por privilegiar o formato exigido por essas provas.

A resolução em questão inovou no que diz respeito ao currículo, com previsão de oferta de disciplinas complementares, optativas e eletivas, visando a oportunização de um ensino mais próximo da realidade social. Outro tópico incluído nessa resolução foi a interdisciplinaridade, bem como aulas de estágio em núcleo de prática jurídica além da defesa de trabalho de conclusão de curso.

Ainda, no ano de 2005, a Portaria 1874/2005 do MEC, publicada no DOU em 06 de junho, determinou a necessidade de criação de comissões de supervisão dos cursos jurídicos para a verificação *in loco*. De acordo com a portaria, a OAB poderia protocolar junto a Secretaria de Educação do Ensino Superior “existência de cursos

jurídicos que, por meio de documentos comprobatórios em poder da entidade, apresentem indícios de irregularidades ou de condições precárias de funcionamento”. Após a análise dos documentos de irregularidades, a Secretaria de Educação do Ensino Superior criaria uma comissão em que a OAB indicaria o seu representante.

Em que pese a crise do ensino jurídico e as severas críticas quanto à falta de qualidade do mesmo, as políticas públicas inseridas nas legislações pertinentes não apresentam soluções que efetivamente possam transformar a realidade social.

O decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em seu art. 58, tal decreto prevê que a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes seria realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável. No entanto, a OAB, por meio do Exame de Ordem, bem como da entrega do Selo OAB Recomenda, acaba por avaliar as IES. Por meio do exame, as IES são avaliadas a depender da aprovação de seus alunos e com o selo OAB Recomenda, a própria IES é avaliada com base no resultado da aprovação. O Selo OAB Recomenda será tratado com maiores detalhes no capítulo sobre o Exame de Ordem.

A Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, do MEC, publicada no Diário Oficial da União na data de 05.02.2007, p.3, S.1, dispôs sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, §1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. No que tange ao ensino jurídico, o decreto tratou dos processos de autorização de cursos de graduação em direito, atualmente em trâmite perante o Ministério da Educação e ainda não decididos em virtude de parecer contrário do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, nos termos do art. 54, XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (BRASIL, 1994a), que teriam sua instrução complementada com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 indicados em diligência da SESU, com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade; II - indicação da existência de um núcleo docente

estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente na instituição e em outras instituições.

Verifica-se, portanto, que a portaria em questão traz em seu texto a preocupação com a qualidade do ensino, a questão da titulação dos professores, regime de trabalho e experiência docente. Ressalte-se que a referida portaria prevê tais exigências após parecer contrário da OAB, quando os requisitos deveriam ter sido previamente solicitados.

Por sua vez, a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, do MEC publicado no DOU Nº 239, 13.12.2007, S. 1, p. 39/43 institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

Pela Portaria nº 904, de 26 de outubro de 2007 foi criada a Comissão de Ensino Jurídico (motivada pelos resultados do Exame ENADE) que se responsabilizou pela visitação e avaliação dos cursos jurídicos. Devido a atuação da Comissão, alguns cursos assinaram um Termo de Saneamento de Deficiências. Critério observado pela Comissão foi a questão atinente à contratação de docentes, sua titulação e carga horária. Ainda a atuação do Núcleo Docente Estruturante e sua participação do PPP. Por fim, o acervo bibliográfico.

Saliente-se que de acordo com Instrução Normativa Nº 1/2008, publicada no DJ, 06.02.2009, p.139, que regulamenta e consolida no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil, os procedimentos e critérios para manifestação da Comissão Nacional de Ensino Jurídico acerca de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e aumento de vagas para o curso de graduação em Direito, considerando o Decreto n. 5.773/2006 e as Portarias Normativas MEC ns. 40/2007 e 1.874/2005 da OAB que emana, em seu art. 9º, § 3º, que “quando se tratar de renovação de reconhecimento será obrigatoriamente considerado o desempenho dos alunos oriundos da IES nos Exames de Ordem realizados na localidade”.

Isso posto, verifica-se a criação, pela OAB, de uma condição para renovação de reconhecimento que deve ser considerada de maneira obrigatória e não apenas consultiva. Consoante à instrução normativa, a aprovação no Exame de Ordem seria um critério de avaliação das IES, também para fins de renovação de curso.

Dessarte é imperioso verificar a contradição de que, se por um lado, há a expansão na criação de cursos jurídicos, por outro, as leis e portarias criaram entraves ao ampliar a função do exame de ordem como critério de avaliação da IES. A criação da comissão para a avaliação *in loco* e a criação do Termo de Saneamento de Deficiências, tem um aspecto positivo, o de não esperar o fim do curso para se realizar uma avaliação em larga escala.

A intervenção da comissão no decorrer do curso com a verificação de deficiências é uma política que pode efetivamente contribuir com a melhora do curso enquanto o acadêmico ainda o está cursando. A avaliação pelo exame de Ordem não auxilia aquele que está realizando o exame no sentido de trazer melhoras momentâneas, contudo é possível que venha a gerar uma melhora para os que virão a ser avaliados oriundos da mesma faculdade se considerar que, tendo em vista o desempenho dos alunos, a IES promova alterações reais em seu ensino.

Em 2011, por intermédio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, órgão criado especialmente para tal fim, foram suspendidas através de despacho 11 mil vagas de 136 cursos de Direito que não atenderam à determinação do ministério, considerando como resultados insatisfatórios indicadores que observaram a nota obtida pelos alunos no ENADE, a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e as condições da infraestrutura, critérios que definem o Conceito Preliminar de Curso para a consecução de uma nota um ou dois (DIAS, 2019, p. 82).

Com base nos dados do censo da educação superior em 2020, foi possível a confecção da seguinte tabela que demonstra a evolução do número de número de alunos do Curso de Direito em todo país desde 2009.

Tabela 4 – Comparativo de ingressantes e concluintes no curso de Direito

Ano	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2009	651.730	188.586	87.523
2010	694.545	197.188	91.035
2011	723.044	198.641	95.008
2012	737.271	227.770	97.926
2013	769.889	237.532	95.118
2014	813.454	258.867	95.701
2015	853.211	258.143	105.324
2016	862.324	255.128	107.909
2017	879.234	265.493	113.864
2018	863.101	252.144	126.176

2019	831.350	254.867	121.215
2020	759.361	221.614	124.463

Fonte: Organização da autora, com base em INEP (2020).

De 2014 a 2019, o curso de Direito foi a graduação com o maior número de matrículas de acordo com o censo da educação superior. De 2009 a 2013, o curso de Direito ocupava a segunda posição no número de matrículas em todo país, pois o curso de Administração ocupava o primeiro lugar (tabela 2.05 de divulgação Censo da educação superior 2020) (INEP, 2020). No entanto, no ano de 2020, o curso de Pedagogia teve o maior número de matrículas, seguido do Curso de Direito que ocupa o segundo lugar.

Ao analisar a tabela acima, verifica-se que em todo país, o número de concluintes do curso de Direito é de 1.261.262, no período compreendido entre 2009 a 2020, o que efetivamente leva ao questionamento se há espaço para todos esses concluintes ingressarem no mercado de trabalho como advogados e outras carreiras próprias da profissão, ou se serão apenas mão-de-obra um pouco melhor sem proporcionar uma efetiva ascensão social tão almejada por aqueles que buscam no curso superior um diferencial.

Perspectiva mais alarmante, é que o número de ingressantes é muito superior ao número de concluintes no referido período: 2.815.973.

Considerando que o curso de Direito tem como duração, a princípio, o tempo 05 (cinco) anos, é possível comparar o número de ingressantes do ano de 2009 com o número de concluintes de 2013, que em tese seria o mesmo grupo de pessoas. Assim, 188.586 ingressaram e apenas 95.118 concluíram o curso, o que indica que somente 50,44% dos alunos que ingressaram conseguiram concluir o curso, pelo menos dentro do período de cinco anos.

Realizando uma projeção de grupo de ingressantes/concluintes temos a seguinte tabela abaixo:

Tabela 5 – Porcentagem de formando no curso de Direito

Ingressantes		Concluintes		Porcentagem
2009	188.586	2013	95.118	50,44%
2010	197.188	2014	95.701	48,53%
2011	198.641	2015	105.324	53,02%
2012	227.770	2016	107.909	47,37%
2013	237.532	2017	113.864	47,93%

2014	258.867	2018	126.176	48,74%
2015	258.143	2019	121.215	46,95%
2016	255128	2020	124.463	48,78%

Fonte: Organização da autora, com base em INEP (2020).

Em que pese a grande procura pelo curso de Direito e o elevado número de matrículas, verifica-se, pelas tabelas acima, que aproximadamente metade dos ingressantes não conseguem concluir o referido curso. Tal cálculo considerou o ano de ingresso e o ano que deveriam os ingressantes terem finalizado o seu curso. É certo que há a possibilidade de ingressantes trancarem a sua matrícula e reabrirem em momento posterior e concluírem o curso em período superior a cinco anos. Assim, o quadro acima foi analisado dentro de uma expectativa de formação no período de cinco anos, conforme a previsão de duração do curso de Direito.

O grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento de leis que regulam as relações sociais em proveito dos grupos dominantes, ou seja, por intermédio do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de direito”. A dominação de uma classe é substituída pela ideia de interesse geral encarnado pelo Estado, de modo que isso nos faz pensar a ideologia jurídica que não é nada sem a sua prática (coercitiva) que exige todo um aparelho de repressão (COSTALDI, 2013, p. 27).

Importante análise é exposta por DIAS (2014):

Limitando-se a criticar o que seria próprio do ensino jurídico brasileiro, estes autores perdem a oportunidade de compreender que “políticas educacionais” meramente reformistas continuarão se vinculando à lógica do capital e, como prisioneiros de uma crença, não avançam em suas análises na medida em que acreditam que mudanças realizadas no campo educacional são capazes de interferir radicalmente no curso da sociedade, transformando-a por meio das ideias que se estabelecem, e não o contrário. Afastam-se, portanto, da compreensão de que a crise é do próprio sistema do capital. (DIAS, 2014, p. 65).

Citando Bastos, o autor supra mencionado consigna que é preciso romper com a defasagem entre o ensino jurídico oficial e o ensino socialmente esperado. Apontam ainda que ao traçar um diagnóstico da crise do ensino jurídico é possível constatar:

grande quantidade de cursos de Direito pelo país afora, outros mais sendo autorizados a funcionar sem o atendimento de exigências razoáveis, salas de aula cheias de alunos despreparados, professores sem a devida formação docente são exemplos de que o Estado é omissivo quanto às suas obrigações

de zelar pela qualidade do ensino jurídico brasileiro, sendo, por estes caminhos, o responsável direto pela crise debatida. (DIAS, 2014, p. 65).

Entre as principais dificuldades apontadas no curso de Direito está o currículo exageradamente positivista, com a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e sem compromisso com os problemas sociais.

Ao percorrer as principais leis, portarias e resoluções aplicáveis ao ensino jurídico, verifica-se que as políticas públicas nelas inseridas não atendem às necessidades sociais. Mantem-se uma “pedagogia alheia à realidade”. Inúmeros autores apontam a necessidade de se criar práticas pedagógicas diferenciadas que permitam ao acadêmico de Direito a reflexão, a crítica, o pensamento interdisciplinar, e que façam que o sujeito se enxergue como tal (MARROCO, 2019, p. 87). A questão a ser ventilada é se a lei tem o poder de mudar a sociedade ou se é a sociedade que muda a lei. Dessa forma, sem a mudança das condições materiais da sociedade, a lei em si não trará grandes inovações de ordem prática.

Entre os problemas citados por Machado, o atinente ao ensino jurídico é esse ter se tornado excessivamente tecnicista e despolitizado, empobrecido e adaptado aos reclamos por mão de obra (DIAS, 2014, p. 74).

Em abril de 2021, foi publicado um parecer que propõe a alteração das DCN do curso de Direito. De acordo o Parecer CNE/CES nº 757/2020, a nova redação do artigo 5º da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018 informará que a composição acadêmica deve priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes. Ainda, a grade curricular do curso de Direito deverá ser composta pelas seguintes matérias: Teoria do Direito; Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Tributário; Direito Penal; Direito Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual; Direito Previdenciário; Direito Financeiro; Direito Digital; Formas Consensuais de Solução de Conflitos e Formação prático-profissional.

Dessarte, as mudanças propostas não obrigam mais a existência das disciplinas como Sociologia, Filosofia, Hermenêutica, Economia, Psicologia Jurídica, Ética, Português Jurídico entre outras matérias correlatas de extrema importância para uma formação crítica e emancipatória, apenas prevê que elas aconteçam de forma transversal no estudo das disciplinas obrigatórias.

Verifica-se que a partir de 2002, com o início das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, a preocupação governamental foi no sentido de padronizar o ensino jurídico, ao determinar inclusive o currículo mínimo que deveria ser ensinado nas IES.

Se por um lado garante um mínimo de qualidade, por outro permite a exclusão de disciplinas que são essenciais para a formação do indivíduo.

Vale explicar que a expressão diretrizes curriculares foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional Brasileiro na Portaria MEC nº 1.886/94 (BRASIL, 1994b) e sua competência foi atribuída pela Lei 9.131/1995 à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. As mesmas são “as orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pela IES na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos” (RODRIGUES, 2020, p. 24). Logo, as referidas diretrizes determinam a necessidade da existência de um PPC, ou seja, um projeto pedagógico e curricular pleno de seus cursos.

Tabela 6 – Diretrizes curriculares do curso de Direito

- Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
- Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003 - Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
- Parecer CNE/CES nº 55/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.
- Parecer CNE/CES nº 211/2004, aprovado em 8 de julho de 2004 - Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.
- Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009 - Consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos.
- Parecer CNE/CES nº 362/2011, aprovado em 1º de setembro de 2011 - Solicitação para que seja verificada a possibilidade de se aperfeiçoar a redação do art. 7º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que trata dos núcleos de prática jurídica.
- Parecer CNE/CES nº 150/2013, aprovado em 5 de junho de 2013 - Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
- Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017 - Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.
- Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.
- Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
- Parecer CNE/CES nº 757/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.
- Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 - Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Fonte: MEC (2022)

Conforme se verifica no sítio virtual do MEC (MEC, 2022), o Curso de Direito é o segundo curso com maior número de DCNs, sendo essas treze ao total. O primeiro é Formação Docente para o ensino básico, que conta com 42 DCNs. A grande produção normativa, além de demonstrar a preocupação com o ensino jurídico e sua qualidade, atende a interesses econômicos como a não obrigatoriedade de existência de núcleos de práticas jurídicas nas IES, sendo possibilitado o estágio em qualquer outro lugar para validar a formação prática.

A primeira DCN recomendou:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
 2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
 3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
 4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e
 5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.
- (portal MEC)

A última DCN que é a Res. 757/2020. Importante consignar que a primeira DCN do curso de Direito possibilitou que cada IES oferecesse o curso de direito com base em sua “clientela”, conforme extraído do próprio texto do Plano Nacional de Educação da época que era a Lei 10.172/2001, a seguir

a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Parecer 583/2001, tomou como referência o Parecer 776/97 dessa mesma Câmara, o Edital 4, de dezembro de 1997, do MEC/SESU, e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de janeiro de 2001, que definiu, dentre os objetivos e metas: “... Estabelecer, em nível nacional, 5 diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”. Ao aprovar, portanto, diretrizes comuns a todos os cursos, a intenção é garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares (MEC).

A primeira DCN estabeleceu diretrizes comuns ao curso de Direito e também outros dez cursos, abrangendo projeto pedagógico, organização curricular, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação, bem como monografia.

Em especial, para o Curso de Direito, a DCN em questão trata em primeiro lugar do perfil do formando, em segundo das competências e habilidades e por último Conteúdos curriculares.

Quanto ao perfil desejado do formando, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando

uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania (Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002).

A segunda diretriz teve por objetivo “estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente”. Ainda, proporciona a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujos desafios o futuro formando deverá estar apto.

Enquanto a DCN propõe uma “sólida formação geral e humanística” que permita a reflexão e visão crítica, as disciplinas que são próprias para a formação humanística, como Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ética e Economia são paulatinamente retiradas das grades curriculares do curso de Direito, e aquelas instituições que as mantêm, oferecem-nas em modalidade EAD. Ou seja, aulas gravadas, sem a possibilidade de debate das questões estudadas e a realidade social. Ainda, o material gravado é genérico no sentido de que não trata de uma realidade em específico como, por exemplo, a realidade social do município. Notória a contradição de que o curso deve oferecer um estudo direcionado à sua realidade, mas a formação oferecida é genérica, bem como as avaliações a que será submetido no final de seu curso.

Quanto às habilidades e competências, o curso de Direito deve possibilitar

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002).

Por último, no que tange aos conteúdos curriculares, dispõe a primeira DCN que os cursos de Direito deverão contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional;

II – Conteúdos de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais;

III – Conteúdos de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas (Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002).

Por sua vez, a última DCN, que se trata da Res. 757/2020, em comparação com a primeira inclui no que se chamou formação geral, os conteúdos de Antropologia, História e Psicologia.

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; (RES 757/2020).

No que concerne à formação técnico-jurídica, diferentemente da primeira DCN, a última, que consiste na Res. 757/2020, explicitou os conteúdos obrigatórios, como se verifica

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; (RES 757/2020).

Por fim, quanto ao estágio, esse foi substituído pela prática jurídica

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (RES 757/2020).

A princípio, as DCN substituíram o currículo mínimo que recebia a crítica de engessar os cursos ao determinar a grade curricular, as disciplinas, seus conteúdos e carga horária mínima, tendo tal mudança por propósito a flexibilização e possibilidade de atender as diferentes realidades sociais.

De fato, a ideia de um curso direcionada para os anseios da realidade social em que será ofertado é fantástica. Por outro lado, a não obrigatoriedade de disciplinas e grades curriculares, autoriza as IES a não ofertarem determinadas disciplinas como acontecia antes da referida modificação. Desse modo, disciplinas como Sociologia, Filosofia entre outras, foram retiradas das grades curriculares de diversas IES de Direito, já que tais conteúdos podem ser trabalhados inseridos de forma transversal e nas disciplinas técnico-jurídicas.

O problema não reside na DCN, mas sim na margem que ela confere às IES para que essas formulem sua própria grade, o que na prática permite a supressão de disciplinas essenciais para a formação do estudante de Direito. Em uma perspectiva de que a educação ofertada no país deve gerar “mais-valia”, há uma redução paulatina de conteúdos e disciplinas que não são ofertados ou são na modalidade de ensino à distância com conteúdos gravados. Esclarece que a aula síncrona na modalidade

virtual conforme ofertado no período de pandemia não é considerada modalidade de ensino à distância.

As aulas gravadas e não síncronas são materiais dos quais a IES paga ao professor pela sua produção e então o material se torna de propriedade da IES, que o utiliza por vários anos. Além de o material se tornar obsoleto diante das mudanças da realidade social, essa modalidade de aula não possibilita o debate entre aluno e professor. A situação torna-se ainda mais grave posto que o professor que gravou o material não faz parte do corpo docente da IES. Ou seja, eventuais dúvidas e questionamentos dos alunos ficam a cargo de outra pessoa, no caso, o tutor.

A aula gravada é a representação da mercadoria que é vendida pelas IES aos alunos. É a consagração do capitalismo que finalmente consegue se apropriar do conhecimento do professor, que é o trabalhador, e vendê-lo como qualquer outra mercadoria com o objetivo de lucro.

Ao analisar as propostas das DCNs e as mudanças que estão sendo implementadas, se verifica de fato um descompasso com o que é proclamado como uma educação de qualidade e o que efetivamente é realizado no sentido de proporcionar tal educação de qualidade. Com efeito, é a mercantilização da educação se sobrepondo aos propósitos de emancipação.

O que é possível concluir com a análise das DCNs é que, embora as resoluções tenham em seu texto excluído a categoria currículo, de fato esse ainda existe, como é possível verificar com palavras semelhantes: estruturas curriculares, conteúdos curriculares, componentes curriculares, diversificação curricular e atividades curriculares (RODRIGUES, 2019, p. 236).

A referida resolução inclui conteúdos obrigatórios no item “perspectivas formativas”, além de prever conteúdos transversais, prática jurídica, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e competências. Assim, Rodrigues afirma que todos esses requisitos obrigatórios para todos os cursos de Direito são exatamente o currículo mínimo (2019, p. 237). Em que pese a respeitável posição de Rodrigues, não há a obrigatoriedade destes conteúdos constarem no PPC do curso como uma disciplina autônoma com uma determinada carga horária específica, o que dificulta a verificação de oferta do referido conteúdo que poderia estar, em teoria, sendo trabalhado em outro conteúdo, a exemplo da mediação ser ensinada dentro do Direito de Família.

Além do Exame de Ordem exigir as disciplinas explicitadas nas DCNs que a OAB considera obrigatórias, inclui mais nove disciplinas, como é possível verificar em seus editais de abertura do referido exame:

Disciplinas profissionalizantes obrigatórias e integrantes do curso de Direito, Direitos Humanos, Código do Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito Internacional, Filosofia do Direito, bem como Estatuto da Advocacia e da OAB, seu Regulamento Geral e Código de Ética e Disciplina da OAB (EDITAL DE EXAME DE ORDEM, 2022, p. 11).

É inegável que o aumento exacerbado dos editais do exame de ordem tem um propósito de exclusão de profissionais, como será abordado no capítulo atinente ao referido exame.

2.3 O CONCEITO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E SEU ALCANCE

O que se entende por ensino jurídico? Seria aquele que versa sobre o estudo das leis? Certamente o ensino jurídico ou a ciência do direito ultrapassa o simples ensino e aprendizagem de qual seja o conteúdo das leis, indo além do dogmatismo e do positivismo.

O ensino jurídico fundamenta-se no fato social, que é um objeto em constante mutação. O Direito, por sua vez, é um fenômeno social, logo lhe é conferido o seu dinamismo. Nesse sentido, JJ Calmon de Passos adverte que o “Direito não é algo dado, pronto, pré-estabelecido ou pré-produzido, cuja fruição é possível mediante simples utilização do já feito ou achado” (PASSOS, 2000, p.25).

Ressalta Scherch “que o direito não é um produto neutro da sociedade, ele carrega as lutas, as ideologias e a cultura dos indivíduos para dentro de sua construção conquanto um verdadeiro fato social” (NASCIMENTO;TIROLI, 2022, p. 213).

O que se espera do acadêmico de direito é que ele possa pensar, criticar, analisar e, sobretudo, transformar a realidade social. Scherch aponta como necessária a conscientização do estudante de direito enquanto o seu papel de cidadão, logo é preciso despertar-lhe a sua capacidade de modificar o *status quo*. E ainda:

... Ensino Jurídico Antifacista, o que não significa a defesa de uma ideologia em particular, mas, ao revés, o combate à formação jurídica maquínica e sem

vínculo com a função política e social do Direito, para modificar o espaço público. Parte-se, portanto, de ideias plurais, que contrapõem o pensamento jurídico do bacharelismo clássico, dado a seus efeitos negativos como, por exemplo, a manutenção da desigualdade e a cortina de fumaça que pode lançar sobre pautas das minorias e sobre a consolidação dos Direitos Humanos como uma conquista social da humanidade (NASCIMENTO; TIROLI, 2022, p. 220).

O ensino do Direito vai além da memorização e repetição. É necessário se criar condições para proporcionar a emancipação, liberdade, cidadania, democracia e o comprometido com a transformação social.

Adorno (2000, p. 12) destaca que a educação não pode ser reprodução. Isso é dizer que, além de nem toda educação ser emancipatória, ela ultrapassa a mera apropriação de conhecimentos técnicos.

Se faz necessário pensar a sociedade e sua educação para que os educandos se tornem sujeitos de sua história, isto é, a educação que produz a situação de sua história, isto é, a educação que produz a situação vigente parece impotente para transformá-la, logo é preciso um “pensador comprometido com os problemas do trabalho social e da sociedade de classes” (ADORNO, 2000, p.13).

O ensino do direito na sociedade pós-positivista, como o ensino em geral, deve ser no sentido de democracia. As instituições escolares devem superar as estruturas que perpetuam as desigualdades de classe (ADORNO, 2000, p.170).

No entanto, ao tratar de conceito do direito para o marxismo, Casalino aponta que existem duas correntes, uma no sentido de que o direito pode compreendido tanto como “forma de dominação de classes” e a outra como “forma da equivalência subjetiva autônoma” (CASALINO, 2015, p.5). De toda sorte,

A consequência inevitável é a que se verifica hoje: além de concepções as mais variadas sobre o que é e que papel cumpre o direito, constata-se uma quase irrelevância do marxismo no meio acadêmico tradicional, uma aparente inexistência na prática judicial cotidiana e um completo bloqueio de suas potencialidades políticas transformadoras” (CASALINO, 2015, p.6).

Adota-se nesta tese, o conceito de direito na esteira do marxismo embasado no pensamento Evgeny Pachukanis, que relaciona Direito e Capitalismo. Não se trata de entender o direito apenas como uma ciência que estuda o conjunto de normas de comportamentos sociais, mas sim de uma forma social específica do capitalismo. Dessa maneira, o estudo do direito precisa “avançar para a superação das formas

sociais nas quais as mazelas da exploração e da opressão humanas têm nos direitos humanos um espelho, ainda que pelo negativo e ainda que heroicamente batalhado por muitos” (MASCARO, 2017, p. 116).

Para Pachukanis, o direito tem mecanismos para produzir e reproduzir sociedade de produção mercantil que se operam por uma série de contratos jurídicos privados, entre classe explorada e classe exploradora (Pachukanis, 1988, p. 13).

Ao pensar no conceito do direito e considerá-lo em uma perspectiva marxista que contribui para a manutenção da divisão de classes, é possível pensar então em quais as habilidades necessárias que o ensino jurídico deverá proporcionar para a formação do jurista. O ensino jurídico deve proporcionar o pensamento crítico e a superação do atual modelo de produção. A formação do jurista deve necessariamente proporcionar a emancipação do indivíduo.

2.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

o que mais impressiona é o consentimento dos governados, a facilidade com que os muitos são governados pelos poucos e a submissão implícita com que os homens cedem os seus destinos aos seus governantes (SILVA, 2002, p. 204).

Para estudar e analisar os métodos de avaliação do Curso de Direito, que são o Exame Enade e o Exame de Ordem, faz-se necessário apresentar uma perspectiva global sobre a questão da educação superior em nosso país.

As políticas públicas para o ensino jurídico ou para a qualquer outro ramo da educação superior não são exclusivamente obras dos nossos governantes. Conforme a seguir será demonstrado, há uma forte interferência de organismos internacionais.

No contexto atual, o mundo enfrenta a pandemia do coronavírus desde 2019, cujos reflexos em todos os setores ainda não puderam ser totalmente avaliados. Não bastando a crise sanitária, na data de 24 de fevereiro de 2022, teve início a Guerra entre a Rússia e a Ucrânia, que por ora não se pode saber qual será a extensão de suas consequências para o mundo, mas certamente, dentro do mundo globalizado e dependente economicamente, todos os países serão afetados de alguma forma, mesmo que de maneira indireta, em razão de aumento do preço de mercadorias e insumos.

Dessa forma, o Brasil se encontra dentro do contexto global como um país dependente da produção mundial, bem como do consumo internacional, o que limita sua atuação de forma livre e independente.

O Grupo do Banco Mundial é formado pelo BIRD, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento; pela IFC, Corporação Financeira Internacional; MIGA, Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos; IDA, Associação Internacional de Desenvolvimento; ICSID, Centro Internacional para a Resolução de Disputas Internacionais; GEF, Fundo Mundial para o Meio Ambiente. O banco Mundial atua como um agente econômico que induz quais as medidas a serem adotadas na educação. Tanto o Banco Mundial quanto o FMI, Fundo Monetário Internacional, possuem papel de suma importância neste cenário econômico que tem como base o empréstimo e a renegociação de dívidas. Os citados agentes impõem condições para que tais empréstimos aconteçam e assim, também são responsáveis pelas políticas públicas de investimentos que precisam do capital estrangeiro para o seu desenvolvimento.

São em realidade quatro as medidas propostas pelo Banco:

1. Privatizar a educação superior, com a segurança de que "continuarão recebendo prioridade aqueles países nos quais se atribua mais importância aos provedores e ao financiamento privados".
2. Anular a gratuidade do ensino superior, por meio da cobrança de matrículas.
3. Estimular a criação, no nível pós-secundário mas não universitário, de instituições terciárias mas não universitárias, capazes de organizar cursos mais breves que respondam mais flexivelmente às demandas do mercado de trabalho.
4. Renunciar a transformar o conjunto das universidades públicas em centros de pesquisa. (SILVA, 2002, p. 1)

Saliente-se que o Banco Mundial – BM , é um organismo multilateral de financiamento, que embora conte com 176 mutuários, incluindo o Brasil, apenas “cinco países definem as suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França, e Reino Unido” (SHIROMA, 2002, P. 72)

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, no documento produzido pela Comissão Delors, defende que "os países mais pobres devem se dotar de uma capacidade própria de pesquisa e especialização, constituindo, em particular, polos regionais de excelência" (SILVA, 2002, p. 1).

Há uma verdadeira imposição de organismos internacionais que por meio de financiamento e empréstimos ditam regras e condições que dirigem a educação nos países que deles necessitam.

Shiroma aponta que o BM recomenda

mais atenção aos resultados, sistema de avaliação e aprendizagem, inversão em capital humano atentando para relação custo-benefício, propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA, 2002, p. 74)

No prefácio da referida obra de Silva, José Luís Sanfelice ressalta que “o jogo do capital precisa ser jogado infinitamente para que a sua reprodução e acumulação sejam garantidas” e para que esse jogo continue constrói-se “uma sociedade de relações de exploração e exclusão” (2002, p. 1).

Dessa forma, o Banco Mundial e o FMI para cumprirem as suas missões ou desafios, fazem uso de instrumentos similares que são resumidos por Afonso e Andrade:

(1) atividades de empréstimo para projetos de desenvolvimento; (2) assistência técnica/orientação aos países membros de forma a facilitar a preparação e implementação de projetos de desenvolvimento ou para a implementação de melhorias econômicas e sociais; e (3) garantias ou suplementos a credores privados (AFONSO; ANDRADE, 2007, p. 03).

Importante ressaltar que o que se entende por exclusão, categoria de análise para a presente tese, será tratado no capítulo quatro. Ao mesmo tempo em que é verificado uma expansão do ensino superior que “inclui” pessoas que anteriormente não tinham esse acesso, as condições materiais, bem como a exigência do exame da OAB, promovem a exclusão dos grupos sociais menos favorecidos e que historicamente foram excluídos desde sempre, situação própria do capitalismo tardio, característico do nosso país.

Gaudêncio Frigotto (2010) explica o que é capitalismo tardio:

Por capitalismo tardio, entende-se a configuração que as relações sociais capitalistas assumem no contexto da mundialização do capital e suas formas predominantemente destrutivas. Trata-se de uma realidade onde a contradição entre o avanço das forças produtivas alcança um exponencial desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o acesso aos bens produzidos é cada vez mais seletivo e desigual (Jameson, 1998). Ou, em outros termos, como analisa Mészáros (2002), um capitalismo que exauriu a sua capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente (FRIGOTTO, 2010, p. 418).

E continua ao tratar das políticas educativas

A direção que assumem as políticas educativas e, em especial, as de formação profissional, no âmbito das reformas neoliberais, pode elucidar de forma emblemática um comportamento esquizofrênico da forma capital hoje: na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 420).

Imperioso salientar que a exclusão social que é trabalhada nesta tese, em conformidade com o que conceitua Frigotto:

é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos tanto para explicitar questões de gênero e etnia, como, e especialmente, para designar problemas da perda de direitos que, no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes (FRIGOTTO, 2010, p. 422).

A análise é pertinente em relação ao papel que tais organismos mundiais exercem sobre a educação, pois somente dessa forma, será possível identificar quais as forças que a oprimem.

Ainda que o capital tenha por objetivo a privatização do ensino como um todo, as escolas públicas sobrevivem com grande dificuldade e assim permanecem. Em tempos de pandemia, as discrepâncias entre escolas públicas e particulares ficaram notórias, mais exacerbadas do que nunca.

Nesse contexto de políticas educacionais, verifica-se que o papel das agências de financiamento internacional é de suma importância, pois consiste em uma verdadeira intervenção e consentimento daqueles que estão sujeitos às políticas destes atores internacionais (SILVA, 2002).

Dessa forma, não se trata apenas de falta de interesse político interno no que tange à elaboração de leis que priorizem a educação, sobretudo a educação pública. Tratam-se de políticas e estratégias de organismos internacionais.

Ao analisar a redação do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) tem-se:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser

humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

A instrução superior é baseada no mérito. A ideia da meritocracia produz a exclusão daqueles que não estariam aptos.

Andrade et al. (2007) reforçam a ideia da hegemonia dos Estados Unidos sobre o Banco Mundial e sobre o Fundo Monetário Internacional e, desse modo, a hegemonia daquele país sobre os demais países que dependem dos órgãos em questão. Os referidos autores ressaltam ainda a “condicionalidade para os empréstimos”, que é a forma como acontece o “controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas” (ANDRADE et al. 2007, p. 05-06).

A atuação dos agentes internacionais, por meio de suas condicionantes, se dá tanto no setor público quanto no setor privado. No que tange ao setor público, a influência direta para áreas do governo, além das relacionadas aos empréstimos, bem como a própria mobilização da participação popular. Por sua vez, no caso do setor privado, a atuação se dá como intermediários entre credores privados e os países em desenvolvimento, que além da influência direta no fluxo de capitais e na lucratividade dos agentes privados, os quais vêem seus riscos diminuir-se com a intervenção dos BMDs e do FMI (AFONSO; ANDRADE, 2007, p. 08).

No campo do ensino jurídico, muito se destaca a má qualidade de seu ensino e inúmeros são os apontamentos quanto ao péssimo desempenho dos concluintes nos exames de ordem, sobretudo, o que inviabiliza o exercício de uma carreira. No entanto, não adianta olhar apenas para as políticas internas como se outras políticas externas não influenciassem nesse cenário. Nesse sentido, DIAS (2014):

Não compartilhando desta reflexão, defendemos a tese de que a proposta de uma educação jurídica humanista e ética, aliada à efetiva preparação para o desempenho profissional, anunciadas com ênfase e devidamente formalizadas nos instrumentos que regulam a implantação, autorização, reconhecimento e convalidação dos cursos de Direito no país na última década e reproduzidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos jurídicos da cidade não se sustentam diante das exigências impostas pela mundialização do capital (DIAS, 2014, p. 19-20).

Silva (2002, p. 10) aduz que os “Estados Unidos afirmaram-se como inteligência mundial e desta forma assumiu o papel de conduzir o desenvolvimento dos países capitalistas periféricos”.

Portanto, os países capitalistas periféricos estão sujeitos à política de crédito do Banco Mundial, que em contrapartida dita quais os termos para que o financiamento aconteça, o que evidencia não tratar-se de um sistema de cooperação, mas sim de submissão.

Qual o interesse do Banco Mundial na educação? Quais são os objetivos buscados pelas políticas públicas implementadas por tais organismos? Silva (2002, p. 16) responde que o objetivo é “formar consumidores e habilitar pessoas com formação rudimentar por meio de ensino técnico”. Ainda, é possível incluir como preocupação das políticas internacionais combate à indigência.

Narra Silva (2002) que

Na década de 80, no Brasil, em decorrência da crise, há o surgimento de microempresas nacionais, sindicatos, partidos políticos, entidades e associações acadêmicas, universidades e centros de pesquisa. Tais pressões internas culminaram na exigência de direitos trabalhistas, direitos do consumidor, direitos sociais em geral. Desta forma, a crise não era apenas econômica (SILVA, 2002, p. 16).

Ainda na década de 80, a doutrina neoliberal tornou-se hegemônica e inspirou a reforma conservadora dos anos de 1990, com o fortalecimento dos Estados Unidos em escala mundial do ponto de vista político-ideológico (SILVA, 2002).

As políticas adotadas em relação aos Estados da América Latina são de desintegração, uma vez que aprovou-se a exclusão social, gerou miséria estrutural e incitou o individualismo. Políticas tributárias que não alcançam o capital externo, tampouco grandes fortunas. O crescimento econômico moderado não se traduziu em crescimento social, ao contrário, multiplicou a pobreza, o desemprego e o subemprego.

A força do capital escapa o controle do próprio governo, somado ainda o papel de intervenção do Estado na economia e na relação capital/trabalho.

Silva (2002) expõe que é um erro atribuir a pobreza ou a preguiça à falta de capacidade dos indivíduos. O grau de exploração força os trabalhadores a aceitar condições precárias de contratação e a educação cumpre o papel de formação de dessa mão-de-obra.

Nessa articulação entre educação, trabalho e tecnologia, até mesmo os profissionais mais qualificados têm suas possibilidades reduzidas, em razão da necessidade de flexibilidade e dinâmica do mercado.

O objetivo do Banco Mundial é a formação de pessoas para consumo. A educação é baseada na reprodução e as instituições públicas com formação profissional de qualidade, reflexão e produção do conhecimento científico e tecnológico são reduzidas.

Na prática o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ditam as regras para os países que dependem de seus empréstimos. “É um governo paralelo que atua acima da sociedade civil em defesa dos interesses da burocracia internacional, das elites nacionais e das corporações financeiras” (SILVA, 2002, p. 36). Em razão da necessidade de empréstimos externos, o Brasil cede às determinações do Banco Mundial e do FMI.

O Banco Mundial justifica a sua intervenção alegando incapacidade dos países em desenvolvimento de mudar as suas políticas na direção correta. Nesse contexto, os Estados Unidos exercem a sua hegemonia com o poder de veto em qualquer decisão.

A hegemonia é uma estratégia política essencial para a manutenção de uma sociedade de classe pois é preciso estabelecer um consenso, transformar as ideias da burguesia dominante em senso comum (CURY, 1995, p. 29).

No mesmo sentido, para Gramsci, a hegemonia é uma forma de dominação cultural e ideológica. Assim:

a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários os quais tende a “liquidar” ou a submeter mesmo com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados (GRAMSCI, 2002, p. 62).

Esclarece Silva (2002) que Os Estados Unidos, com o seu controle hegemônico têm o poder de veto em qualquer decisão e possuem número majoritário nas instituições multilaterais o que lhes permite manter as relações de dominação sobre os Estados da América Latina. Entre as políticas ditadas incluem a restrição de políticas educacionais com fito à educação primária e à formação profissional rudimentar (SILVA, 2002, p. 42).

Destaca-se a frase do presidente do BIRD a respeito da instituição: “não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social”, deixando claro que se trata de uma relação creditícia (SILVA, 2002, p. 44).

A educação neste contexto é uma mercadoria, sua mercantilização a sujeita ao baixo investimento e maximização dos resultados. como todo investimento ditado pela lógica do capital que precisa da produção da mais valia. É preciso investir menos e obter o máximo de retorno possível. Diante disso, verifica-se uma concepção utilitarista das políticas educacionais.

Se por um lado a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como um direito, políticas antidemocráticas e antissociais por desconsiderar as múltiplas realidades nacionais e culturais e o Brasil tem uma postura de subserviência. Ressalte-se que a atual Constituição Federal possui uma redação fantástica e é considerada como uma constituição cidadã, uma das mais democráticas do mundo. No entanto, a grande celeuma é a implementação destes direitos em um contexto de realidades tão diferentes.

A própria privatização da educação e a redução do papel do Estado nela é uma das políticas do banco Mundial, que tem por objetivo fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação (SILVA, 2002).

Salienta Silva (2002) que é preciso reconhecer que a conjuntura econômica e social é o resultado de manipulação das instituições financeiras, que tal manipulação não pode ser considerado um fenômeno natural.

Os documentos internacionais favorecem o capital e desconsideram as condições particulares de cada país envolvido.

Entre os malefícios apontados com a intervenção do banco Mundial na educação pública está a transculturação de ideias e valores. Tal intervenção é permitida e conta com o consentimento e trabalho contínuo dos burocratas do ensino público. Faz parte do mecanismo da intervenção desqualificar a produção do conhecimento e da ciência produzida nos Estados latino-americanos (SILVA, 2002, p. 97).

Outro detalhe a ser ressaltado é a falta de transparência dos documentos internacionais e a existência de cláusulas contratuais sigilosas (SILVA, 2002, p. 104).

O Banco Mundial avalia os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos e aponta que o problema no Brasil são os altos índices de repetência e evasão escolar e a baixa qualidade de ensino (SILVA, 2002, p. 106).

Em verdade, a intervenção estrangeira e o consentimento brasileiro têm origem desde a formação do país como extensão de Portugal. Silva (2002, p. 106) aponta que na sociedade brasileira, os diferentes períodos histórico-econômicos e as políticas sociais estiveram subordinados ao processo de acumulação de capital externo.

No período de 1950 a 1970, o investimento se deu em áreas destinadas à industrialização nos países do Terceiro Mundo. Mas tais investimentos não foram suficientes para erradicar a pobreza que seria um dos objetivos, o que então justificou a expansão dos investimentos internacionais para outras áreas. No período de 1980 a 1995, em razão do grande endividamento da América Latina, “propiciou contexto político favorável para que os BMDs e o FMI assumissem papel central na renegociação e abertura comercial” dos países endividados. “Esse processo iniciado na década de 80 prosseguiu até 1995 no Brasil no que foi conhecido como Consenso de Washington com a participação de diversos organismos internacionais” (AFONSO; ANDRADE, 2007, p. 8).

Internamente, as elites dirigentes fortalecem o consentimento com o documento publicado em agosto de 1990 pela FIEP, sob o título Livre para crescer – proposta de um Brasil moderno e com a eleição de Fernando Collor de Mello que adotou políticas educacionais em consonância com as políticas externas (SILVA, 2002, p. 138).

Ainda, o período de 1990 foi marcado por políticas de abertura comercial, desregulamentações e privatizações, além das recomendações para flexibilização do mercado de trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária e a reforma do sistema educacional, frutos de acordos com o Banco Mundial e o FMI (AFONSO; ANDRADE; 2007, p. 8).

Dado interessante é que a porcentagem de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza aumentou de 29%, em 1980 para 39%, em 1990. Desta forma, contradiz a política de desenvolvimento do Banco Mundial e FMI de que eles estariam aptos para guiar os países em desenvolvimento nesse processo (SILVA, 2002, p. 144).

Em 1989, transfere-se a pré-escola da rede estadual para os municípios. O Banco Mundial revigora sua ênfase na privatização do ensino médio e superior e a equiparação da gestão da escola à indústria (SILVA, 2002, p. 150).

Em 1990, em conferência ocorrida na Tailândia, e posteriormente no ano de 2000 em Dacar, a UNESCO, UNICEF, PNUD e BMDs erigiram a educação como prioridade. Ao comparar as metas estabelecidas pelo BMD e pelo estabelecido no Congresso, temos que a prioridade está na educação básica e igualdade entre os sexos no que consiste a oportunidade de educação. As metas serviram para um novo programa intitulado Iniciativa via rápida do Banco Mundial e entre as inúmeras recomendações tem-se o teto do salário dos professores (AFONSO; ANDRADE; 2007)

O Brasil é grande devedor do BMDs e de acordo com as recomendações desse não há o desenvolvimento do ensino superior.

Silva (2002, p. 197) ainda aponta que:

- não houve uma política de formação de professores;
- que os futuros docentes são alunos com situação econômica e socialmente desfavorecidos que rompem as barreiras presentes no sistema educacional público e são aprovados para cursos superiores em instituições privados no período noturno. Instituições essas, de baixo custo e que exigem poucos pré-requisitos;

- não houve política educacional que fixasse bases para o desenvolvimento e para a emancipação das pessoas;

- aponta a existência de políticas que esvaziam as escolas públicas e enaltecem as escolas particulares como de boa qualidade, o que distancia da moralidade e dos valores democráticos;

A falta de interesse na educação emancipatória, de qualidade, inviabiliza a sua efetivação. O texto constitucional possui inúmeros direitos que na prática não são implementados e não há uma demonstração de interesse por parte do Estado em modificar seriamente a situação com a adoção de medidas que possam realizar modificações no cenário atual.

Expõe Oliveira (2009) que

No início desta década, ao se identificar que o setor de educação superior sofreria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área, ocasião em que foram constituídos os primeiros fundos de investimento exclusivamente direcionados à educação. Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo

tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. Essa perspectiva racionalizadora é fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

A entrada do grande capital na educação trouxe investimentos para a área com a visão de maximização de resultados, com uma perspectiva mercadológica, uma vez que não se avaliam outros critérios e sim os resultados das avaliações, pois é próprio do mercado trabalhar com resultados e lucros.

Ainda, no que tange ao tema da avaliação, ponto central da presente tese, a forma com que as avaliações são propostas e realizadas, sobretudo as avaliações em larga escala, tem como fundamento a transferência cultural própria das práticas hegemônicas a que os países que necessitam de empréstimos estão sujeitos.

Saul (s/a) explica que ao analisar as relações econômicas internacionais, os empréstimos contraídos pelo Brasil envolvem, contratualmente, o uso de uma parcela na Educação. Saliente-se que a autora deixa bem claro que não se trata de uma mera recomendação, como se o Brasil tivesse a opção de não a acatar, posto que o empréstimo vem com a determinação de onde e como serão utilizados, “recomendações explícitas”, sobretudo nos acordos internacionais da década de 1960 e 1970, que previam inclusive a presença de técnicos norte-americanos para treinamento de professores brasileiros. Salienta ainda que no mesmo período ocorreu um grande trânsito de “professores brasileiros que faziam seus mestrados e doutorados nos Estados Unidos, trazendo toda uma bibliografia norte-americana que influenciou os cursos de nossas universidades (SAUL, s/a., p. 4).

Ainda, é preciso consignar que data do primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) teve um fortalecimento do Estado avaliador e regulador com a participação do Brasil, no ano de 2000, em um seminário com a presença de mais de vinte países e organismos internacionais, que se reuniram com o “objetivo de elaborar um projeto que possibilite a avaliação educacional comparada, envolvendo todos os países das Américas que aderirem à iniciativa”. Saul (s/a) explica que o referido seminário deu continuidade aos trabalhos iniciados na II Cúpula das Américas em 1998, realizada em Santiago do Chile e explica que a reunião foi realizada pelo INEP com o objetivo de definir “parâmetros e metodologias para uma ação integrada entre as nações americanas no desenvolvimento de sistemas de

avaliação” (Saul, 2015). Assim, o projeto dos representantes dos países é possibilitar o desenvolvimento de estratégias conjuntas que permitam avaliar a qualidade da educação ministrada no continente” (SAUL, 2015, p. 4).

Avaliando os projetos políticos sobre a avaliação das universidades federais em específico, Cunha (1995) expõe que Lula e FHC adotaram projetos distintos. De acordo com o autor, ao analisar os projetos em disputa, consigna que o “primeiro mostrou admiração pelo potencial dessas instituições e pelos serviços por elas prestados, enquanto o outro lhes dirigiu censura pela falta de produtividade e por gastarem muitos recursos do MEC” (CUNHA,1995). Verifica-se o discurso próprio de empresas no projeto de FHC: baixa produtividade e gasto de recursos.

Com a proposta de melhorar a qualidade de ensino, houve um crescimento das atividades ligadas à avaliação na América Latina. Assim, várias medidas foram implementadas com o objetivo de verificação do desempenho educacional. Diversos estudos foram realizados no ano de 1998 com o objetivo de padronizar o sistema de avaliação educacional e na II Cúpula das Américas, em Santiago do Chile, foi aprovado um Plano de ação da educação como “chave de progresso”. Quanto à linha da avaliação, coordenada pelo Brasil, estabeleceu-se “duas vertentes de trabalho: uma voltada para a construção de sistemas de informações e indicadores educacionais e outra dirigida à avaliação da qualidade da educação” (SAUL, 2015, p.4).

Como outros temas, não se adotou uma política interna e sim os ditames de uma política internacional. Por essa razão é imperioso lembrar qual o papel da educação e o que representam essas políticas internacionais neste setor.

Saviani (2015), ensina que a educação está atrelada a natureza do ser humano, assim não há como compreender a educação sem compreender a própria natureza humana. O que difere os homens dos demais animais é exatamente a sua necessidade contínua de produzir a sua existência, o que o faz por intermédio do trabalho, que se trata de uma ação intencional. Desse modo, a educação é um processo de trabalho e é intencional, estando ligada à construção do próprio ser humano que é um ser histórico.

Ainda, Saviani (2015) consigna que “os conhecimentos, ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior do homem”, e por fim, “o que não é garantido pela natureza tem que ser

produzido historicamente pelos homens e neste contexto está a educação” (SAVIANI, 2015 p. 1).

É o homem que constrói a sua humanidade. Continua Saviani (2015):

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 1).

Feitas essas considerações, a pergunta é esta: quais os elementos culturais a serem assimilados?

Assim, é preciso estabelecer o que é essencial para selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico e quais os meios para que haja tal produção histórica do homem e quem “vai ditar quais são esses conteúdos”.

Dessa forma, Saviani (2015, p. 8) conclui sobre a necessidade da perspectiva da “especificidade dos estudos pedagógicos” entendido como a ciência da educação e a preocupação com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo” (SAVIANI, 2015, p.8).

2.5 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

As políticas públicas para a educação no Brasil sofrem grande influência dos agentes internacionais, como demonstrado anteriormente. Entre os muitos documentos, optou-se por tratar de alguns em específico, que corroboram com o exposto na presente tese.

2.5.1. Declaração de Bolonha

O presente documento surge no ano de 1999, traçando políticas para a educação superior europeia.

A escolha de tal documento se justifica pela demonstração de que a simplificação do ensino superior, a redução de seu tempo de duração e os custos com essa modalidade de ensino são fatores que foram tratados como problemas da União

Europeia. Em função disso, se revela que a tendência de mercantilização da educação não se trata apenas de um problema brasileiro, é algo que ocorre a nível global, bem como se verifica que a educação é tratada como mercadoria e como formação de mão de obra direcionada para determinados trabalhos, de forma que se prega o direcionamento da formação para o trabalho.

Quanto ao referido documento, percebem-se objetivos políticos como a sistematização do ensino para fortalecimento da união europeia. Neves e Koppe apontam que havia a preocupação com a perda de prestígio europeu na liderança cultural e acadêmica, o acirramento da competição entre os países desenvolvidos, evasão, demora na conclusão do curso, conservadorismo das IES, apressar a entrada de jovens no mercado de trabalho para aumentar a produtividade e fazer frente ao envelhecimento da população (2010, p. 4).

Na referida declaração são estabelecidos prazos máximos para cada etapa da educação superior. Assim o “bachelor” não pode passar de 4 anos, o “master” até dois anos, e o doutorado no máximo 4 anos. Esse último prazo foi determinado pelo Comunicado de Bergen de 2005. Saliente-se o “bachelor” é especificamente voltado para a formação do mercado de trabalho (NEVES; KOPPE, 2010, p.4).

O comunicado de Bergen de 2005 criou o sistema de qualificação de cada ciclo, introduzindo a formação para competências e habilidades, sem a obrigatoriedade de conteúdos programáticos.

No mesmo sentido que ocorre no Brasil, com a formatação do modelo de competências e habilidades, também se criou um sistema de avaliações internas e externas para averiguar a qualidade de ensino. Em 2007, o Comunicado de Londres cria o registro europeu de qualidade.

Dessa forma, é possível constatar que as mudanças ocorridas na Europa transcendem barreiras geográficas e são também aplicadas por outros países. Percebe-se, portanto, um ponto em comum nesse processo: estão todos atendendo aos mesmos interesses: a necessidade de formar um tipo de cidadão com valores específicos, uma formação para o trabalho, a necessidade de reduzir custos e tempo de educação, entre outras características comuns ao capital.

2.5.2. Relatório Delors

O Relatório Delors, feito para a UNESCO, é um dos documentos internacionais que teve grande influência nas políticas públicas para a educação brasileira. O referido documento foi realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como “Educação: Um tesouro a Descobrir”.

Em uma leitura desavisada, o referido documento pode ser visto como positivo para todas as nações. No entanto, Borges aponta que na realidade o relatório em questão tem por finalidade o “ajuste da educação a fim de formar o sujeito necessário ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação” (2016, p. 4).

No mencionado relatório há vários trechos que poderiam ser consignados aqui para demonstrar a hegemonia que se infere do mesmo, como se o ser humano fosse único, com as mesmas demandas em todos os lugares do mundo.

“Apesar disso, a Comissão esforçou-se por elaborar suas reflexões em um quadro prospectivo, dominado pela globalização, por selecionar as questões pertinentes que assediam qualquer ser humano, e por traçar algumas orientações válidas no plano nacional e mundial” (RELATÓRIO DELORS, p. 6).

Há, ainda, algumas ideias que são claramente hegemônicas e totalmente contrárias à educação e a pedagogia como a ideia da competitividade, senão vejamos:

Atualmente a Comissão tem a ousadia de afirmar que o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer a missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades. Diante de tal constatação, e no que diz respeito ao domínio abrangido por este relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos (RELATÓRIO DELORS, p. 9).

Da necessidade de diminuir os conteúdos a serem ensinados, com a ideia de que os “os currículos escolares estão cada vez mais sobrecarregados; nesse caso, será necessário fazer escolhas” (RELATÓRIO DELORS, p. 9). Nota-se ser sugerida a necessidade de eleição do que deverá ser ensinado, o que é claramente preocupante pois a educação pode ser formadora, bem como pode ser deformadora, a depender de como será realizada e quais objetivos pretende-se alcançar.

O relatório deixa claro ainda a ideia de que cada um deve ser responsável por seu próprio desenvolvimento.

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. (RELATÓRIO DELORS, p. 9)

Ao assumir sua própria responsabilidade, a pessoa retira essa do Estado, deixando-o isento. Haja vista que as tensões entre as vontades permanentes, representadas em políticas de Estado e vontades eventuais ou provisórias, como as políticas de governo, determinam a alocação de recursos, percebe-se uma problemática. Nesse sentido, a educação tem que ser uma política de Estado e deve atender, no caso do nosso país, o princípio da democracia, para que seja possibilitado a todos o pleno exercício da cidadania.

A educação precisa de políticas públicas de Estado que viabilizem a democracia interna e a independência externa. Cada país tem a sua história e seus fenômenos contextuais. O Brasil é peculiar, assim como cada país o é.

a Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego (RELATÓRIO DELORS, p. 11).

O relatório sinaliza que a educação tem a função de formar trabalhadores, logo é nítida a preocupação com a flexibilização da educação e necessidade de possibilitar empregos. Vislumbra-se que o relatório propõe a simplificação da educação, o que favorece a formação tecnicista em detrimento de uma formação humanística. Percebe-se ainda a defesa de educação bancária, como o professor sendo o agente que transmite informações e o aluno é que as recebe.

Assim, compete ao professor transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial (RELATÓRIO DELORS, p.10).

Professores e alunos são protagonistas no processo de aprendizagem, que é construído com uma ação conjunta. Os educandos são “reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2000, p.13).

A questão da educação não pode ser tratada apenas no binômio professor-aluno. Há a necessidade de alocação de recursos que devem ser direcionados por meio de políticas públicas sólidas com o propósito de investir em todos os seguimentos de ensino: básico, fundamental, médio e superior.

Muitos outros aspectos do referido relatório poderiam ter sido abordados, mas não é objetivo desta tese, optando-se por exemplificar algumas ideias que conflitam com os propósitos educacionais.

Evidente, portanto, a participação dos organismos internacionais na educação demonstra basicamente o movimento do capital estrangeiro em busca de novos mercados, objetivo muito distinto dos propósitos educacionais.

A educação desempenha papel central na preparação da força de trabalho, no desenvolvimento econômico e político. É por meio dela que se transmite valores, cultura, tradição, fomenta-se a busca por conhecimento e a possibilidade de emancipação do indivíduo enquanto cidadão.

2.5.3. Documento do Banco Mundial para o Brasil: Um ajuste justo

O último documento que se optou por trazer neste trabalho recebe o nome de “Por um ajuste junto com crescimento compartilhado Uma agenda de reformas para o Brasil”, do ano de 2017. Saliente-se que o BM tem vários outros documentos anteriores que já tratavam da educação e da necessidade de agilizar a formação do ensino superior.

De acordo com o documento elaborado pelo BM,

esse pacote de Notas de Políticas Públicas é dirigido à sociedade brasileira e especificamente aos candidatos à presidência e sua equipe econômica na eleição de 2018. Ele apresenta o diagnóstico do Banco Mundial para os principais desafios de desenvolvimento econômico e social do Brasil e propõe um possível caminho para enfrentá-los. (2007, p. 3).

Esse documento é realizado para o caso brasileiro antes das eleições, portanto destinado a quem vier a ser presidente. Há a preocupação, não importa quem seja o presidente de que este garanta os interesses dos credores internacionais.

São três os principais desafios apontados para o Brasil: O primeiro é o grande desequilíbrio fiscal, já que a dívida pública brasileira passou de 54% para 74% do PIB em apenas cinco anos, a contar do ano de 2012. O segundo é a falta de “crescimento

sustentado da produtividade”, que indica a redução do crescimento da força de trabalho do país. O terceiro desafio é a dificuldade do Estado brasileiro em oferecer serviços públicos básicos (BM, 2007, p.4)

Como proposta para conter o desequilíbrio fiscal, o BM propõe a redução de servidores públicos, sugerindo que estes são destinados apenas para carreiras essenciais como médicos (2007, p.11). Tal sugestão prejudica diretamente a categoria de professores que precisam de melhores condições de trabalho, sobretudo para o desenvolvimento da carreira, realização de mestrado, doutorado, produção de pesquisas, entre outros.

Quanto ao segundo desafio, que afeta diretamente a classe trabalhadora, a sugestão do BM é de não continuar a política de valorização dos salários como um fator de crescimento e geração de renda, em razão da recessão que se apresenta (BM, 2007, p. 19). Ainda, de acordo com o documento “a produção por empregado no Brasil poderia aumentar mais de três vezes se todas as empresas fossem tão produtivas quanto as empresas dos Estados Unidos (BM, p. 2007, p. 21) Assim, sugerem que o “Brasil use o compromisso com a maior integração internacional e concorrência estrangeira como âncora para um programa de políticas mais amplo a fim de aumentar a concorrência em sua economia e, por meio disso, a competitividade” (BM, 2007, p. 22)

Para a capacitação, sugere o BM a ampliação de ensino superior técnico (BM, 2007, p. 27). Verifica-se a preocupação para a formação de mão-de-obra rápida e específica para o trabalho. O documento ressalta ainda, que “as evidências internacionais que sustentam a importância da colaboração com o setor privado para a criação de programas de capacitação profissional” (BM, 2007, p. 27).

Continua o referido documento ao apontar que “as políticas devem apoiar as mudanças estruturais motivadas pelas forças do mercado – e não as atrasar. Na prática, isso significa que o papel das políticas de apoio aos trabalhadores, com vistas a treiná-los ou capacitá-los em novas habilidades.” (BM, 2008, p. 28)

Em especial, o item 2.3. do referido documento, trata especificamente da necessidade de melhorar a qualificação do capital humano, e sugere investimentos em educação e na aprendizagem ao longo da vida, para melhorar o capital humano. Aponta que os trabalhadores devem ser mais bem instruídos “estarão mais bem equipados para se beneficiar e se adaptar às mudanças nas oportunidades

econômicas resultantes da abertura da economia e do aumento da concorrência” (BM, 2007, p. 32).

O Banco Mundial aposta na qualidade de educação para o crescimento econômico direta e indiretamente, e aponta que o analfabetismo funcional entre os jovens que concluem o ensino médio é muito elevado (BM, 2007, p. 33).

O documento incentiva que os serviços educacionais sejam prestados pelo setor privado (BM, 2007, p. 44).

Desta forma, percebe-se o protagonismo nas orientações de políticas econômicas e sociais para os países da periferia capitalista (GUIMARÃES, s/a, p. 1)

Ao propor que o país invista na educação básica como prioridade estatal, enfatiza a necessidade de deixar para o setor privado o ensino superior.

Guimarães destaca sobre as políticas públicas do BM para educação superior que

para o Banco Mundial a noção de universidade crítica, autônoma, com indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão é inapropriada para responder as demandas hodiernas. Por isso é fundamental que os Estados criem mecanismos que possibilitem a diversificação das instituições de ensino superior, com o crescimento de instituições isoladas, não-universitárias a partir da expansão do setor privado, mais flexíveis aos interesses e necessidade do mercado. Paralelamente, para o setor público seria necessário ainda a otimização dos recursos disponíveis e a busca de formas alternativas de financiamento. Assim, deveriam ser estabelecidos mecanismos que permitam a captação de recursos externos: a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos, a venda de cursos, consultorias ou outros serviços. (GUIMARÃES, s/a, p. 4-5).

Percebe-se que as propostas do BM para a educação superior atendem a lógica do capital, no sentido de formação de mão-de-obra. Além de propor um ensino voltado ao mercado de trabalho, mais flexível e empreendedor. Ao Estado cabe o papel de fiscalização desses novos fornecedores de serviços educacionais (GUIMARÃES, s/a, p. 8).

O documento em questão encontra-se em consonância com a Teoria do Capital Humano, que propõe a elevação do nível de educação para elevar o desenvolvimento econômico. O que se critica é a forma como o ensino superior tem sido tratado, de forma precária, com a lógica privatista e mercantil. A educação não é tratada de forma

a promover a transformação do ser humano e sim para mantê-lo dentro da lógica capitalista sem grandes possibilidades de emancipação.

O Banco Mundial dissemina a política hegemônica dos EUA e a sua ingerência se dá por intermédio dos empréstimos realizados aos países de capitalismo periférico. A hegemonia é difundida pelas instituições que integram a sociedade civil.

Aparentemente o documento do BM tem por objetivo a diminuição das desigualdades sociais e erradicação da pobreza. No entanto, há a preocupação com o pagamento da dívida pública brasileiro junto aos credores internacionais. Dessa forma, o BM não tem compromisso com a classe trabalhadora, menos favorecida, e sim com a classe dominante e com a acumulação de capital.

A educação com a influência do BM tornou-se tecnicista, voltada para a formação rápida para atender a demanda de mercado. A valorização da educação nos termos propostos pelo BM, é com a finalidade de aumentar a produção e a lucratividade para garantir o recebimento da dívida pública pelos seus credores.

3. O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)

Existiram outras avaliações anteriores ao ENADE no curso de Direito, sem mencionar as avaliações que são realizadas no decorrer do próprio curso pelos professores. A escolha dessa avaliação, ENADE, bem como o Exame de Ordem, se dá em razão de as duas serem realizadas ao final do curso, e também serem ambas avaliações em larga escala, ambas usadas como critério para aferição da qualidade de ensino.

O objetivo é analisar os seus resultados de forma relacional considerando as categorias da inclusão/exclusão, como será apresentado no quarto capítulo. A escolha do ano 2018, em especial, é por ter o último exame ENADE realizado nesse ano, uma vez que a edição do ano de 2021 não foi realizada em decorrência da crise sanitária que se alastrou no mundo.

Dessa forma, será feito adiante uma análise relacional dos resultados da Avaliação ENADE 2018 com o Exame de Ordem do mesmo ano, que em tese são realizados pelos mesmos concluintes em sua maioria. Antes de tratar do ENADE-Exame Nacional de Cursos, é preciso tecer algumas considerações a respeito do que é avaliação e sobretudo quais os seus objetivos. À vista disso, seguem algumas considerações a respeito do tema.

3.1 A AVALIAÇÃO: CONCEITOS E OBJETIVOS

Avaliar é atribuir valor, mensurar ou computar. Nas palavras de Saul (2015), avaliar é estabelecer quais valores estão sendo assumidos “em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação” (SAUL, 2015, p. 6).

A mera constatação de um fato não é avaliar. Toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica. Existem inúmeros conceitos de avaliação. Pode ser entendida como “uma etapa do processo educacional”, para verificação dos objetivos alcançados, tradicionalmente atribuída ao papel do docente (CORDEIRO, 2019, p. 30).

Sobrinho (2002) explica que avaliação acontece em um espaço social de valores e de disputa de poder. Dessa forma, o que está em jogo na avaliação é a

própria educação do ensino superior e da sociedade em questão, posto que a avaliação é concebida com instrumento, mecanismo de regulação e controle. Vale ainda ressaltar que as avaliações são modificadas para aumentar a capacidade operacional do subsistema educacional e do mercado.

A ideia da avaliação para medir capacidade, com o objetivo de escolher os melhores e descartar os piores, acompanha toda a humanidade ao longo de sua história. O Brasil segue o formato de avaliação dos EUA, criado por Horace Mann, chamado de sistema de testagem, que consiste na experimentação de um sistema uniforme de exames, com o objetivo de verificar o padrão educacional e proporcionar melhorias (ALBUQUERQUE, 2009).

Esse sistema de padronização da avaliação para mensurar de maneira mais objetiva está presente até os dias atuais. Porém, conforme salienta Albuquerque e Oliveira (2009) é preciso lembrar que tais avaliações “fazem parte de determinados modelos de educação integrados a projetos de sociedade que, por sua vez, articulam-se à dinâmica de globalização planetária” (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 87).

A Docimologia é a ciência que “estuda os exames, os sistemas de atribuição de notas e os comportamentos dos examinadores e dos examinados”, que tem como seus expoentes Pièron e Laugier. O estudo por eles realizado demonstra “a instabilidade das avaliações no tocante às diferenças inter e intraindividuais e aprofundaram estudos sobre a precisão dos testes” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 87).

Além da avaliação individual e da questão de qual seria a melhor forma para que ocorra essa verificação de conteúdo, há uma séria discussão a respeito das avaliações de larga escala que tem por objetivo a avaliação do sistema e do currículo. No Brasil, em 1930, houve uma flexibilização e foi adotado um procedimento mais abrangente para a avaliação de desempenho dos alunos.

A avaliação é essencial para a verificação do processo educacional bem como possui uma característica predominante de avaliar pelo método privilegiado “hipotético-dedutivo”, que se coaduna com a matriz- positivista.

Por sua vez, autores como Saul e outros, discutem a “função sócio organizativa da avaliação e enfocam a necessidade de situar a avaliação de aprendizagem numa perspectiva de totalidade social” (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 93).

Abramowicz (1996) consigna ao verificar a evolução do conceito de avaliação da aprendizagem que se percebe a concepção tecnicista onde avaliar significa medir,

atribuir nota, predizer, em direção a uma concepção sociopolítica em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo sociocultural. É preciso alterar essa concepção objetivista/quantitativista herdada dos EUA.

Para Albuquerque e Oliveira (2009) é possível sintetizar alguns dos principais problemas da avaliação que tem por objetivo a classificação:

- a avaliação confundia-se com os procedimentos de atribuição de notas;
- avaliação era usada como instrumento de seleção para decidir sobre aprovação ou reprovação dos alunos;
- a questão da avaliação para a excelência e discriminação dos que não atingiam os padrões de qualidade estabelecidos pela escola era uma prática comum nas escolas;
- a aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo de avaliação e não a finalidade do processo ensino-aprendizagem. Avaliação estava nos resultados;
- avaliação caracteriza-se como instrumento de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos – reguladora da disciplina, da participação e do que os alunos deviam ou não deviam aprender;
- a avaliação contribuía para a adequação do aluno às expectativas da escola, aos desejos (os mais variados) de seus mestres, aos padrões estabelecidos pela escola, deixando-se de lado a história de vida do aluno e as características de seu grupo social;
- o aluno era tratado como um ente abstrato, desvinculado de sua cultura e origem de classe social, ou então, isto era considerado para alijá-lo do processo, pela ideologia meritocrática;
- a avaliação, na maioria das vezes, reproduzia as desigualdades sociais, contribuindo para a sua exarcebção, entre outras denúncias. (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 96).

A Lei de Diretrizes e Bases traz em seu artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica, informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento da quantia permitida em lei, notificar ao Conselho Tutelar do Município a

relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) da quantia permitido em lei; promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas; estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas, promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.

Por seu turno, o artigo 13 e incisos da LDB (BRASIL, 1996), emana que o docente que deverá participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dessa forma a LDB traz uma nova proposta de ensino e aprendizagem, modelo esse que não se coaduna com o padrão de avaliação tecnicista da década de 1930. A avaliação, bem como toda educação, é participativa, democrática, fruto das necessidades conjuntas do grupo, considerando as suas peculiaridades e história.

Nas palavras de Saul (2015)

Na ação escolar, a avaliação incide sobre ações ou sobre objetos específicos - no caso, o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação. Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar (SAUL, 2015, p. 3).

O intuito da aprendizagem não é a aprovação ou reprovação em uma prova ou exame. O fundamento da avaliação é o desenvolvimento do ser humano e de sua cidadania.

Saul (2015) ainda destaca que desde a década de 1990, as avaliações externas são usadas para medir a qualidade da educação e do rendimento escolar e também explica que esse “alinhamento tem feito emergir posicionamentos sobre

decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores” (SAUL, 2015, p. 3). Portanto, são as avaliações desse modo usadas para definir as políticas educacionais.

Isso posto, as avaliações que deveriam ser uma parte do processo de ensino e aprendizagem se tornam o foco dele, como se fossem o único método para verificar a qualidade de ensino.

Saul (2015) salienta que essas avaliações externas são usadas no sistema capitalista para promover cursos e determinados grupos educacionais. Que grupos educacionais se utilizam da divulgação dessas avaliações para vender o seu “produto” com promessas de obtenção de resultados melhores nos rankings e “com isso instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação” (SAUL, 2015, p. 3).

Inegável o verdadeiro mercado que se formou em torno das aprovações em faculdades, vestibulares e no caso do Curso de Direito, do exame da OAB.

Importante que a mensagem atual sobre as avaliações escolares é a que essas são insuficientes para verificação do ensino, que são realizadas sem o intuito de reprovação e, por essa razão, “os alunos não aprendem”. Na verdade, tal discurso se coaduna com a necessidade que se faz no quadro da racionalidade técnica. Saul (2015) ainda aponta que esse controle avaliativo tem amparo nessa educação hegemônica, domesticadora e que responsabiliza os professores pelos maus resultados obtidos em avaliações externas.

O Estado avaliador é na verdade um Estado controlador e, de acordo com Afonso, adotou-se um *ethos* competitivo, que tem um paradigma de lógica de mercado e por isso a ênfase em “resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 1998, p. 13 apud SAUL, 2015, p. 4)

Ao estabelecer critérios externos, o Estado que atua tanto como avaliador e controlador, dita parâmetros a serem alcançados de acordo com órgãos que seriam os detentores do critério de mensuração da melhoria da qualidade da educação. Saul (2015) questiona

que qualidade é essa, que se mensura pela devolutiva de informações/conteúdos selecionados pelas instâncias superiores das Secretarias da Educação. É preciso questionar, sim, o valor desses

“conhecimentos” para crianças e adolescentes concretos, que vivem em contextos diversos, submetidos a injustiças sociais, discriminação, exclusão e violência. Que sentido faz e tem feito a escola para esses educandos? (SAUL, 2015, p.4)

A avaliação é uma das formas para se verificar a qualidade do aprendizado, todavia não a única. Tampouco é aceitável que a mesma tenha como objetivo alcançar critérios externos e, não se pode deixar de analisar, quais os valores e intenções são cobrados nessas avaliações externas. Quais seriam as competências e habilidades que são sugeridas pelas avaliações externas e quais são aquelas que não são de interesse desses exames que representam uma visão hegemônica de mundo?

As avaliações em larga escala, que estabelecem uma única visão de mundo para todos os que realizam as provas e exames, devem ser rechaçadas e substituídas por avaliações que possam proporcionar o desenvolvimento do estudante enquanto ser humano e cidadão.

A forma como as avaliações são interpretadas pela sociedade é, mormente, estigmatizante, de modo que o aluno que apresenta mau desempenho é rotulado como preguiçoso, ao tempo em que aquele que tem um bom desempenho é exaltado. Certamente que o esforço do estudante influi no processo de avaliação, entretanto não é esse o único fator a ser considerado. Saul (s/a) aponta que o pensamento neoliberal que prega a ideia de que o sucesso é individual,

quem se esforça, vence, quem não se esforça, sai-se mal. Muitas vezes, esses pressupostos não são conscientes, não são explicitados, mas estão embalando as afirmações e a prática educacional. Esta mesma análise está presente na explicação da obtenção do sucesso na sociedade. As pessoas esforçadas são as que vencem (SAUL, s/a, p. 7).

No entanto, essa avaliação não considera as condições sociais que envolvem os avaliados. Uma “lógica do senso comum é impregnada por uma ideologia conservadora de caráter individualista, que coloca sobre o indivíduo todo o poder e a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso” (SAUL, s/a, p. 7).

3.2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO DO CAPITAL

A questão da globalização é a imposição de uma situação, de uma visão de mundo para todos como se isso fosse benéfico. Com efeito, o que se vive hoje é a

expansão da hegemonia norte-americana, como verdadeira imposição da sua cultura para os demais países. Saul (s/a) critica a “transposição cultural”, explicando que não se trata de negar a importância da troca de cultura e conhecimento, ou um nacionalismo ufanista de negar todo e qualquer conhecimento internacional, o que seria um retrocesso. A questão é que é preciso ter “a necessária acuidade crítica para ver o que internacionalmente é produzido e verificar como nos posicionamos ante essa produção de conhecimento internacional” (SAUL, s/a, p 1) e ainda diante desse conhecimento internacionalmente produzido, é preciso nos questionarmos como será possível construir um novo conhecimento que considere as nossas necessidades. Não se trata de mera reprodução e sim de uma análise crítica e criadora (SAUL, s/a, p. 1).

Milton Santos (SANTOS, 2000), ao analisar o processo de globalização da forma com que está ocorrendo, a classifica como “fábrica de perversidade”, ao se impor e em razão disso proporcionar e contribuir com aumento da pobreza, do desemprego, da piora de salários, entre outros problemas ao tornar a educação de qualidade cada vez mais inacessível.

Dias Sobrinho (2003) expõe que à transnacionalização dos principais modelos e procedimentos de regulação adotados pelos governos não se tratam de fenômenos isolados, são adaptações de procedimentos aplicados em outros países. Nesse contexto, tem-se o neoconservadorismo e o neoliberalismo. O primeiro prioriza o controle enquanto o segundo prioriza a autonomia, o que consiste em um par dialético. Nessa toada “o neoliberalismo aumenta a autonomia relativamente aos meios, em função de maior eficiência, diversificação, e diferenciação” o que facilita a privatização do ensino superior, enquanto o neoconservadorismo usa mecanismos ditos de avaliação como controle dos resultados e regulação. Assim, tem-se a figura do Estado Avaliador, que deve atender as exigências externas de prestação de contas (Dias Sobrinho, 2003, p. 4).

Sobrinho (2003, p.5) ainda explica que “na educação superior, principalmente, os mecanismos chamados de avaliação usualmente assumem funções políticas de classificação que legitimam e estimulam instituições, programas, indivíduos e também consolidam mentalidades e estilos”. Salienta-se que esse processo avaliativo tem se dado por meio de instrumentos pontuais, de forma fragmentada, “desligados dos

processos e ditos objetivos, para permitir as classificações e hierarquizações” (SOBRINHO, 2003, p. 5). As classificações são para uso dos “clientes”.

Dardot e Laval (2016) destacam que é próprio do neoliberalismo a competição e que essa tem atingido o âmago da subjetividade do ser humano. Nesse sentido, a concorrência generalizada é encorajada pelos poderes públicos, enquanto a cultura que o momento do capital transmite a todos é que alguém tem que ganhar, ocorre, portanto, a disseminação da ideia de competição.

Algumas atividades foram consideradas meios de proteção pessoal, como a educação e a formação profissional, que proporcionariam a proteção contra o desemprego e aumentariam as chances de empregabilidade. O modelo hegemônico interioriza a concorrência, logo verifica-se a aceitação e a adaptação ao modelo de competição, ante à existência de um pensamento de individualidade.

As privatizações afastaram o Estado do seu trabalho de produtor de bens e serviços, ao contrário, instaurou-se um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e com eles estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (DARDOT; LAVAL, 2016).

A globalização, da forma como foi implementada, afastou o Estado do seu papel de principal fornecedor de serviços básicos, sobretudo para a população. No entanto, a ordem econômica mundial exige um Estado que participe menos e que tenha cada vez menos gastos com serviços essenciais, exigindo ainda que o Estado promova a competição. Existe, portanto, uma verdadeira subversão aos direitos sociais ao passo que o Estado é concebido como uma empresa. Por fim, o Estado tem que prestar contas à comunidade internacional dos seus “investimentos”, como já tratado anteriormente no tópico dos Organismos Internacionais.

As políticas decorrentes do intervencionismo neoliberal têm o objetivo de implantar situações de concorrência que teoricamente privilegiariam os mais aptos. No campo educacional, as famílias não têm igualdade de condições para prover a mesma qualidade de ensino para os seus filhos, então o que há é uma aparência de “livre escolha” (DARDOT; LAVAL, 2016).

A disseminação da cultura do desempenho medido por resultados é perversa por aparentar uma neutralidade e igualdade que de fato não existem, fruto de governos neoliberais. Nesse contexto, surge um homem neoliberal que compete consigo mesmo, que é responsável pelos seus fracassos. O objetivo é gerar um

quadro de insegurança, pois quanto mais dependência houver do empregado em relação ao seu empregador, mas ele acata as exigências do capital.

Ademais, Dardot e Laval (2016) ressaltam que o sistema meritocrático responsabiliza o sujeito por seus resultados, excluindo o Estado de sua eventual responsabilidade. Desse modo, o trabalhador inclusive começa a apresentar doenças, depressão entre outras mazelas em virtude da sua dedicação quase que exclusiva ao trabalho. Apontam ainda que as desigualdades no acesso à saúde, à educação e ao emprego aumentam progressivamente, o que reforça a exclusão social cada vez maior de determinados grupos e fabrica um número crescente de “subcidadãos”. Diante dos fatos, os autores propõem a resistência à competição.

Alterar a avaliação como forma de melhorar a qualidade de ensino é um fetiche, haja vista que apenas sua alteração não trará melhorias na qualidade da Educação. A questão da avaliação permeia todos os níveis da educação, desde a educação básica até a universitária, que é destacada pela mídia, o que conduz à conclusões lineares como se todos fossem bem na avaliação então ter-se-ia a qualidade do ensino (SAUL, s/a).

3.3 AS AVALIAÇÕES NO CURSO DE DIREITO

O curso de Direito tem um verdadeiro fantasma para enfrentar no que se refere ao tema avaliação. Além da prova ENADE, que é a avaliação a que quase todos os cursos estão sujeitos de acordo com o INEP, os bacharéis em Direito precisam lograr êxito no exame de ordem, para então se tornarem advogados.

O fato de existir o exame de ordem ao final do curso, influencia significativamente as avaliações durante o curso de Direito. Em muitos cursos superiores, é comum o uso de seminários, trabalhos em substituição a realização de provas objetivas ou subjetivas. No entanto, no curso de Direito, a preocupação de “treinar” os acadêmicos para o exame de ordem, determina de certa forma, que as provas tenham perguntas objetivas, no padrão das quais são exigidas no referido exame, bem como as perguntas subjetivas, que devem atender uma visão de mundo, em conformidade com o que está sendo aceito como interpretação correta pelos Tribunais Superiores.

Há quase um treinamento de respostas próprias para o exame de ordem e outras que podem ser usadas em situações práticas quando o acadêmico já for advogado e estiver atuando em seu escritório.

É comum verificar a prática de que a avaliação durante o curso tem como meta preparar o aluno para o exame de ordem, inclusive com o foco nas disciplinas que são exigidas com maior incidência do que outras.

De acordo com a Resolução CNE/CSE 2/2021 (BRASIL, 2021), publicada no Diário Oficial da União, na data de 23 de abril de 2021, Seção 1, p. 116, em seu artigo 5º é estabelecido o conteúdo a ser trabalhado, priorizando a interdisciplinaridade e articulação de saberes, que atendam às perspectivas formativas conforme quadro abaixo.

Quadro 6 – Conteúdo do curso de Direito

Formação geral	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas facultativas
Tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, que envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.	“Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.	Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Fonte: Organização da autora, com base em Brasil (2021).

O crescente número de conteúdos, cada vez mais exigido, demonstra a formação generalista que se busca dentro de uma ideia de polivalência.

A preocupação com a formação do estudante de Direito e o perfil que deve ser alcançado é claro, embora haja controvérsia no que se refere à forma para que tal formação seja alcançada. Os instrumentos estatais que fiscalizam essa formação por meio das avaliações nem sempre são claros quanto aos seus objetivos, critérios e reflexos.

Ademais, há uma evidente falta de consonância entre as avaliações, o que conduz ao questionamento acerca da real capacidade desses instrumentos avaliativos

materializarem o que se idealiza nas Resoluções específicas das DCNs do curso de Direito.

Tradicionalmente, a avaliação de ensino e aprendizagem durante o curso de Direito, bem como as posteriores à conclusão do curso, baseiam-se em memorização de textos legais.

Considerando o perfil traçado pela DCN do estudante de Direito, como já narrado anteriormente no item 2.2 desta tese, as avaliações não contribuem para a formação de um sujeito que possa compreender a realidade social em que está inserido.

A avaliação no curso de Direito assume o papel de formatação dos indivíduos para a atuação no âmbito profissional, sobretudo considerando que tradicionalmente o curso de Direito é o responsável pela formação daqueles que assumirão os cargos burocráticos do país. Dessa forma, percebe-se uma preocupação com a formação desse aluno, que deve estar comprometido com a visão da sociedade capitalista, para reproduzir o que já existe, sem a perspectiva de transformação (CORDEIRO, 2019, p. 29).

As avaliações no curso de Direito assumem a característica de averiguar se o conteúdo transmitido pelo professor foi captado pelo aluno. Considerando que o docente de Direito, em sua maioria, se limitou a reproduzir “os saberes normativos do Estado” sem assumir uma posição crítica diante dos conteúdos ensinados (CORDEIRO, 2019, p. 193).

Compactuamos com o entendimento de Cordeiro no sentido de que

A avaliação vai assumir um papel bem definido ao longo da história dos cursos jurídicos: foi o instrumento por excelência utilizado para selecionar os indivíduos que melhor se adequavam ao sistema, classificando e hierarquizando os grupos de alunos em escalas que mediam a capacidade de reprodução das normas jurídicas, a capacidade de adequação e submissão ao sistema, e não a capacidade de reflexão crítica, compreensão do contexto histórico-social e autonomia (CORDEIRO, 2019, p. 194).

Os cursos de Direito ainda estão impregnados pelo pensamento de classificação e hierarquização. Soma-se a esse fato a característica em especial do professor de Direito, que em regra exerce outra profissão em concomitância, como advogado, juiz, promotor, defensor público, assessor, entre outras inúmeras possibilidades.

Tradicionalmente, é rara a figura do professor com dedicação exclusiva à carreira de professor, sem efetivamente exercer outro cargo. Desse modo, há muitos docentes de Direito sem formação pedagógica e com o olhar voltado inteiramente para o trabalho que exercem.

As avaliações no curso de Direito deveriam proporcionar o raciocínio e a reflexão crítica. Como proposta de melhora do ensino jurídico, Freitas apresenta em sua dissertação de mestrado a necessidade de aumentar o número de leituras por parte do estudante de direito, constatando o baixo nível de compreensão por parte dos alunos investigados (PORTAL CAPES, 2014).

3.4 A AVALIAÇÃO EMANCIPADORA

Ao pensar em avaliação, seria necessário refletir sob uma perspectiva de avaliação formativa e emancipadora, uma parte do processo de ensino e aprendizagem que deve proporcionar o conhecimento e emancipação.

Saul (1988) explica que “avaliação emancipatória se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando transformá-la”, e explica que a mesma deve libertar o avaliado de condicionamentos deterministas. De acordo com a referida autora, “o objetivo da avaliação é iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 1988, p. 61).

A prática avaliativa está diretamente ligada ao tipo de sociedade que pretendemos construir. De acordo com Albuquerque e Oliveira (2009, p. 16) “a avaliação é para a ética um movimento, uma pulsão vital – e a ética para a avaliação, o seu fundamento e finalidade de sua existência – sua direção social”.

Ainda, Albuquerque e Oliveira (2009) defendem uma avaliação crítica diretamente articulada com a ética e com a práxis social transformadora, como uma das “condições fundamentais para a construção de uma sociedade digna, fraterna e justa, do ponto de vista dos excluídos e das excluídas, de todos os seres apartados ao longo da história de nosso planeta, de seus direitos de cidadania, de humanização”. (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 15). As referidas autoras questionam:

como faremos para realizar a nossa vocação humana de ser mais, na acepção freireana, num mundo cujas forças hegemônicas transgridam a ética

e nos ensinam a ser menos, visando controlar o planeta, nossos corpos, nossas mentes, - nossas vidas? (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 15).

É com esse enfoque, de que a avaliação é um momento importante do ensino e aprendizagem, aliada a um compromisso ético e emancipador, que faremos a análise deste trabalho.

Tanto avaliados quanto avaliadores são seres humanos situados em um dado momento histórico e cultural, com valores próprios produzidos ou negados por tal momento. A avaliação deveria ter um compromisso ético com a produção de uma sociedade democrática de direito, que permita o avanço do indivíduo e não o seu retrocesso, ou a sua exclusão.

Dentro desse contexto, Souza (2017) explica que

A ética marxista se fundamenta na concepção de homem como ser concreto, social e histórico, em uma ontologia imanentista, na visão materialista da história, nas determinações da existência social dos homens sob relações sociais e econômicas determinadas, em uma sociedade dividida em classes antagônicas. A afirmação fundante da ética marxista são as condições materiais da existência humana (SOUZA, 2017, p. 78).

Continua Souza (2017) ao explicar que para a compreensão da ética marxista, há a necessidade de investigar, de forma crítica e racional, o processo histórico-social de produção e reprodução das ações humanas, “na sua totalidade, no sentido de descobrir, elucidar os fundamentos materiais, sociais e históricos que condicionam e determinam suas ações humanas concretas, efetivas” (SOUZA, 2017, p. 78-80).

Todos somos construtores desta sociedade que deve ser livre, justa e solidária, objetivos esses fundamentais preconizados no texto constitucional em seu art. 3º. No entanto, tais objetivos preconizados pelo texto magno estão longe de serem acolhidos na práxis.

A avaliação deve ser analisada considerando a sociedade atual, as suas contradições, as forças hegemônicas que atuam na formação de políticas, as resistências antiglobalização (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 18). Sua realização de forma excludente, classificatória, competitiva é um instrumento contrário à formação de uma sociedade com vistas à emancipação e solidariedade. Contudo, a coletividade em geral admite com naturalidade tais métodos avaliativos, que estão impregnados na cultura hegemônica atual.

A avaliação reflete a ação educativa. Há, sobretudo, uma eleição de quais conteúdos, conceitos e visões de mundo foram trabalhados e apreendidos em um determinado recorte temporal.

Cordeiro (2019) aponta para o fato de que o ensino jurídico tem uma peculiaridade que lhe é intrínseca. Isto é, o curso de Direito é responsável por tomar conta das esferas mais importantes do Estado no âmbito de seu aparelho burocrático, desse modo, o ensino tem consonância com os interesses daqueles que controlam o governo e suas instituições. Tal reflexão é de extrema importância pois não é qualquer visão de mundo que interessa, ou pior é apenas uma visão de mundo que deve ser apreendida por aqueles que serão avaliados pelo Enade e, sucessivamente, pelo exame de ordem.

Dessa forma, até mesmo os assuntos que integram a grade curricular do curso de Direito são pensados dentro do contexto de contradições de uma sociedade hegemônica de capital periférico, com o agravante de que não há que se falar em uma faculdade de Direito que possa oferecer um currículo diferenciado, pois todos estão submetidas ao final do curso, às mesmas provas com os mesmos conteúdos. Portanto, evidencia-se que essa é uma forma de garantir que exista apenas uma única visão de mundo aceitável, sendo as demais possíveis inaceitáveis para o presente caso.

Pode ser verificado o grande número de avaliações que tem por objetivo único medir a capacidade do avaliado em memorização de conteúdo sem demandar nenhuma análise crítica. Ainda, tal formatação obriga a adequação dos indivíduos a memorizar e ter como verdadeiro para o mundo jurídico aquilo que tais provas e avaliações concebem como correto. Ou seja, mais uma vez há uma imposição de uma única visão de mundo e de sociedade.

De forma geral, inúmeros autores conceituam a avaliação pela perspectiva do alcance de objetivos previamente determinados. Tais objetivos seriam norteadores para a verificação da avaliação, no entanto, essa também deve ser compreendida como um processo contínuo e sistemático, o que afasta a ideia de uma avaliação esporádica e improvisada. Nesse diapasão, a avaliação deve guiar o avaliado para que alcance os objetivos previstos em seu currículo ao invés de excluí-lo de forma taxativa e desumana (CORDEIRO, p. 2019, p. 30).

A avaliação é uma ação política e por isso deve ser libertadora. Freire (2000) menciona que a ética da avaliação não é a comprometida com o mercado ou com o lucro, é uma ética comprometida com o ser humano.

A avaliação com o viés positivista pode ser transformada em um verdadeiro instrumento de exclusão. Essa exige reflexão e planejamento que possibilitem a construção do aprendizado do avaliado, a análise do todo e não apenas de um fragmento, de um único momento. Sobretudo não é possível dissociar a avaliação da ideologia dominante e de seus objetivos como classe.

Cordeiro (2019) afirma que a avaliação do ensino superior tem como práxis a domesticação e treinamento de indivíduos. No caso do ensino jurídico, os cursos, os currículos, as aulas e as provas sofrem a influência do exame de ordem. Dessa forma, apresenta grande qualidade de ensino a IES que tem grande números de aprovados no exame.

Não pode a avaliação ser um instrumento que condiciona comportamentos e condutas sociais. Ainda, Luckesi aponta a diferença entre verificar e avaliar, sendo a verificação uma mera constatação que se encerra com a obtenção de dados ou informações, enquanto a avaliação implica além da obtenção de dados, uma atribuição de valor ou qualidade (LUCKESI, 2002, p. 56).

Avaliar, em uma perspectiva emancipatória, compreende um processo de construção do conhecimento constante e contínuo. A dificuldade em desenvolver um sistema avaliativo diferente, que considere o ser humano como um todo, bem como a história daquele que está sendo avaliado dentro de seu contexto social e econômico, é difícil por diversas questões e as barreiras surgem por parte dos próprios avaliados, que acostumados e massificados pela cultura da avaliação excludente acreditam que essa é a única forma medir seu o conhecimento, e sendo assim muitos acabam por defender esse sistema de avaliação.

Os rankings e as listas classificatórias integram a cultura mercadológica e, de certa forma, os avaliados acreditam que essa é a correta. Os avaliados tendem a entender que aqueles que efetivamente se esforçaram, que efetivamente forem bons, ou então os melhores, terão êxito em tais avaliações. Sempre há um caso ímpar de sucesso, de uma pessoa que sem ter nenhuma condição material conseguiu lograr êxito em exames e concursos, o que é ótimo para justificar a manutenção de um sistema excludente.

Trata-se de um verdadeiro fetichismo ideológico. Para melhor compreensão Althusser (1985), ao tratar do Estado, explica os aparelhos ideológicos do Estado que são “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). Inclui no rol dos aparelhos ideológicos as igrejas, o sistema das diferentes escolas públicas e particulares, da família, dos meios jurídico, político, sindical, informativo e cultural. É importante ressaltar que não são aparelhos repressivos do Estado, mas ideológicos e nesse sentido destaca que “se existe um Aparelho (repressivo) de Estado, existe uma pluralidade de Aparelhos ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Vale lembrar que o grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento de leis que regulam as relações sociais em proveito dos grupos dominantes. Por intermédio do Direito, o Estado aparece como legal, ou seja, como “Estado de direito”. A dominação de uma classe é substituída pela ideia de interesse geral encarnado pelo Estado. De modo que isso nos faz pensar a ideologia jurídica que não é nada sem a sua prática (coercitiva) que exige todo um aparelho de repressão (COSTALDI, 2013, p. 27).

Avaliações classificatórias fazem parte da cultura do ensino jurídico, mesmo porque inúmeras carreiras jurídicas, além do próprio exame de ordem, se fundamentam em avaliações que têm por base a memorização de numeroso conteúdo. Há, portanto, uma exclusão das pessoas consideradas inaptas e a contratação dos candidatos com melhores resultados. Salienta-se que um concurso público efetivamente tem o propósito excludente, haja vista a inexistência de vagas para todos, logo é preciso selecionar candidatos.

Por sua vez, tanto o exame de ordem quanto o Enade não vão selecionar candidatos para vaga alguma, o que não justifica compará-los ou ainda aplicar a mesma lógica de provas e seleção de concursos públicos para sua avaliação, ante seus propósitos que são diferentes ou pelo menos deveriam ser.

Portanto, entende-se que tal sistemática de exames integram os aparelhos ideológicos do Estado. Os aparelhos repressivos do Estado são públicos, no entanto, os aparelhos ideológicos do Estado preponderantemente são privados. Embora na visão de Gramsci, essa divisão entre público e privado na realidade não importa, uma vez que o Estado é burguês, esse é de fato da classe dominante. Enquanto os aparelhos repressivos têm por fundamento a violência, os aparelhos ideológicos do Estado, tem a ideologia como sua base (ALTHUSSER, 1985). Nesse contexto, se faz

imperioso compreender a ideologia que norteia a existência das avaliações, a forma como essas são aplicadas, bem como o papel que exercem em um mundo capitalista.

A ideologia, por seu turno, que tem a propriedade de unificar a diversidade dos Aparelhos ideológicos de Estado, é a ideologia elaborada, desenvolvida e difundida pela classe dominante por meio dos Aparelhos ideológicos de Estado (CAETANO, 2014, p. 31).

Sem adentrar na dinâmica dos concursos públicos, que não são objeto de análise do presente estudo, mas explicitando a sua sistemática, percebe-se de pronto que as avaliações são realizadas ante a necessidade de excluir a maior parte dos participantes e selecionar alguns poucos. Portanto, a finalidade de exclusão da maioria dos participantes é clara e inclusive buscada pelos seus organizadores. Embora a forma de avaliação do Exame de Ordem assemelha-se muito com a dos concursos públicos, esses não deveriam compartilhar da mesma dinâmica, posto que os avaliados não estão disputando uma vaga em específico no mercado de trabalho.

Aquele que é aprovado no exame de ordem, não estará empregado como ocorre em um concurso público. Na realidade, nada impede que todos os inscritos para fazer um exame de ordem sejam aprovados, uma vez que não há limitação de vagas. Ou pelo menos, não deveria existir. É nesse contexto que surgem as críticas de que, com o exame de ordem, há sim um controle de mercado.

Hoffman (1995) aponta que a avaliação tradicional está ancorada em premissas classificatórias e burocráticas. Dessa forma, a avaliação é usada como um instrumento de controle, de seleção e classificação dos alunos, inclusive usado para perpetuar o modelo professor “manda” e aluno “obedece” (HOFFMAN, 1995, p. 19). O ensino é verticalizado, de forma que apenas o professor detém o conhecimento e esse passa para o aluno que sem nenhum tipo de crítica aceita sem contestar. Nesse contexto, a avaliação é a verificação se o aluno decorou tudo o que seu mestre mandou e, importante, se a prova é objetiva como é o caso do exame de ordem, não há espaço para ponderações ou divagações, discussões doutrinárias etc. A resposta é aquela única considerada como certa pela comissão avaliadora.

Vianna atribui à Revolução Industrial o nascedouro dessa forma de avaliação seletiva. Verifica-se que no contexto da Revolução industrial, a avaliação se baseava na repetição e na submissão à ordem. A metodologia desenvolvida na escola é a mesma adotada por empresários em suas indústrias, que adotam modelos e critérios

de eficiência baseados em um único padrão a ser adotado por todos, sem espaço para criatividade, o que nem era possível dentro de uma linha de produção.

O ato de avaliar está diretamente associado à ética. Não há como conceber uma avaliação emancipadora destituída de princípios éticos, logo a avaliação é um constructo mediado em dado momento histórico e cultural, é, portanto, uma práxis democrática.

De acordo com Freire (1987) a avaliação comprometida com a ética tem por finalidade mudar a sociedade como um todo, oportunizando a sua verdadeira democratização. Alguns aspectos são apontados por Freire (1987), que demonstram a falta de ética da avaliação e o seu distanciamento ético, a exemplo da ausência de conexão com os avaliados, uma vez que não há respeito ou consideração com os saberes acumulados por esses. As avaliações, da forma como hoje são realizadas, excluem o aluno que é rotulado como inferior e destinado ao fracasso.

O sistema de avaliação competitivo reforça a exclusão dos que não conseguem se adaptar ao seu formato. Os currículos, bem como as avaliações, são pensados por um único grupo social que tem a sua verdade como absoluta. Por seu turno, as demais classes sociais, como também os seus saberes acumulados, não importam para definição de currículos oficiais que tem por base as exigências de uma classe, a dominante.

Freire (1987) aponta para a necessidade de reavaliar tais critérios de seleção de currículos, de objeto e de forma de avaliação para incluir as experiências dos avaliados.

Uma das propostas apontadas por Freire (1987) para que o aluno participe de sua avaliação é a metodologia dos seminários, pois permite o compartilhamento de visões de mundo e de interpretações das compreensões individuais e coletivas. É a oportunidade de ouvir a voz dos avaliados que são os verdadeiros representantes do povo (FREIRE, 1987, p. 106).

A avaliação está diretamente ligada a um projeto de sociedade e da educação que se busca nesta sociedade, ao tempo que os currículos são orientados pelo objeto da avaliação de larga escala.

Nesse contexto social, político, econômico e cultural é que se analisam as estratégias educacionais que podem tanto levar à domesticação/regulação como à emancipação social.

É inegável que a globalização da economia e a reestruturação produtiva imprimem às sociedades um intenso processo de reorganização social. Albuquerque e Oliveira (2009) apontam a necessidade de domínio de conteúdos de caráter mais geral.

Analisando o momento histórico atual, é possível verificar mudanças que refletem diretamente no contexto educacional, fruto de um aumento das contradições sociais. Nesse sentido, Kuenzer (2008) aponta que

as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade (KUENZER 2008, p. 1).

A autora explica que a mudança nas bases de produção, com esteio na tecnologia, tem uma característica mais flexível e intensifica o processo histórico de internacionalização da economia. Tal mudança reflete nas relações sociais que aumentam as transações internacionais. A referida autora esclarece que: “a sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e socioculturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas” (KUENZER, 2008, p.3). Aponta ainda que embora temas como a pobreza, meio ambiente, segurança coletiva sejam passados a ser da preocupação internacional, a exclusão permanece, haja vista se tratar da lógica dominante e da racionalidade econômica (KUENZER, 2008, p.3).

A transição apontada por Kuenzer (2008) tem como base a passagem do taylorismo e fordismo no qual a técnica e o conhecimento eram divididos, para uma nova etapa tecnológica, porém “nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (KUENZER, 2008, p. 2). Isso justifica a organização dos currículos de forma rígida e a concepção positiva da ciência.

Explana a autora que os conteúdos se repetem anualmente, sempre de forma linear e fragmentada e, por fim, que há um predomínio da linearidade e fragmentação dos conteúdos bem como a preponderância do método expositivo. Quanto às atividades, o que se verifica é a “cópia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do

que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento” (KUENZER, 2008, p. 2).

O método de aprendizado atrelado à memorização se coadunava com a lógica da produção da vida social, baseada na repetição, na ação repetitiva e fragmentada. Dessa forma, a escola, bem como aquilo que é exigido dos alunos, se conecta com as exigências do mercado de trabalho.

Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, Just in Time, Kizen, CCQ, Controle Estatístico de Processo e do Produto. As palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2008, p. 3).

Ademais, é importante compreender que as mudanças nas condições materiais de vida provocam uma mudança na educação. No entanto, a dicotomia entre a educação que é oferecida para a classe socialmente favorecida e a desfavorecida permanece. Desse modo, Kuenzer (2008, p. 3) aponta a existência de “uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados”. Tais trabalhadores são incluídos no sistema para elaborar trabalhos precarizados e são incluídos para permanecerem à margem dos direitos constitucionais, à beira de direito à educação, à formação profissional de qualidade, da própria democracia que por um lado parece incluí-los, contudo, com o intuito de mantê-los exatamente onde estão.

Dessa forma, a avaliação reflete a própria sociedade. Os educadores devem ser educados. As circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos, logo não é aceitável o pensamento de que os educandos são frutos das circunstâncias, conforme Marx desenvolve em sua tese sobre a lógica feuerbachiana, sem considerar que são exatamente os homens que determinam, criam e moldam tais circunstâncias.

Não há uma situação natural decorrente do acaso, mas sim relações sociais muito bem pensadas e arquitetadas dentro de um projeto que atende a interesses de uma parcela específica da população (MARX, Teses sobre Feuerbach, 1845).

Nessa perspectiva de Estado avaliador é que se verifica uma concepção de política pública mediadora das relações sociais e econômicas do modo de produção capitalista. A avaliação assume um caráter de homogeneização no bojo de políticas neoliberais hegemônicas. As pressões das agências financiadoras da educação, da

globalização de mercado, dimensionam os gastos públicos e a eficácia dos serviços prestados (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009).

A avaliação é instrumento de gestão educacional para atender ao mercado de trabalho e seu impacto no mundo globalizado. Afonso aponta que é preciso considerar, em relação ao tema avaliação: “ideologia do consumismo, meritocracia (ideologia da excelência como um novo consenso), apartheid educacional: exclusão (estratificação em termos, classe, raça e gênero)” (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 44) o que leva a outras perguntas:

a quem o Estado de fato representa, neste momento histórico?; com quais interesses está comprometido?; qual a face do Estado que representa os interesses das camadas populares?; que condições objetivas e subjetivas se enfrentam para a conquista dos direitos de cidadania, em uma avaliação emancipadora? (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009, p. 44).

No mesmo sentido, a avaliação ganha centralidade na cena política, a ponto de se transformar em um fim em si mesma. A avaliação deve ser instrumento de democratização. O que se busca com determinados tipos de avaliações, sobretudo as produzidas em larga escala? Sobrinho (2010) aponta que o método avaliativo atende ao mercado de trabalho, de forma a quantificar o que esse precisa em termos econômicos, bem como a IES que estão em consonância com essas demandas.

As avaliações em larga escala, tais como o exame nacional de cursos e o exame de ordem, são avaliações externas e a sua manutenção e aplicabilidade causam controvérsia no mundo acadêmico, sobretudo quanto aos seus objetivos de inibir ou legitimar mudanças, descaracterizando a avaliação formativa (LOPES, 2016).

Lopes ainda aponta que o controle de fiscalização da qualidade de ensino superior é transferido ao aluno-consumidor que, com base nos resultados verificados nas avaliações externas como o Enade e exame de ordem, pode fazer a sua opção de consumo, dentro de tantas possibilidades existentes no mercado. Dessa forma, há sim, uma importância mercadológica que pode ser verificada pelos resultados dessas avaliações.

3.5 UM PANOMARA SOBRE O ENADE

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua

missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Entre as atividades do INEP estão as avaliações, exames e indicadores, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Quanto à educação superior, existe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que avalia as Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos de graduação e o desempenho dos acadêmicos. O objetivo dessas avaliações é a *“melhoria da qualidade da educação superior, orientação da expansão da sua oferta, aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES”*.

Para instrumentalizar tais avaliações, são utilizadas: a avaliação interna, em que cada instituição responde a um relatório; a externa ou também chamada *in loco* e por fim, a avaliação do Enade, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, criado pelo Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004.

O primeiro ano em se realizou o Enade foi 2004. No entanto, o primeiro Enade referente ao Curso de Direito foi realizado apenas no ano de 2006. Dessa forma, os acadêmicos do curso de Direito realizaram o Exame Enade nos anos de 2006, 2009, 2012, 2015, 2018.

O referido exame é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além desse, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do SINAES. Os resultados desses instrumentos avaliativos, reunidos, permitem conhecer, em profundidade, o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil (RELATÓRIO ENADE 2018), avaliando o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação.

A partir da edição de 2015, o cálculo do Conceito Enade passou a ser realizado por curso de graduação, identificado pelo código do curso constante no Sistema e-MEC, conforme enquadramento realizado pela IES no Sistema Enade, consoante às informações fornecidas no próprio sítio virtual.

Ressalte-se, ainda, que todos os Cursos de Direito, sendo mantidos pelo Poder Público ou Setor Privado, realizam o mesmo exame, o que confere a esse uma

aparência de igualdade. No entanto, o exame não considera as condições materiais de cada aluno para o cômputo das notas, como será verificado, no perfil do egresso.

A prova Enade é composta por 40 questões, divididas em duas partes: corresponde à dez questões de conhecimentos gerais e outra à trinta questões de conhecimentos específicos. A prova de conhecimentos gerais é chamada de Formação Geral e é indicado pela sigla “FG”, tendo como objetivos aferir aspectos da formação profissional relativas à atuação ética, competente e comprometida com a sociedade em que vive. Por sua vez, a parte da prova que avalia os conhecimentos específicos é designada pela sigla “CE”, Componente Específico. Para essa é elaborada uma prova correspondente a cada área de avaliação do Enade, no que se refere à parte de conhecimento específico, delimitada por diretriz de prova e estruturada a partir de uma matriz que envolve competências, habilidades e objeto de conhecimento.

Dessa forma, a distribuição da avaliação da prova Enade pode ser representada conforme seguinte tabela abaixo.

Tabela 7 – Distribuição da avaliação da prova Enade

COMPOSIÇÃO DA PROVA ENADE	DIMENSÕES DO INSTRUMENTO	TIPO DE ITEM	NOTA ENADE
	FORMAÇÃO GERAL (FG)	8 múltiplas escolhas	25%
		2 discursivas	
	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS (CE)	27 múltiplas escolhas	75%
		3 discursivas	

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do sítio virtual do INEP/ Enade.

Dessa sorte, realiza-se a média ponderada das notas padronizadas dos concluintes na Formação Geral (25%) e no Conhecimento Específico (75%). Para se ter o Conceito Enade calculado é necessário ter ao menos dois estudantes concluintes presentes na prova, com resultados válidos para fins de avaliação.

Cabe esclarecer que as notas vão de 1 a 5, do pior ao melhor, respectivamente, sendo atribuídas da seguinte forma, relacionado com as Notas finais:

Tabela 8 – Nota correspondente ao despenho

Nota insuficiente	X
1	0,0 a 0,94
2	0,95 a 1,94
Nota suficiente	X
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,0
Sem conceito	

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

Conforme informações extraídas dos relatórios do Exame Enade, tem-se a seguinte informação:

o Enade utiliza a Teoria Clássica dos Testes - TCT, o que não garante a comparabilidade entre edições do exame. A padronização para o cálculo do Conceito Enade garante a comparabilidade dentro de uma determinada área e para um determinado ano, nunca entre diferentes edições do Enade, e tampouco entre áreas do mesmo ano.

Os resultados são publicados de forma a estabelecer um ranking das faculdades que são consideradas melhores conforme o desempenho de seus alunos.

Analisando os exames dos Cursos de Direito, o primeiro exame foi o do ano de 2006. No presente estudo, realizou-se um recorte territorial, em virtude disso analisar-se-ão apenas os resultados pertinentes aos cursos de Direito na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná.

A título de explicação do recorte, ano de 2006, primeiro ano em que se realizou o exame Enade para o Curso de Direito, 69 (sessenta e nove) IES participaram no Estado do Paraná, conforme quadro a seguir.

Quadro 7 – IES avaliadas no ano de 2006

CIDADE	IES
APUCARANA	FACULDADE DE APUCARANA
APUCARANA	FACULDADE DO NORTE NOVO DE APUCARANA
ARAPONGAS	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ
ARAUCÁRIA	FACULDADE EDUCACIONAL DE ARAUCÁRIA
BANDEIRANTES	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ
CAMBÉ	INSTITUTO CATUAÍ DE ENSINO SUPERIOR

CAMPO LARGO	FACULDADE CENECISTA DE CAMPO LARGO
CAMPO MOURÃO	FACULDADE INTEGRADO DE CAMPO MOURÃO
CASCATEL	FACULDADE ASSIS GURGACZ
CASCATEL	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE CASCAVEL
CASCATEL	UNIVERSIDADE PARANAENSE
CIANORTE	UNIVERSIDADE PARANAENSE
CORNÉLIO PROCÓPIO	FACULDADE CRISTO REI
CORNÉLIO PROCÓPIO	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO
CURITIBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE
CURITIBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA
CURITIBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DO PARANÁ
CURITIBA	FACULDADE DOM BOSCO
CURITIBA	FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA
CURITIBA	FACULDADE OPET
CURITIBA	FACULDADE RADIAL CURITIBA
CURITIBA	FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA
CURITIBA	FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL
CURITIBA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURITIBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURITIBA	UNIVERSIDADE POSITIVO
CURITIBA	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
DOIS VIZINHOS	FACULDADE EDUCACIONAL DE DOIS VIZINHOS
FOZ DO IGUAÇU	FACULDADE DINÂMICA DAS CATARATAS
FOZ DO IGUAÇU	FACULDADES UNIFICADAS DE FOZ DO IGUAÇU
FOZ DO IGUAÇU	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE FOZ DO IGUAÇU
FOZ DO IGUAÇU	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
FRANCISCO BELTRÃO	FACULDADE DE DIREITO FRANCISCO BELTRÃO
FRANCISCO BELTRÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
FRANCISCO BELTRÃO	UNIVERSIDADE PARANAENSE
GUARAPUAVA	FACULDADE NOVO ATENEU DE GUARAPUAVA
GUARAPUAVA	FACULDADE DE DIREITO DE GUARAPUAVA
GUAÍRA	UNIVERSIDADE PARANAENSE
IBAITI	FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA
IVAIPORÃ	FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ
JACAREZINHO	FACULDADE ESTADUAL DE DIREITO DO NORTE PIONEIRO
JAGUARIAÍVA	FACULDADE JAGUARIAÍVA
LONDRINA	CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA
LONDRINA	FACULDADE METROPOLITANA LONDRINENSE
LONDRINA	FACULDADE NORTE PARANAENSE
LONDRINA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
LONDRINA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
LONDRINA	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ
MARINGÁ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CEUMAR
MARINGÁ	FACULDADE MARINGÁ
MARINGÁ	FACULDADE METROPOLITANA DE MARINGÁ
MARINGÁ	FACULDADE NOBEL
MARINGÁ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MEDIANEIRA	FACULDADE EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA

PALMAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DO SUDOESTE DO PARANÁ
PARANAGUÁ	INSTITUTO SUPERIOR DO LITORAL DO PARANÁ
PARANAVAÍ	UNIVERSIDADE PARANAENSE
PATO BRANCO	FACULDADE MATER DEI
PITANGA	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANÁ
PONTA GROSSA	FACULDADE EDUCACIONAL DE PONTA GROSSA
PONTA GROSSA	FACULDADES INTEGRADAS DOS CAMPOS GERAIS
PONTA GROSSA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
ROLÂNDIA	FACULDADE PARANAENSE
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	FACULDADE METROPOLITANA DE CURITIBA
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
TELÊMACO BORBA	FACULDADE DE TELÊMACO BORBA
TOLEDO	UNIVERSIDADE PARANAENSE
UMUARAMA	UNIVERSIDADE PARANAENSE
UNIÃO DA VITÓRIA	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE UNIÃO DA VITÓRIA

Fonte: Organização da autora (2022), com base no relatório ENADE do site do INEP.

No ano de 2009, foram 81 (oitenta e uma) IES, acrescentando ao quadro acima as seguintes faculdades:

Quadro 8 – IES incluídas na Avaliação Enade 2009

CIDADE	IES
ARAUCÁRIA	FANEESP - FACULDADE NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO
CURITIBA	INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO PARANÁ
CURITIBA	INSTITUTO DE ENSINO E CULTURA DO PARANÁ – IECP
FOZ DO IGUAÇU	INSTITUTO FOZ DO IGUAÇU DE ENSINO E CULTURA
GUARATUBA	FACULDADE DO LITORAL PARANAENSE
LONDRINA	FACULDADE ARTHUR THOMAS
MARECHAL CÂNDIDO RONDON	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
MARINGÁ	FACULDADE ALVORADA DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE MARINGÁ
PATO BRANCO	FACULDADE DE PATO BRANCO
PINHAIS	FACULDADE SÃO JUDAS TADEU DE PINHAIS
PONTA GROSSA	FACULDADE SANTA AMÉLIA
SANTO ANTÔNIO DA PLATINA	FACULDADE DO NORTE PIONEIRO

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

Verifica-se a expansão da oferta do ensino jurídico, com a inclusão das IES acima. No ano de 2012, apenas 80 IES realizaram o Exame Enade. Das listas anteriores, duas IES não participaram:

Quadro 9 – IES excluídas na Avaliação Enade 2012

CIDADE	IES
JAGUARIAIVA	FACULDADE JAGUARIAIVA
PARANAÍ	UNIVERSIDADE PARANAENSE

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

E uma nova IES participou do Exame Enade de 2012:

Quadro 10 – IES incluída na Avaliação ENADE 2012

CIDADE	IES
MARECHAL RONDON	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

Em 2015, 83 IES do Estado do Paraná participaram do Exame Enade. Incluiu-se às listagens anteriores, as três faculdades abaixo nominada.

Quadro 11 – IES incluídas na avaliação Enade 2015

CIDADE	IES
CURITIBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL
LONDRINA	FACULDADE PITÁGORAS DE LONDRINA
MARINGÁ	FACULDADE ALVORADA DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

Em 2018, 88 (oitenta e oito) IES do Estado do Paraná participaram do Exame Enade. Acrescentam-se 6 (seis) IES a seguir.

Quadro 12 – IES incluídas na avaliação Enade 2018

CIDADE	IES
LONDRINA	UNIVERSIDADE POSITIVO
MARINGÁ	FACULDADE CIDADE VERDE
MARINGÁ	FACULDADE SANTA MARIA DA GLÓRIA

PATO BRANCO	FACULDADES MATER DEI
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO
TOLEDO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

E exclui-se da primeira lista de IES participantes no Estado do Paraná:

Quadro 13 – IES incluída no Enade 2018

CIDADE	IES
SÃO JOSÉ DOS PINAIS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Fonte: Organização da autora, com base no relatório ENADE do site do INEP.

Neste momento inicial, verifica-se que o primeiro Enade do Curso de Direito, que foi em 2006, contou com a participação de 69 IES e o último Enade do Curso de Direito, que foi no ano de 2018, contou com 88 IES em todo o Estado do Paraná.

Cumprе ressaltar que, embora houvesse previsão de Exame Enade para o ano de 2021, esse não ocorreu em razão da pandemia mundial provocada pela COVID-19.

Para além do fato que a pandemia provocou mudanças significativas no contexto social, econômico, político, cultural, certamente a área da educação foi extremamente afetada com a mudança, inclusive no sistema de aula, que obrigou todos os alunos de todas as áreas de ensino básico, médio e superior, seja público ou privado, a aderirem às aulas on-line, síncronas ou não.

Tal situação agravou as diferenças sociais, uma vez que aqueles que possuíam condições materiais para se adaptar a necessidade do novo método de aula assim o fizeram. No entanto, há também os alunos que não conseguiram se adaptar por não possuir computador para assistir às aulas, não possuir acesso à internet em casa, além de outras questões de ordem prática, como até mesmo espaço físico em casa para se dedicar a tarefa escolar, haja vista que o espaço é dividido com a família inteira que também está em casa.

3.6 OS RESULTADOS DO ENADE NA CIDADE DE CURITIBA

No primeiro Enade 2006, participaram do referido exame 13 IES na cidade de Curitiba - Paraná, realizado na data de 12 de novembro de 2006, com duração de 4 horas, para todas as IES do Brasil sendo elas:

Quadro 14 – Conceito Enade 2006

IES	A	B	C	N
UNIVERSIDADE POSITIVO	164	81	83	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	165	87	78	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	94	48	46	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE	150	121	29	2
FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL	164	88	76	2
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	91	47	44	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	95	48	47	1
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DO PARANÁ	52	52	0	SC
FACULDADE OPET	68	68	0	SC
FACULDADE DOM BOSCO	77	77	0	SC
FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA	32	32	0	SC
FACULDADE PITÁGORAS – RADIAL.	56	56	0	SC
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	76	76	0	SC

Legenda: A= número total de examinandos B= ingressantes C= concluintes
N= nota: 1 a 5. SC = sem conceito.

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2006
(<http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>)

Impende consignar que esse exame foi o primeiro a incluir o curso de Direito. A presença dos alunos é obrigatória, porém não há um mecanismo que os obrigue a efetivamente respondê-lo, a exemplo dos alunos da IES UFPR, que não o fizeram, o que explica a nota 1 dessa edição do Enade. Os boicotes, como eram chamados, eram comuns, posto que os alunos se recusavam a fazer a prova, que era de cunho obrigatório e trazia penalidades aos que deixassem de realizá-la. O boicote foi então verificado pelas questões em branco, ou seja, pela porcentagem de alunos que deixaram todas as questões sem responder.

Apesar de se falar muito em boicote ao ENADE, não há uma definição oficial do que pode ser considerado boicote propriamente dito. Neste estudo são consideradas duas possibilidades de demonstração de que os alunos teriam aderido ao boicote. A primeira engloba apenas os participantes que colam adesivos, escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito que demonstre a sua posição contrária. Esse grupo é identificado pelos aplicadores do exame pela variável tipo de presença na prova como protesto. A segunda engloba os participantes que não responderam nenhuma questão dos quatro componentes da prova e são identificados como prova em branco. Com isso, assume-se que os participantes que deixaram as provas totalmente em branco, juntamente com aqueles que expressaram sua manifestação de forma explícita, não tiveram a intenção de contribuir com o processo avaliativo, o que foi considerado uma forma de boicote (SILVA e al., 2012, p. 4).

Quanto à obrigatoriedade de realizar o exame ENADE, o Tribunal Regional Federal da 4ª Região já se manifestou no sentido de que não é obrigatória a participação do aluno, conforme trecho extraído do acórdão:

“O Enade é componente obrigatório do currículo dos cursos de graduação, devendo constar no histórico escolar do acadêmico a participação ou dispensa oficial do comparecimento ao exame. Ainda que sirva para avaliar a qualidade do ensino no país, não atua, no plano individual, como instrumento de qualificação ou soma de conhecimentos por parte do estudante. Assim, à míngua de previsão legal, o Exame não tem o condão de impedir a colação de diploma, a emissão de certificado de conclusão de curso e a expedição do diploma, desde que preenchidos os demais requisitos legalmente estabelecidos no âmbito da Universidade.

“(…) inexistindo previsão legal autorizando a aplicação de pena a estudante que não tenha participado do Enade, é ilegítima toda e qualquer forma de restrição à efetivação de direitos provenientes da vida acadêmica (colação de grau, emissão de certificado de conclusão de curso, expedição do diploma, etc.) em razão de supostas irregularidades ou pendências quanto ao Exame” (Apelação Cível, 3ª Turma, publicado em 2020. Acórdão nº 5077634-23.2019.4.04.7000/TRF).

A posição do Tribunal Regional Federal da 4ª Região confirma um dos sérios problemas do ENADE como instrumento de avaliação, já que o aluno não se sente na obrigação de realizar a prova e não se compromete com esse processo avaliativo por considerar que se trata de um problema da faculdade e não dele. Sua não participação da prova não implica em nenhum tipo de punição, uma vez que, conforme exposto na decisão acima, o Poder Judiciário mantém o entendimento que a não realização da prova não é impeditiva para a colação de grau, expedição de diploma ou qualquer outra necessidade acadêmica do aluno, por não se tratar de uma avaliação individual propriamente dita. No mesmo sentido, tem-se a decisão do Tribunal Regional Federal da 3ª Região:

“O Enade não é teste de verificação individual da qualificação (ou soma de conhecimentos do estudante), pois atua apenas como um instrumento de avaliação da política educacional do país, logo, à míngua de expressa determinação legal – só a lei pode criar direitos e obrigações – não pode tornar-se ou ser usado como um impedimento de colação de grau e obtenção do diploma universitário, ou como meio de punição do estudante. O ENADE é feito por amostragem, não devendo por essa razão impedir a expedição do certificado de colação de grau de aluno que foi aprovado em todas as matérias do histórico escolar” (Andamento do Processo n. 5002623-32.2017.4.03.6144 - Apelação Cível - 18/03/2020 do TRF3).

As situações acima demonstram claramente que se o aluno não fizer a prova ENADE, nada efetivamente lhe acontecerá, posto que não há previsão legal para isso. No entanto, uma das formas de avaliação da IES é pelo desempenho do aluno que não é obrigado a participar e tampouco a se empenhar. Essa é, portanto, a principal crítica à avaliação ENADE.

No ano de 2009, novamente o curso de Direito foi avaliado. De acordo com o Relatório Síntese do Direito do INEP, referente ao ano de 2009, tem-se que dos 968 cursos de DIREITO avaliados no Exame de 2009, 545, equivalentes a 56,3% desse total, eram vinculados à faculdades, como mostra a Tabela 2.2. As universidades participaram com 318 cursos (32,9%) e os centros universitários com 105 (108%) do total regional. Não houve participação de cursos ministrados em centros de educação tecnológica e institutos superiores.

Tabela 9 – Referente ao Enade de 2009

IES	A	B	C	N
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE	59	25	34	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	1270	614	656	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DO PARANÁ	113	77	36	3
FACULDADE OPET	68	68	0	SC
FACULDADE DOM BOSCO	212	154	58	3
FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA	32	32	0	SC
FACULDADE PITÁGORAS – RADIAL.	56	56	0	SC
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	76	76	0	SC
FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL	164	88	76	2
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	91	47	44	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	95	48	47	1
UNIVERSIDADE POSITIVO	164	81	83	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	165	87	78	3

A= número total de examinandos; B= ingressantes; C= concluintes;
N= nota: 1 a 5. SC = sem conceito.

Fonte: ENADE

Ainda se computou o resultado do Exame 2012

Tabela 10 – Conceito Enade em 2012

IES	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	NOTA
FACULDADE PARANAENSE	FACULDADE	4
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	CENTRO UNIVERSITÁRIO	3
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	UNIVERSIDADE	3
FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA	FACULDADE	3
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	UNIVERSIDADE	2
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ – FESP	FACULDADE	2
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	UNIVERSIDADE	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	2
FACULDADES DOM BOSCO	FACULDADES	2

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ	FACULDADES	2
FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL	FACULDADES	2
FACULDADES OPET	FACULDADES	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UNIVERSIDADE	1

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2012.

É imperioso destacar que apenas quatro faculdades conseguiram nota igual ou maior que 3. Lembrando que a nota 2 não é considerada suficiente e a IES então precisa passar por um processo de visita *in loco*.

E resultado Enade 2015

Tabela 11 – Conceito Enade em 2015

IES	SIGLA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	NOTA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	Universidade	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Universidade	4
FAE CENTRO UNIVERSITÁRIO	FAE	Centro Universitário	4
UNIVERSIDADE POSITIVO	UP	Universidade	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA	UNICURITIBA	Centro Universitário	4
FACULDADE DOM BOSCO	FDB	Faculdade	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Centro Universitário	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	UTP	Universidade	3
FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA	ESTÁCIO CURITIBA	Faculdade	3
FACULDADE PARANAENSE	FAPAR	Faculdade	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL		Centro Universitário	3
FACULDADES OPET	OPET	Faculdade	3
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	FESPPR	Faculdade	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE	UNIANDRADE	Centro Universitário	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	FADESC	Faculdade	2

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2012.

No que tange ao Curso de Direito, abaixo se dispõe o conceito que cada uma das IES de Curitiba recebeu no exame Enade 2018.

Tabela 12 – Conceito Enade em 2018

IES	CONCEITO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – 49470 – matutino	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – 12566 – noturno	4
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	4
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	3
FACULDADE PARANAENSE	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	3
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	3
FACULDADE DOM BOSCO	3
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	2
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	2
FACULDADES OPET	2
FACULDADE CURITIBANA – FAC	2
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	2

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Na edição do Enade 2018, a Universidade Federal do Paraná foi avaliada de forma dividida: alunos do matutino e alunos do noturno. Ressalta-se que tal divisão não ocorre no Exame de Ordem.

Além da avaliação da nota Enade, para o presente trabalho foi também usado o questionário de Percepção sobre a prova e do questionário do Estudante. Esse último tem por objetivo compor um perfil dos participantes, do seu contexto, de suas percepções e vivências, bem como de sua trajetória no curso e na IES.

3.6.1 A Aderência Dos Concluintes No Exame Enade 2018

Na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, verificou-se a participação de 16 (dezesesseis) IES no Exame Enade de 2018, bem como o número de alunos concluintes que efetivamente realizaram a prova (A) e o número de alunos que deveriam ter realizado a prova (B), porém não o fizeram, segundo relação abaixo:

Tabela 13 – Alunos que compareceram no exame e o número de alunos inscritos

IES	A/B
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	119/126
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	107/115

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	220/255
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	221/275
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	261/330
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	10/10
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	368/422
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	58/92
FACULDADE CURITIBANA – FAC	47/52
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	110/131
FACULDADE DOM BOSCO	131/165
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	179/212
FACULDADE PARANAENSE	26/30
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	169/198
FACULDADES OPET	143/205
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	302/371
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	71/78

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Cumpra ressaltar que o Exame Enade avalia a Universidade Federal do Paraná separando o período matutino (UFPR 49470) do noturno (UFPR 12566).

Na sequência, temos o percentual de aderência dos concluintes na realização do exame.

Tabela 14 – Aderência dos concluintes na realização do exame

IES	%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	100%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	94%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	93%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	91%
FACULDADE CURITIBANA – FAC	90%
FACULDADE PARANAENSE	87%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	87%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	86%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	85%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	84%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	84%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	81%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	80%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	79%
FACULDADE DOM BOSCO	79%
FACULDADES OPET	70%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	63%

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Os dados acima confirmam a falta de comprometimento dos alunos com a realização da prova que, mesmo inscritos, não comparecem. Como professora, por diversas vezes, tive a oportunidade de presenciar tal momento nas IES em que já trabalhei e na que ainda trabalho. A preocupação de vários alunos é saber qual será o seu prejuízo individual caso não realize a prova ou tenha um mau desempenho. Alguns inclusive perguntam se podem simplesmente comparecer, assinar a lista de presença e entregar a prova.

Uma forma de fazer com que os alunos participem e se dediquem para a realização da prova é a existência do Projeto de Lei 52/2016, que prevê a possibilidade de utilização da nota ENADE para desempate em concurso público.

De acordo com referido projeto a nota deverá ser usada como um dos critérios de desempate a partir da primeira fase do concurso, caso este seja dividido em etapas, acrescentando que o candidato em situação de empate que não tiver obtido nota individual do ENADE por não ter sido ofertado o referido Exame durante a sua formação de nível superior, poderá usar a nota geral do ENADE do respectivo curso em que se titulou considerada a nota vigente à época de sua diplomação.

O Edital da Prova Enade prevê a possibilidade de justificativa para a ausência, que, conforme item 11.15 do edital de 2022, o estudante que esteja com uma das doenças infectocontagiosas, sendo elas taxativamente: “tuberculose, coqueluche, difteria, doença Invasiva por *Haemophilus Influenza*, doença meningocócica e outras meningites, varíola, influenza humana A e B, poliomielite por poliovírus selvagem, sarampo, rubéola, varicela e Covid-19”. Desse modo, as pessoas que apresentem essas doenças não devem comparecer ao local de prova e necessitam justificar a sua ausência. Além da questão de saúde, são aceitas as seguintes justificativas de dispensa em conformidade com as disposições do Anexo II do Edital, consideradas ocorrências de ordem pessoal: luto de cônjuge, companheiro, dependente devidamente qualificado ou de qualquer parente do estudante, consanguíneo ou afim, em linha reta ou na linha colateral até terceiro grau. Compreendem-se como parentes até o terceiro grau: ascendentes - pais(s), avó(s) e bisavó(s); descendentes - filho(s), neto(s) e bisneto(s); Colaterais - irmão(s), tios e sobrinhos; e afins - cônjuge, sogro(s), cunhado(s), avós do cônjuge, sobrinhos e bisavós do cônjuge, madrasta, padrasto e enteado(s). Caso necessário, o estudante deverá incluir, além da certidão de óbito, outra(s) certidão(ões) que comprove(m) o vínculo familiar, casamento do estudante que comprove o seu matrimônio até nove dias antes da prova, acidente de trânsito que impossibilite o aluno de chegar ao local de prova, assaltos registrados no dia prova, realização de concursos públicos, maternidade até quatro meses antes da prova, paternidade até 20 dias antes da prova e privação de liberdade.

3.6.2 O perfil dos concluintes de Curitiba de acordo com o Enade 2018

Outra informação importante que deve ser considerada na avaliação é o perfil dos concluintes que responderam ao questionário do Enade 2018. Ressalte-se que o questionário é de preenchimento obrigatório, sem o qual o concluinte não consegue visualizar o seu local de prova. A IES, bem como o concluinte, é responsável pelo preenchimento do questionário. A identidade dos respondentes é preservada e os dados são analisados e agregados pelo INEP (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante>).

O questionário do Exame ENADE 2015, bem como do Exame Enade 2018, foi composto por 68 perguntas, das quais as 26 (vinte e seis) primeiras perguntas

tinham por objetivo traçar um perfil do concluinte. As demais questões se ocuparam com a organização didático-pedagógica, infraestrutura, instalações físicas e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Os questionamentos do perfil do concluinte são da seguinte ordem: 1- estado civil, 2- cor ou raça, 3- nacionalidade, 4- etapa de escolarização que o pai concluiu, 5- etapa de escolarização que a mãe concluiu, 6- Onde e com quem mora atualmente, 7- quantidade de familiares que moram com o concluinte, 8- renda familiar, 9- situação financeira incluindo bolsas, 10- trabalho, 11- recebimento de bolsas para auxílio do financiamento do curso, 12- recebimento de auxílio permanência, 13- recebimento de bolsa acadêmica, 14- participação de programas ou atividades curriculares no exterior, 15- se o ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social, 16- unidade da federação concluiu o ensino médio, 17- qual o tipo de escola (pública ou privada) concluiu o ensino médio, 18- qual modalidade de ensino médio, 19- quem incentivou a cursar a graduação, 20- se teve algum grupo determinante para o concluinte enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo, 21- se alguém da família concluiu curso superior, 22- número de livros lidos no ano, sem ser os da graduação, 23- quantas horas de dedicação ao estudo por semana, sem ser as horas aulas, 24- se teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na instituição, 25- o principal motivo de escolha do curso, 26- principal razão da escolha da instituição.

Desse modo, a análise do questionário se mostra essencial para a compreensão das múltiplas determinações que formam o contexto socioeconômico dos concluintes.

Na questão em que tipo de escola o concluinte cursou o ensino médio, extrai-se a seguinte informação quanto à porcentagem de alunos que cursaram integralmente escolas públicas no ensino médio.

Tabela 15 – Porcentagem de alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas

IES	PORCENTAGEM
FACULDADE CURITIBANA – FAC	78,7%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	78,1%
FACULDADE PARANAENSE	76%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	73,7%
FACULDADE DOM BOSCO	73,3%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	70%

FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	68,7%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	64,5%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	62,8%
FACULDADES OPET	60,6%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	55,7%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	43,1%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – noturno	40,3%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	30%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	27%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – matutino	26,2%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	24%

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Percebe-se que a inclusão de alunos oriundos de escolas públicas no ensino superior se dá precipuamente em IES privadas. A UFPR que é a única IES pública analisada que apresenta a segunda menor porcentagem de alunos que estudaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo que há a ação afirmativa de vagas exclusivas para alunos do ensino público, criada pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas.

Com a aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, há reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal. Possivelmente sem a ação afirmativa, a porcentagem de alunos oriundos do ensino médio público seria ainda menor. De acordo com o art. 1º da referida lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (LEI 12.711/2012).

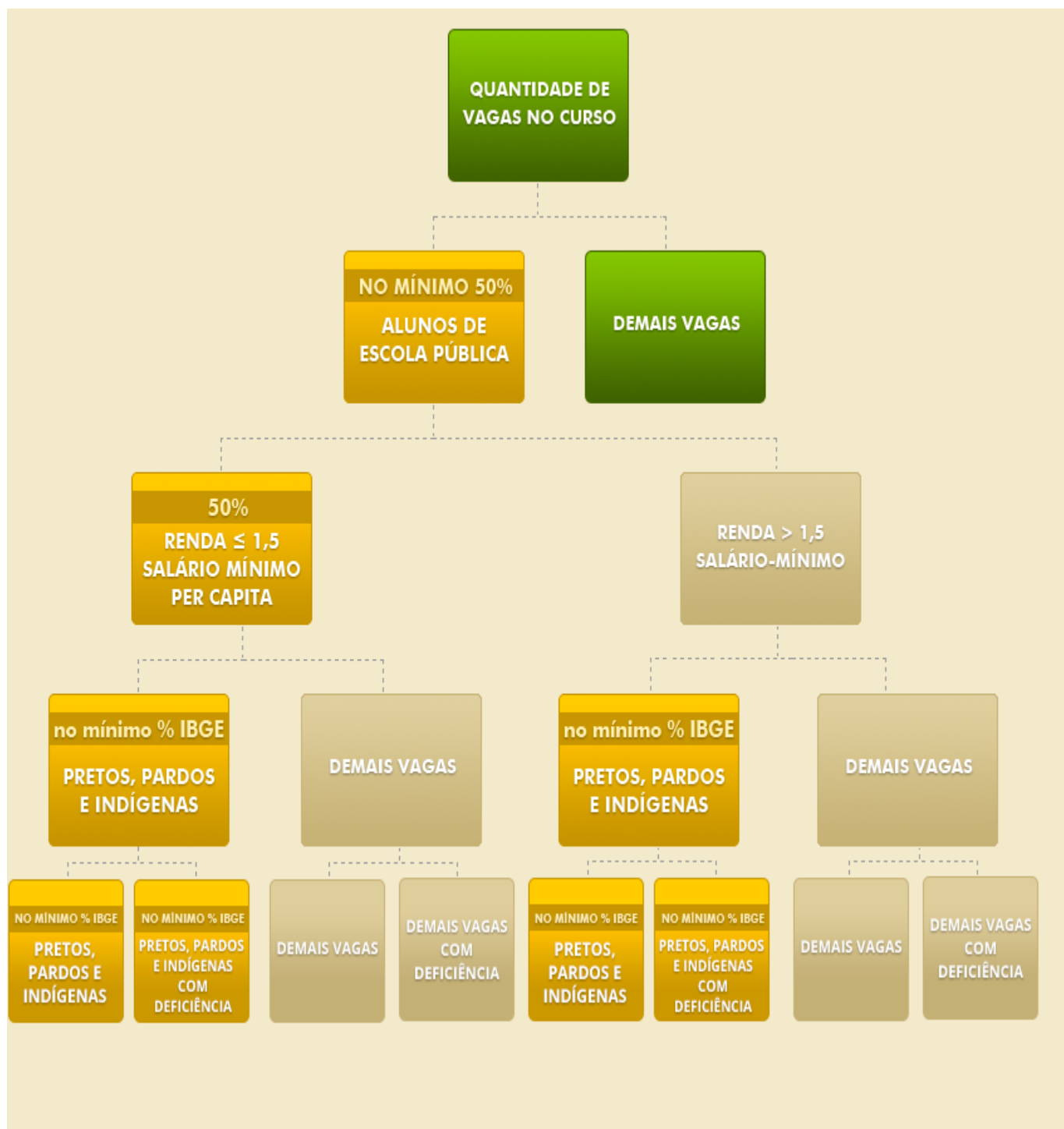
Em que pese a lei dispor de no mínimo 50% de vagas, por curso e por turno, para estudantes oriundos do ensino médio integral em escolas públicas, a UFPR apresentou apenas 26,2%, quantidade significativamente menor o previsto em lei. Ainda, a Lei de Cotas estabelece que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Verifica-se que o critério de vagas para estudantes oriundos do ensino médio integral em escolas públicas se dá nos seguintes moldes:

FIGURA 1- Distribuição das vagas de acordo com a Lei de Cotas.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>, acesso em 03/10/2022.

A Lei de Cotas pode ser considerada um avanço legislativo ao possibilitar a inclusão de estudantes no ensino superior federal que não teriam chance considerando a forma de acesso tradicional do vestibular.

Infelizmente, não se pode ignorar o fato de que o ensino público fundamental e médio no Brasil apresenta deficiências que necessitam de sérias políticas públicas em função dessas diferenças.

Aliado ao critério da escola pública e ao critério racial, o critério renda é de extrema importância inclusive para a Lei de Cotas.

Outro critério importante a ser considerado nesta tese é o valor dos rendimentos auferidos pelos concluintes, sendo os seguintes critérios adotados pelo Enade:

1 - Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

2 - Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.

3 - Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

4 - Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

5 - Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

6- Sou o principal responsável pelo sustento da família.

A questão da renda e do sustento liga-se diretamente à necessidade de trabalhar para suprir as suas necessidades e de sua família, o que afeta diretamente no tempo e na qualidade de dedicação do estudo. Em um mundo ideal, todos poderiam ter condições de estudar com tempo para se dedicar a essa etapa da vida, e, posteriormente, iniciar a sua atividade laborativa. No entanto, essa não é a realidade do povo brasileiro em geral, e certamente não é dos concluintes conforme verificado na tabela abaixo.

Tabela 16 – Renda dos concluintes de acordo com questionário Enade 2018

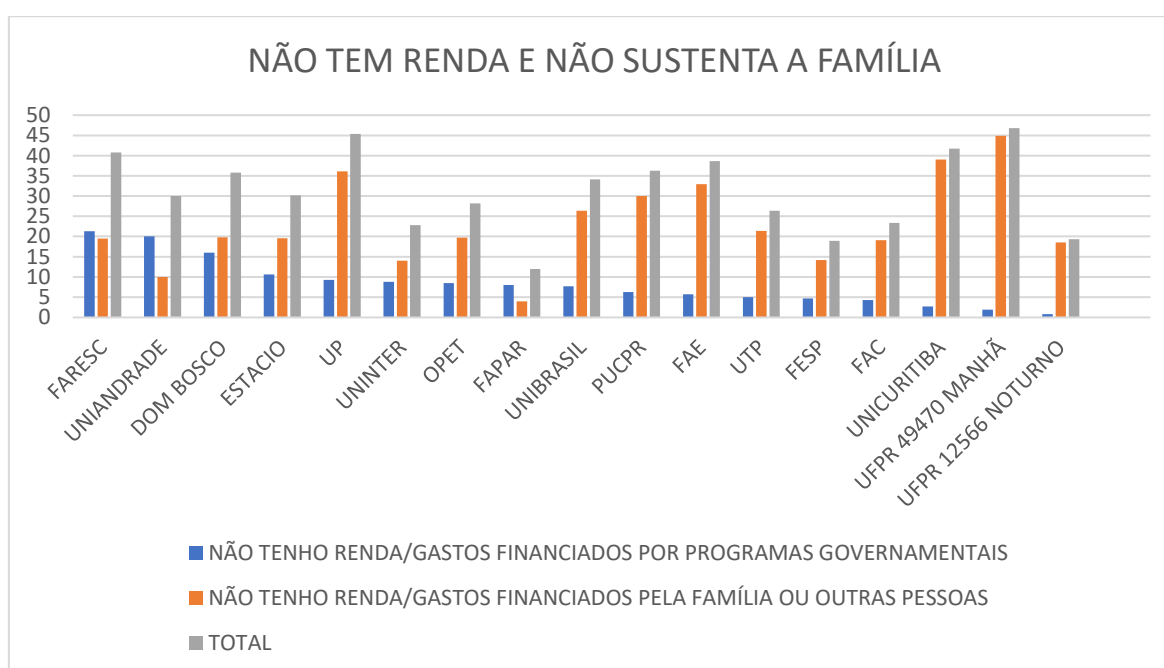
IES	1	2	3	4	5	6
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	21,3	19,5	21,9	11,8	15,4	10,1
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	20	10	40	10	10	10
FACULDADE DOM BOSCO	16	19,8	34,4	10,7	11,5	7,6
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	10,6	19,6	20,7	12,3	17,3	19,6
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	9,3	36,1	39,8	5,1	6,5	3,2
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	8,8	14	17,5	24,6	24,6	10,5
FACULDADES OPET	8,5	19,7	31,7	10,6	19	10,6

FACULDADE PARANAENSE	8	4	16	16	28	28
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	7,7	26,4	36,4	10,7	13	5,7
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	6,3	30,0	47	6,7	6,7	3,0
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	5,7	32,9	44,3	10	1,4	5,7
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	5,0	21,4	30,9	10,9	18,6	13,2
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	4,7	14,2	34,9	16	23,6	6,6
FACULDADE CURITIBANA – FAC	4,3	19,1	17	14,9	25,5	19,1
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	2,7	39	44	5,8	6,0	2,5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 49470 – MATUTINO	1,9	44,9	45,8	5,6	1,9	0,0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 12566 – NOTURNO	0,8	18,5	38,7	21	12,6	8,4

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

É possível, conforme informações da tabela, dividir os concluintes em dois grandes grupos: aqueles que auxiliam no sustento da família e os que não auxiliam.

Gráfico 6 – Porcentagem de alunos que não tem renda

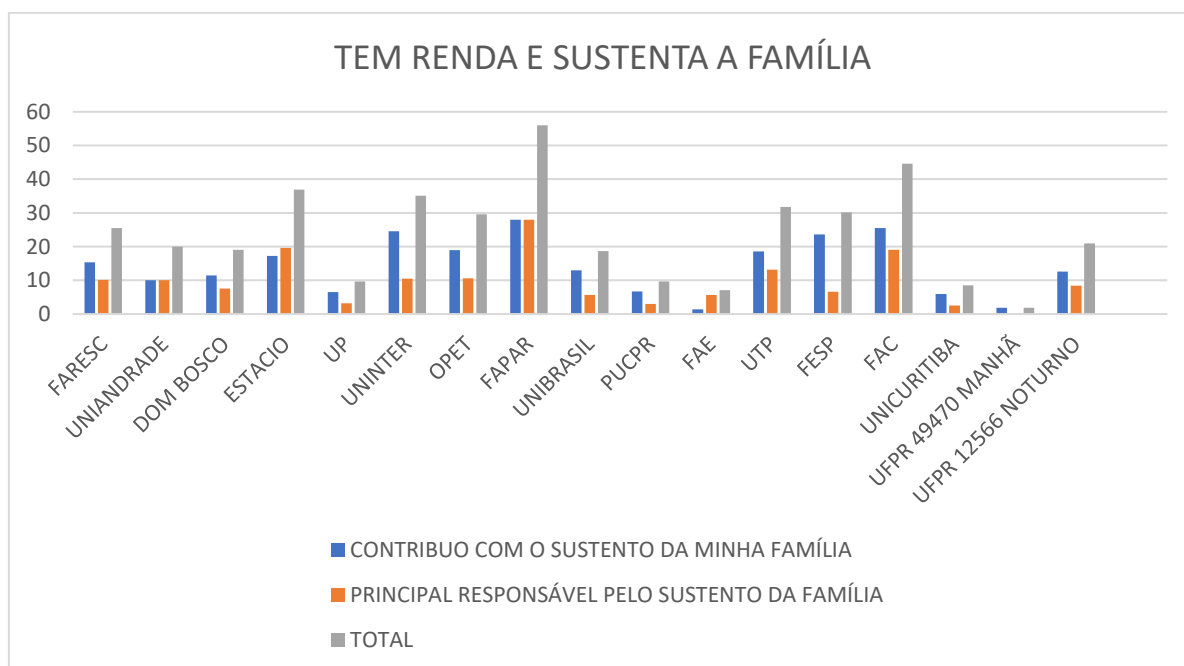


Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Ao analisar o gráfico acima, percebe-se que as IES em que os concluintes declararam não ter renda e não precisar auxiliar no sustento da família são respectivamente UFPR, UP, UNICURITIBA, FAE e PUC.

Atente-se que, de acordo com as respostas coletadas no questionário dos alunos, a FARESC é a IES com maior porcentagem de alunos concluintes com gastos financiados por programas governamentais, seguida da UNIANDRADE.

Gráfico 7 – Porcentagem de alunos que tem renda e sustentam a família



Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Ao observar o gráfico acima e traçar um paralelo com o resultado do Exame Enade, percebe-se que as IES que possuem menos concluintes que auxiliam no sustento da família ou são o seu principal responsável, obtêm as melhores notas.

Ainda, quanto à questão econômica, a mesma é um fator de extrema importância para a qualidade do ensino. Nota-se que a UFPR, período matutino, tem a melhor nota do Enade, que é a nota 5, ao tempo que possui o menor número de concluintes que auxiliam no sustento da família, 1,9%, sendo que nenhum concluinte desta IES afirmou ser arrimo de família.

É inegável que as condições materiais precisam ser consideradas para fins de ensino. As diferenças de ponto de partida e condições em todo o processo de ensino superior são alarmantes e verificáveis nas condições socioeconômicas apontadas pelo questionário.

Assim ao relacionar os dados da condição econômica das colunas 5 e 6 da tabela 16 com a nota do ENADE, verifica-se que quatro IES receberam a nota 4, são elas: FAE, PUCPR, UP, UFPR 12566, noturno, que respectivamente, apresentam 7,1%, 9,7%, 9,7% e 21% de alunos que auxiliam no sustento da família. Por sua vez, as IES cujos concluintes tiveram um desempenho inferior no exame ENADE, tendo recebido a nota 2 (dois), apresentam as maiores percentagens de concluintes que precisam auxiliar no sustento da família, conforme tabela 17 abaixo.

Tabela 17 – Porcentagem de alunos que necessitam auxiliar no sustento da família

IES	NOTA	PERCENTAGEM
OPET	2	29,6%
FAC	2	44,6%
UNIANDRADE	2	20%
FARESC	2	25,5%
ESTÁCIO DE SÁ	2	36,9%

Fonte: Organização da autora, com base no Relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Conforme é possível verificar, as condições econômicas têm um forte impacto no desempenho dos concluintes: quanto maior é a necessidade do estudante em prover sua própria renda e de sua família, menor é o desempenho na prova ENADE.

No entanto, insta consignar os dados em relação à FAPAR, que apresentou o maior número de concluintes que contribuem com o sustento da família, sendo 56% dos alunos, e ainda assim, conseguiram nota 3 no exame Enade 2018. Contudo, a ausência de concluintes da IES em questão no referido exame foi de 23% e a sua aprovação no Exame de Ordem foi de 3,57%. A nota do exame de ordem é significativamente baixa em comparação à nota do Enade.

A inscrição dos alunos no Enade é realizada pela própria instituição e deveria incluir todos os alunos que preencham os requisitos do Edital do Enade.

Vislumbra-se, no relatório oficial do Enade, que: “quanto maior a classe social, melhor o desempenho dos concluintes, em média, em todas as partes da prova de Direito” (p. 114 do relatório).

Novamente, no mesmo relatório:

Podemos observar que as melhores notas, em média, para os concluintes de Direito, foram obtidas, novamente, pelos alunos com classe social mais alta e por alunos com maior dedicação aos estudos, que nesse caso são aqueles que leem vários livros durante o ano, além dos livros obrigatórios do curso e

que dedicam um grande número de horas semanais aos estudos. (ENADE, 2018, p. 115).

Tais resultados se aplicam a todo território nacional.

Ademais, é importante que os resultados do Enade sejam analisados considerando as peculiaridades geográficas, tempo de vida da IES, entre outros fatores concretos. Nesse sentido, Tagliavini e Gentil (2018) ressaltam que:

Em todo caso, a concorrência é desleal, sendo ambas julgadas por idêntico instrumento de avaliação. Uma eventual nota “3” que, porventura, venha a ser atribuída a uma instituição nova dos confins do Brasil, significará, relativamente, em termos de esforço de seu coordenador, do trabalho de seus docentes e do desempenho de seus bacharelados muito mais do que um “5” atribuído a uma das grandes tradicionais, ou de instituições mais novas implantadas em grandes centros, destinadas às elites com poder de bancar suas mensalidades. Portanto, é preciso saber ler os resultados das avaliações com perspectiva histórica e geográfica, com visão de totalidade. (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 147).

Na sua busca pela essência das coisas e pela abstração, o ensino do Direito aproximar-se-á de Kant, no ponto em que admite uma presença da coisa em si, no mundo numênico, mas que não pode ser perfeitamente apreendida pelos sentidos. Isto é visivelmente metafísico, como metafísica é a principal matriz de conhecimento do jurista em geral¹⁶. Considerado que os destinatários desses cursos são os futuros dirigentes do país, como legisladores, juizes, administradores -que também serão os futuros professores -, esse direito ensinado se reproduz e perpetua-se nos códigos e na sua interpretação. (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 21).

A grande problemática do direito é a sua perspectiva idealista, no sentido de estudar o “dever ser”, seu estudo dá-se de forma positivada e dogmática, enquanto deveria ser pensado na perspectiva de correlação de forças.

Além da questão financeira, quanto à necessidade de trabalhar para sustentar a família e em concomitância estudar, é de suma importância considerar a origem intelectual dos estudantes.

Diante das informações apuradas no questionário, verifica-se que existem estudantes que são os primeiros a terem acesso à educação superior em sua família, enquanto há estudantes que tem o privilégio de terem pais com graduação e pós-graduação. Essa informação é essencial se considerarmos a dificuldade de o estudante trilhar um caminho que em sua família ninguém trilhou, ao tempo em que outros têm exemplos a seguir.

Constata-se que a questão intelectual também coincide com a questão financeira, logo verifica-se que quanto maior a instrução da família, melhor a condição

financeira e melhor o desempenho do estudante. A exemplificar, os concluintes de Direito da UFPR que afirmaram no questionário do estudante que os pais tem curso superior equivalem a 76,7%, enquanto em IES como a Faculdades Santa Cruz, equivalem a média de 16,6%.

4. O EXAME DE ORDEM

Antes de tratar do Exame de Ordem e de seus resultados que serão objeto de análise da presente tese, faz-se necessário verificar o histórico da criação da Ordem dos Advogados do Brasil, seu contexto e seus propósitos.

4.1 O ADVENTO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL E DO EXAME DE ORDEM

Em 07 de setembro de 1843, foi criado o IAB, Instituto dos Advogados do Brasil, que posteriormente deu origem à OAB, Ordem dos Advogados do Brasil, que, por sua vez, foi criada através do Decreto nº 19.408 de 18 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930), assinado por Getúlio Vargas durante o seu governo.

É importante entender que o IAB surgiu no contexto de centralização e consolidação da política do Estado imperial, com a participação de 36 sócios, quase todos magistrados. Entre os integrantes, estavam antigos detentores de cargos políticos, deputados gerais, senadores e conselheiros de Estado, inclusive com títulos de nobreza. Criou-se também a Gazeta dos Tribunais no mesmo ano, o que demonstra a grande influência da Magistratura na criação da primeira associação de advogados do Império. Desse modo, a Corte era a controladora quanto à nomeação de juízes e disciplinarização do foro, “não poderia deixar de fora a reconhecida profissão ‘liberal’ dos advogados”. Assim, juízes eram membros honorários do IAB. (PENA, 2001, p. 38).

Ainda, Pena (2001, p. 41) consigna que “um terço (154 – 33,7%) dos advogados que integraram o IAB entre 1843 e 1889 discutiu ou participou, de alguma maneira, das diretrizes políticas do governo imperial”. Isso demonstra a ligação entre o IAB e o Império, bem como a origem dos funcionários públicos no país. Havia uma “identidade orgânica”.

Se, por um lado, os advogados tiveram um papel significativo na formação e no funcionamento do Estado, por outro lado, numa interação de “mão dupla”, eles souberam se servir muito bem das estruturas de governo e de poder para reforçar, por meio de seus discursos e regimento interno, a disciplina e a organização de sua profissão no país (PENA, 2001, p. 42).

Quanto aos atributos dos advogados, além dos pré-requisitos fundamentais como “boa instrução, condecoração acadêmica e um comportamento ilibado dos seus sócios no exercício da profissão” (PENA, 2001, p. 43) também o advogado deveria “ter fidelidade total ao imperador, zelo pela ‘liberdade’ e pela ‘Constituição’, consciência de sua verdadeira honra e, sobretudo, ser guiado por princípios religiosos” (PENA, 2001, p. 43).

Não se pode perder de vista os motivos que nortearam a criação do IAB e qual era o papel por ele desempenhado. Os advogados jamais poderiam contrariar os interesses do Império. Conclui Pena que “a criação do IAB foi concebida justamente para tornar factível essa imagem idílica e redentora do ser advogado no Brasil Imperial” (PENA, 2001, p. 44).

Relata o autor supracitado que, desde a criação do IAB, esse teve uma comissão para expulsão de advogados com maus procedimentos. Também imputa ao IAB, ser o precursor, no país, do positivismo jurídico. Aponta que no período a jurisprudência brasileira era eivada de “incoerências e conflitos”, portanto era missão do instituto apaziguar tais conflitos (2001, p. 45-46).

Bonelli (1999) ressalta que a formação do IAB é marcada por integrantes da elite com uma proposta de influenciar o Estado com o seu conhecimento da jurisprudência. Não houve a participação de segmentos da classe média, dessa forma, expõe que estava “na pauta dessa elite a importância de se organizar para influenciar o processo político em curso, além da preocupação com o controle do mercado de trabalho e com a contenção da participação de outros segmentos sociais nesta carreira” (BONELLI, 1999, p. 62).

Característica do IAB que permanece atualmente é o controle dos seus membros. “Baseava-se no saber jurídico para legitimar o grupo como possuidor da competência para fiscalizar o mercado e punir os charlatões” (BONELLI, 1999, p. 65). Para que os advogados pudessem se credenciar era preciso serem aceitos e tal credenciamento era realizado pelos deputados, pelo ministro da Justiça e pelo monarca (BONELLI, 1999, p. 65). O objetivo do IAB era estreitar lações com o poder.

Em contribuição ao argumento de caráter elitista do IAB, tem-se a exigência do pagamento de uma joia de 20 mil réis, bem como a contribuição mensal de 2 mil réis e então o juramento perante a assembleia (BONELLI, 1999).

A partir de 1862, o IAB começa por apresentar propostas sociais diferenciadas quanto a postura do Estado, sobretudo no que concerne à escravidão. Houve uma

“mudança no padrão de relação do IAB com o Estado aponta não só para uma questão de redes, mas também para uma postura política diferenciada e uma preocupação com questões sociais mais globais” (BONELLI, 1999, p. 67).

Apenas com a Proclamação da República é que acontece uma “mudança gradual no perfil dos membros do IAB, registrando-se a presença de sócios provenientes de segmentos sociais menos elitizados” (BONELLI, 1999, p. 69).

Mesmo assim, o IAB se abstém de confrontos com o Estado, na “gestão de Saldanha Marinho, essa conduta é oficializada na reforma do estatuto de 1895, que veta os pronunciamentos sob questões políticas e regulamenta a “neutralidade”” (BONELLI, 1999).

Na trajetória do IOAB percebe-se uma tendência a priorizar a construção da organização nos momentos em que ele se encontra menos ocupado com sua participação na política, o que coincide com as suas desilusões nesta esfera. Nessas ocasiões, o IOAB intensifica sua ação em prol da Ordem dos Advogados (BONELLI, 1999, p. 69).

Em 1910, o IAB altera as condições para o ingresso de bacharéis em sua associação, aumentando o prazo que antes era de dois anos para quatro anos de profissão. Nesse momento, o IAB já contava com 326 membros. Em 1917, o IAB consegue finalmente criar um Conselho da Ordem, que posteriormente foi dar origem a OAB, criada em 1930, por Getúlio Vargas.

Logo após a estruturação da OAB, sua autonomia esteve em xeque por duas oportunidades: a primeira delas ocorreu ainda no período democrático, sob o governo do presidente Gaspar Dutra, em 1951. Interpretando a condição da OAB de ser um serviço público federal, o Tribunal de Contas da União tentou submetê-la à sua fiscalização, perdendo a disputa na Justiça. A última ameaça foi sob o regime militar, em 1968, quando se propôs que a OAB fosse controlada pelo Ministério do Trabalho, como ocorreu com outras organizações profissionais. Tal processo estendeu-se por quase dez anos, com a vitória da preservação da autonomia da OAB.

O processo de profissionalização que se iniciou junto com a construção do Estado imperial, pelas mãos da elite dos bacharéis, articulou o controle do mercado com um projeto de Estado e de nação. Embora os segmentos médios não tenham tido participação neste período, isto não descaracteriza o IOAB e sua campanha pela criação da OAB como parte de uma história mais longa para sedimentar o profissionalismo e seu ethos no Brasil (BONELLI, 1999, p. 69).

Quanto à natureza jurídica da instituição OAB cabe ressaltar que:

Trata-se de uma entidade que tem características de órgão público, mas que não o é, tanto que se encontra à margem de qualquer fiscalização de órgãos controladores do Estado. Também não é uma entidade autárquica propriamente dita e tampouco uma entidade essencialmente privada, encontrando guarida na Constituição Federal que a abriga sob o título de “Funções Essenciais à Justiça”. À luz do entendimento consolidado do Supremo Tribunal Federal (STF), a entidade é considerada como uma “pessoa jurídica ímpar” em relação às demais empresas e entidades profissionais. (DIAS, 2019, p. 83).

Trata-se do único órgão de classe com proteção constitucional. O Estatuto da OAB, Lei nº 8.906/1994 (BRASIL, 1994a), foi regulamentado pelo Decreto 1.303/1994 que alçou a entidade a reguladora da qualidade do ensino jurídico no país. Além de tornar o exame de Ordem obrigatório, também conferiu à OAB os poderes de se manifestar nos processos de autorização para reconhecimento, bem como credenciamento de cursos de Direito. Ressalte-se que seu parecer não tem força vinculatória, no entanto, é inegável a força da entidade ao dizer quais cursos são por reconhecidos e os que não o são.

O primeiro Exame de Ordem no nosso país foi instituído no ano de 1963, com o objetivo de avaliar se os concluintes apresentavam condições de exercer a profissão, porém nessa etapa, o exame não era obrigatório.

No ano de 1972, o exame era dispensado caso o concluinte demonstrasse a realização de estágios obrigatórios que comprovassem prática forense.

O Exame de Ordem passou a ser obrigatório no ano de 1994 com a promulgação da Lei 8.906, de 04 de julho de 1994 (BRASIL, 1994a), nominada de Estatuto da OAB.

De acordo com o Livro do Exame de Ordem em Números publicado no sítio da OAB Nacional,

O contexto histórico que sustenta a obrigatoriedade do EOU revela que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que retirou barreiras institucionais e legais para a implantação e estruturação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, observa-se seu expressivo crescimento. Para se ter uma ideia, o número de instituições de ensino jurídico no país saltou de 235 em 1995, para cerca de 1.500, atualmente (OAB, 2022, p. 9).

Dessa forma, a OAB justifica a obrigatoriedade do exame de ordem em razão da expansão do ensino superior proporcionado pela LDBEN, lei nº 9.394/96 (BRASIL,

1996). Contudo, sua criação é anterior à referida lei que proporcionou o aumento no número de IES e abertura do curso de Direito.

A preocupação com o crescente número de advogados que seriam formados pelo expressivo aumento do número de IES é uma afirmativa que não se sustenta, visto que antes mesmo da expansão a Ordem dos Advogados do Brasil já se “preocupava” com a qualidade de ensino jurídico no país e já havia criado mecanismos para apurar a competência dos formandos, exigindo a aprovação no seu exame para que pudessem exercer a profissão. A data da instituição do Exame de Ordem obrigatório é de 1994, ao passo que a lei apontada pela OAB como causadora da expansão é do ano de 1996.

Em abril de 2007, foi a primeira vez que dezessete seccionais da OAB de diversas regiões brasileiras realizaram pela primeira vez o Exame de Ordem com conteúdo unificado. No segundo Exame desse mesmo ano, realizado em agosto, tal número aumentou para vinte. No ano de 2009, todas as seccionais aderiram a realização do exame de ordem com conteúdo unificado. Com algumas inovações, o Conselho Federal da OAB aprovou, em 20 de outubro de 2009, o provimento n.º 136/2009 (BRASIL, 2009), que normatizava o Exame de Ordem, unificando conteúdo e aplicação da prova em todo o país. A partir do ano de 2010, a OAB passou a realizar a prova da Ordem de forma unificada. O Exame de Ordem é hoje aplicado pela OAB e regulamentado pelo Provimento n.º 144/2011, assim, todos os bacharéis em Direito, candidatos a advogados, devem realizar o mesmo exame que é aplicado no mesmo dia para todos.

Além do Provimento n.º 144/2011, a OAB promulgou mais dois outros provimentos que tratam e regulamentam o exame de ordem, sendo eles os provimentos 142/2011 e 156/2013. O primeiro proíbe a participação de professores ou integrantes de cursos preparatórios para o exame de ordem de integrarem ou participarem de alguma forma da confecção do exame, de forma a garantir a imparcialidade da prova.

A unificação tem uma única prova para todas as regiões do país, sem considerar em seus questionamentos situações dos regionalismos, ou problemas típicos das demandas da região, como se houvesse apenas um tipo de realidade no país inteiro.

No processo de autorização dos cursos de graduação de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, a

Secretaria de Educação Superior considera a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde (Art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006).

A OAB emite pareceres a respeito da abertura de cursos de Direito no país, entretanto tais pareceres não são vinculantes. Dessa forma, ainda que a OAB emita um parecer desfavorável à abertura de um curso de Direito, o MEC poderá autorizar se entender que o Curso atende às suas exigências.

Não se pode deixar de consignar que a OAB criou o selo “OAB RECOMENDA” com base nos resultados alcançados pelos bacharéis em Direito no referido exame. Dessa forma, as IES que tem um bom índice de aprovação recebem da OAB o referido selo, como reconhecimento. Em um primeiro momento, tal atitude da OAB poderia parecer inofensiva, mas não deixa de ser mais uma vez, uma forma de exclusão dos alunos que, embora tendo logrado êxito no exame, não cursaram uma IES recomendada pelo OAB.

Quanto ao selo, João Virgílio Tagliavini destaca que isso aumenta a exclusão e a marginalização dos acadêmicos que não estudam nas faculdades que o receberam. Destaca ainda que o selo é elitista e que não é papel da OAB emitir tal julgamento (TAGLIAVINI, 2013).

A criação do selo e a distinção por ele proporcionada é contrária a um ensino/aprendizagem por não proporcionar a emancipação acadêmica (ANGELUCI, 2014).

Qual o objetivo educacional de tal selo? O que isso proporciona para o crescimento e desenvolvimento dos acadêmicos? Já não bastando a própria exclusão proporcionada pelo Exame de Ordem, ainda a OAB cria um selo que exclui duplamente. A educação tem o importante papel de permitir o crescimento do ser humano, de aumentar a sua compreensão de mundo, de promover a sua emancipação, tem por objetivo a inclusão de pessoas, de conhecimentos.

4.2 A ESTRUTURA DO EXAME DE ORDEM

Em termos de estrutura do Exame de Ordem, desde que esse foi unificado, sua composição compreende a realização de duas etapas de prova, ou seja, é composto por duas fases, ambas de caráter eliminatório.

Na primeira fase do exame de Ordem, os examinandos são submetidos a uma prova escrita objetiva sem direito à consulta de material de apoio. Essa prova que já foi de 100 (cem) questões objetivas, hoje conta apenas com 80 (oitenta) questões, nas quais o candidato deverá acertar no mínimo cinquenta por cento. A alteração se deu no provimento 144/2011, de acordo com o art. 11, §1º. No entanto, nesse dispositivo legal não era permitido o reaproveitamento do resultado da primeira fase para o próximo exame, o que foi introduzido o sistema de reaproveitamento no provimento 153/2011. Já na segunda fase, cabe aos examinandos a realização de uma prova prático-profissional com consulta.

De acordo com os Livros do Exame de Ordem publicados no sítio da OAB Nacional, extrai-se a explicação de que a prova objetiva tem caráter generalista, procurando avaliar o conhecimento acumulado ao longo do curso de graduação, com abrangência de diferentes áreas do conhecimento jurídico, mas reserva um maior número de itens para as disciplinas do campo principal. Para ser aprovado nessa fase, o examinando deve acertar o mínimo de 40 questões (isto é, obter 50% de aproveitamento).

Ainda, na segunda fase, o examinando deve realizar uma prova prático-profissional, com acesso ao material de consulta previsto no edital. Tal prova é composta por uma peça profissional (valendo cinco pontos) e quatro questões práticas (valendo 1,25 ponto cada), sob a forma de situações-problema, que serão respondidas de forma discursiva. “Um comando de correção preciso que encaminha a resposta esperada permite estabelecer um padrão que deve ser aplicado no processo de avaliação de todas as provas (OAB, 2010, p. 19).

Desse modo, não há espaço para respostas que não sejam aquelas esperadas pelos examinadores, de forma a considerar que há apenas uma possibilidade de raciocínio.

A principal motivação para a realização do Exame de Ordem apresentada pela instituição é o zelo com a qualidade do profissional que estará no mercado (OAB, 2010, p. 19). Argumenta ainda no referido documento que os Estados Unidos também têm um exame semelhante ao nosso que é o Bar Examination, bem como a Comunidade Europeia também possui um exame semelhante.

Comissão Europeia para a Eficiência da Justiça, responsável pela avaliação dos sistemas jurídicos europeus, apesar das diferenças em termos de requisitos de treinamento e qualificação entre os Estados membros,

exige-se, em geral, que os candidatos à prática da advocacia satisfaçam uma série de condições, incluindo: (i) a obtenção de um diploma certificado; (ii) a aprovação nas avaliações necessárias; e (iii) a admissão em uma associação profissional (Bar Association). Em alguns casos, os pré-requisitos podem incluir, ainda, um período de estágio inicial, treinamento contínuo e/ou específico para especialização do profissional. (OAB, 2010, p. 20).

Na quarta edição do documento produzido pela FGV em parceria com a OAB nacional, datado de 2020, tem-se que

O Exame, aplicado desde a década de 1970, comemora, em 2020, dez anos de realização de forma unificada, com a mesma prova aplicada em todo o país. No decorrer desses dez anos, chegamos à marca de 660.298 aprovados. Dos quadros de advogados hoje aptos a exercer a profissão no Brasil, mais de 50% passaram pelo Exame de Ordem Unificado. Além dessa importante salvaguarda social, o Exame busca contribuir com o ensino jurídico brasileiro, estabelecendo um patamar de preparação dos estudantes e servindo de mecanismo de aferição da qualidade do ensino oferecido. (OAB, 2020, p. 9).

Dessarte, verifica-se que efetivamente a Ordem dos Advogados do Brasil acredita e defende que lhe cabe o papel de zelador da qualidade do ensino oferecido, em total usurpação do papel que de fato cabe ao Ministério da Educação. Nesse sentido, ainda é salientado no referido documento

O Exame contribui como diretriz para o ensino jurídico, na medida em que possui influência na orientação dos cursos de Direito, **fazendo com que as IES acompanhem as temáticas cobradas e moldem seus cursos para o grau de exigência praticado**. Nesse sentido, alguns incentivos foram criados, como, por exemplo, o selo de qualidade para as instituições que alcançaram o desempenho desejável no Exame (grifo nosso) (OAB).

Ao salientar que as IES devem acompanhar as temáticas cobradas, a OAB passa a ser a principal formadora do currículo do ensino jurídico.

De acordo com a justificativa apresentada pela Ordem dos Advogados do Brasil, em seu sítio, o exame de ordem em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, que elabora o exame desde 2010, tem por objetivo “fornecer os parâmetros mínimos para a educação jurídica, o Exame de Ordem contribui para assegurar a competência na prestação dos serviços de advocacia à sociedade brasileira” (OAB, 2010, p. 7).

A emissão de um selo de qualidade para as IES cujos bacharéis alcançaram o desempenho desejável é mais um mecanismo para exclusão dos demais bacharéis

que também aprovados são graduados por IES que não foram consagradas pela Ordem dos Advogados do Brasil.

No ano de 2018, a OAB conferiu o selo OAB recomenda a apenas 13,3% das IES, conforme informação extraída do seu sítio.

Desde que teve início o Exame de Ordem Unificado, o estado do Paraná tem a segunda maior aprovação na prova, com 66% dos examinandos aprovados, ficando atrás do estado do Ceará, que ocupa a primeira posição com 70%.

4.3 OS RESULTADOS DO EXAME DE ORDEM

Conforme o Provimento 144/2011, são realizados três exames de ordem por ano. Isso posto, para que seja possível traçar um comparativo do desempenho dos resultados obtidos com a avaliação Enade realizada em 2018, analisar-se-ão os resultados obtidos nos três exames de Ordem aplicados no mesmo ano.

Salienta-se que ao verificar as informações obtidas no site da Ordem dos Advogados do Brasil, constata-se que os dados estatísticos consideram para fins de análises percentuais quem realiza o exame e é aprovado, e em separado, analisa aqueles que estão realizando o exame no sistema de reaproveitamento, ou seja, aqueles que passaram na primeira fase do exame, mas reprovaram na segunda fase.

De acordo com o sistema de reaproveitamento, aquele candidato que logrou êxito na primeira fase do exame e reprovou na segunda fase, tem a oportunidade de realizar novamente a prova da segunda fase no próximo exame, sem a necessidade de realizar novamente a primeira fase.

No entanto, se na segunda oportunidade, o candidato não conseguir sua aprovação na segunda fase do exame, terá que passar novamente pela primeira no próximo.

Tabela 18 – Resultado dos aprovados no primeiro Exame de Ordem de 2018, sem reaproveitamento

IES	Inscritos	Presentes na 1ª fase	Aprovados 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ *NÃO FAZ DIVISÃO DE MATUTINO E NOTURNO	182	179	140	78,21%

CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	370	355	142	40%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	333	326	128	39,26%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	188	181	61	33,70%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	72	72	15	20,83%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	57	53	11	20,75%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	239	232	47	20,26%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	114	110	14	12,73%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	188	180	22	12,22%
FACULDADE DOM BOSCO	94	94	11	11,70%
FACULDADES OPET	203	195	22	11,28%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	152	147	12	8,16%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	90	88	5	5,68%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	78	73	4	5,48%
FACULDADE PARANAENSE	30	28	1	3,57%
FACULDADE CURITIBANA – FAC	Sem informação			

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br.

É importante notar que o número de inscritos das faculdades superam o número de concluintes que participaram da prova do Enade. Tal fato se dá porque há candidatos que são concluintes de anos anteriores.

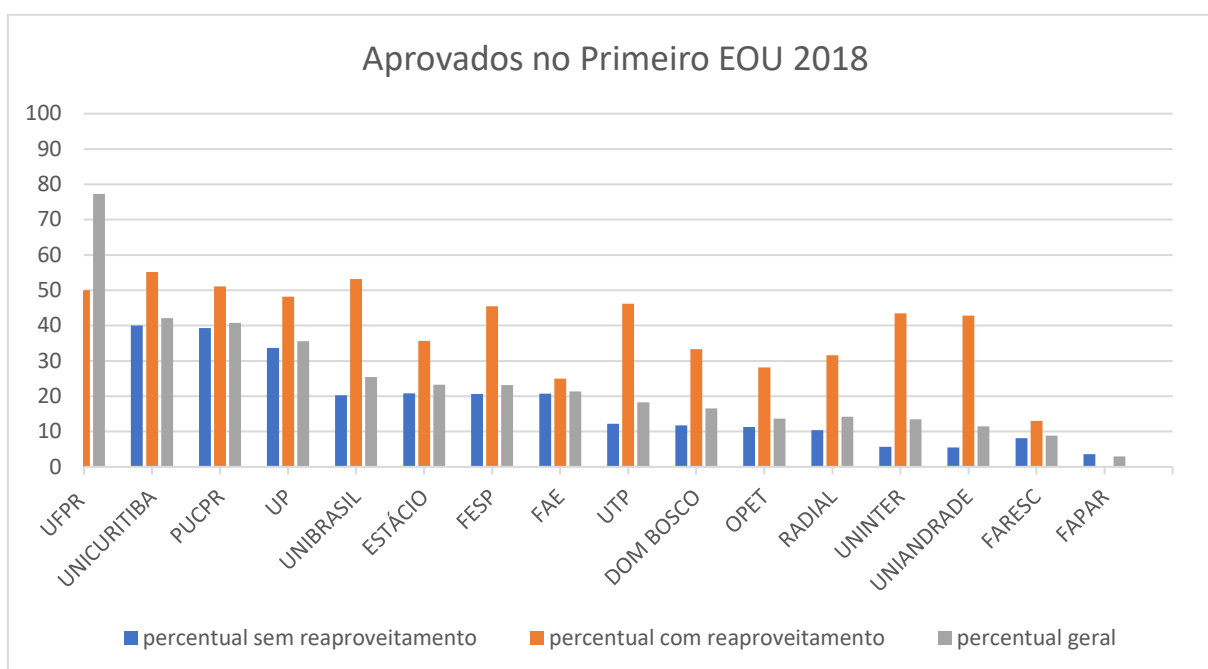
Verifica-se que os alunos que se inscrevem no reaproveitamento conseguem a sua aprovação na segunda fase do exame de ordem, conforme tabela abaixo.

Tabela 19 – Dos resultados da aprovação após reaproveitamento

IES	Inscritos Reaproveitamento	Presentes no reaproveitamento	Aprovados no reaproveitamento	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	6	6	3	50%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	60	58	32	55,17%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	50	47	24	51,06%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	27	27	13	48,15%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	14	14	5	35,71%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	8	8	2	25%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	44	43	23	53,49%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	17	17	6	35,29%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	40	39	18	46,15%
FACULDADE DOM BOSCO	28	27	9	33,33%
FACULDADES OPET	33	32	9	28,13%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	24	23	3	13,04%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	23	23	10	43,48%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	15	14	6	42,86%
FACULDADE PARANAENSE	6	6	0	0,0%
FACULDADE RADIAL CURITIBA	19	19	6	31,58%
FACULDADE CURITIBANA – FAC	Sem informação			

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

Ao comparar as tabelas 7 e 8, verifica-se que os candidatos inscritos pelo reaproveitamento apresentam melhores índices de aprovação.

Gráfico 8 – Aprovação no primeiro Exame de Ordem de 2018

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

O percentual geral representa o resultado total dos aprovados no exame de ordem.

Na sequência, foram verificados os dados referentes ao Segundo Exame de Ordem Unificado no ano de 2018, sem o reaproveitamento.

Tabela 20 – Dos resultados da aprovação do II EOU 2018 sem reaproveitamento

IES	Inscritos	Presentes na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	51	44	25	56,82%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	293	284	98	34,51%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	55	54	17	31,48%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	168	165	49	29,70%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	265	251	68	27,09%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	230	224	41	18,30%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	108	97	20	20,62%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	80	75	9	12,00%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	158	148	16	10,81%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	212	196	21	10,71%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	63	58	6	10,34%
FACULDADES RADIAL	95	91	9	9,89%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	77	73	6	8,22%
FACULDADES OPET	180	171	12	7,02%
FACULDADE PARANAENSE	34	32	2	6,25%
FACULDADE DOM BOSCO	39	35	2	5,71%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Após o reaproveitamento, tem-se os seguintes dados de aprovação.

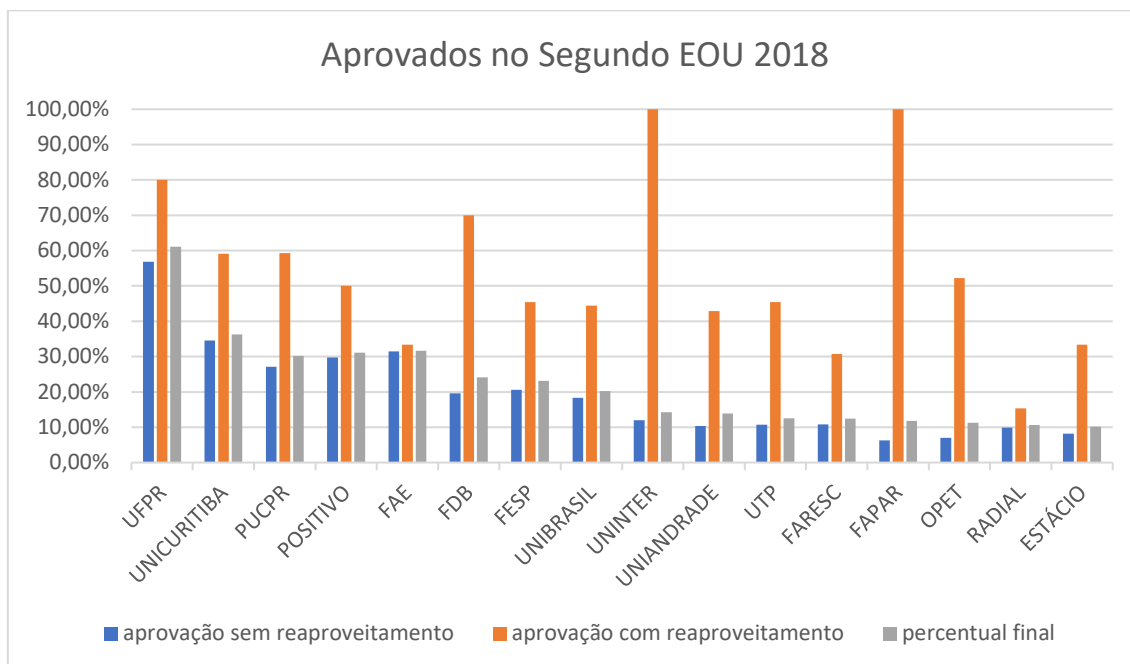
Tabela 21 - Dos resultados da aprovação do II EOU 2018 com reaproveitamento

IES	Inscritos reaproveitamento	Presentes na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	10	10	8	80%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	22	22	13	59,09%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	6	6	2	33,33%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	12	12	6	50,00%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	28	27	16	59,26%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	18	18	8	44,44%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	11	11	5	4,45%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	9	7	3	42,86%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	13	13	4	30,77%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	12	11	5	45,45%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	3	2	2	100%
FACULDADES RADIAL	13	13	2	15,38%
FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA	6	6	2	33,33%
FACULDADES OPET	16	16	9	56,25%
FACULDADE PARANAENSE	2	2	2	100%
FACULDADE DOM BOSCO	10	10	7	70,00%

Fonte: Organização da autora, base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Considerando os resultados advindos do reaproveitamento, tem-se os seguintes dados, conforme dispostos na tabela abaixo, em ordem decrescente.

Gráfico 9 – Aprovação no segundo EOU 2018

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

Traçando um comparativo do gráfico do Segundo EOU 2018 em relação ao gráfico do Primeiro EOU 2018, é possível verificar o seguinte aspecto similar: que os resultados são melhores com os dados do reaproveitamento. De forma geral, verifica-se que o desempenho dos concluintes teve um decréscimo considerável em relação ao primeiro EOU 2018.

Já no terceiro exame de ordem de 2018 tem-se os seguintes dados.

Tabela 22 - Aprovação no terceiro Exame de Ordem de 2018

IES	Inscritos	Presentes na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	51	47	21	44,68%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	282	275	67	24,36%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	42	39	8	20,51%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	113	107	18	16,82%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	284	270	59	21,85%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	213	204	27	13,24%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	97	92	11	11,96%

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	48	44	0	0,0%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	139	135	14	10,37%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	200	189	17	8,99%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	73	67	4	5,97%
FACULDADES RADIAL	78	65	7	10,77%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	109	101	7	6,93%
FACULDADES OPET	172	162	8	4,94%
FACULDADE PARANAENSE	37	36	0	0,0%
FACULDADE DOM BOSCO	105	101	24	23,76%
FACULDADE CURITIBANA	11	11	3	27,27%
INSTITUTO DE ENSINO E CULTURA DO PARANÁ – IECP	1	1	0	00%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Aprovados no Terceiro Exame de Ordem após o reaproveitamento.

Tabela 23 - Aprovação no terceiro Exame de Ordem de 2018 com o reaproveitamento

IES	Inscritos	Presentes reaproveitamento	Aprovados	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	10	9	4	44,44%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	35	33	18	54,55%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	8	8	4	50,00%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	24	23	9	39,13%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	25	23	9	39,13%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	27	27	7	25,93%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	14	14	5	35,71%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	5	5	0	0,0%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	15	15	2	13,33%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	29	29	6	20,69%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	4	4	1	25%
FACULDADES RADIAL	7	7	3	42,86%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	7	7	3	42,86%
FACULDADES OPET	17	16	8	50%
FACULDADE PARANAENSE	2	2	2	100%

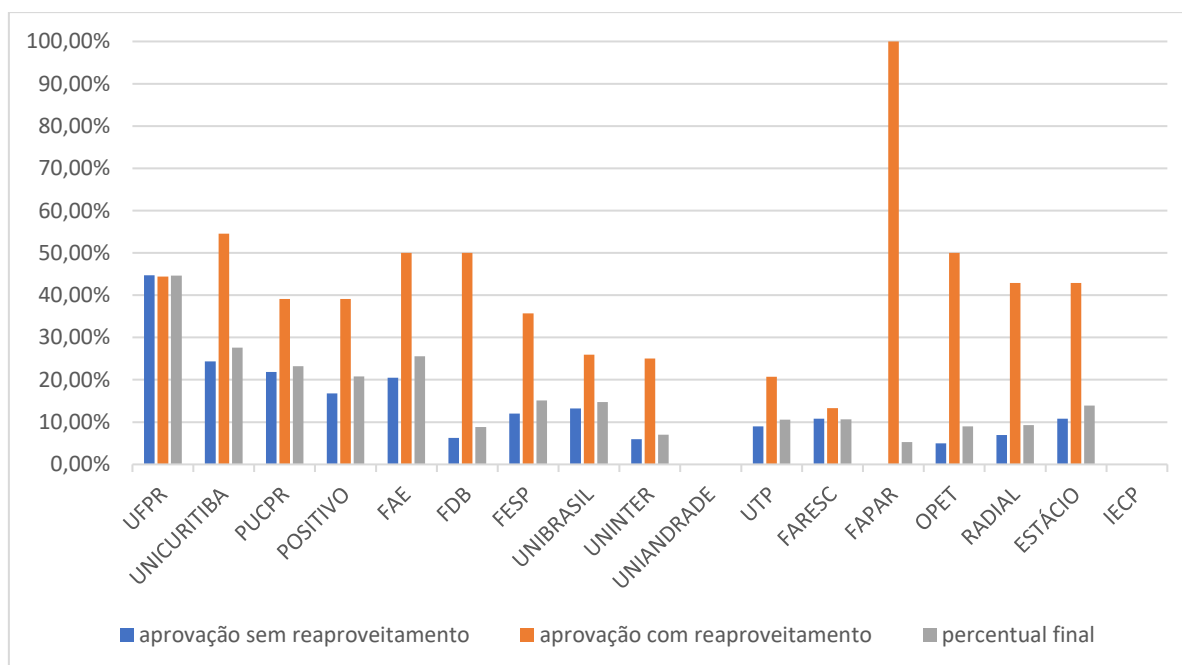
FACULDADE DOM BOSCO	13	13	2	15,38%
FACULDADE CURITIBANA	0	0	0	00%
INSTITUTO DE ENSINO E CULTURA DO PARANÁ – IECP	0	0	0	00%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Mais uma vez, o desempenho dos alunos que realizam o exame de ordem inscritos pelo reaproveitamento é superior.

Gráfico 10 – Aprovação no III EOU 2018



Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Os resultados advindos do terceiro Exame de Ordem do ano de 2018, tem como maior percentual de aprovação a Universidade Federal do Paraná com 44,64% de êxito dos seus candidatos, o que nos traz o questionamento se o ensino da referida IES decaiu de um exame para outro, lembrando que os três exames são realizados no mesmo ano.

Considerando ainda que a porcentagem de aprovação restou abaixo de 50% em todas as IES, seria possível o questionamento se a avaliação de Exame da Ordem está realmente condizente com o ensino.

Na visão da OAB, o baixo percentual se dá ao fato de que a qualidade de ensino das IES não é satisfatório, porém, ao verificar o gráfico acima, nenhuma das IES alcançou ao menos 50% de aprovação no referido exame, nem mesmo a Universidade Federal do Paraná, que tem a nota máxima do Enade, que é uma IES pública, que oferece ensino, pesquisa e extensão, possui programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e Lato Sensu, os alunos possuem uma condição econômica e social favorável, conforme questionário do aluno analisado no capítulo anterior, 73,9% tem renda familiar superior a 6 salários mínimos.

Mesmo sem prova Enade correspondente no ano de 2019, foram observados os resultados do Exame de Ordem do ano de 2019, que não apresentam maiores índices de aprovação em relação ao ano anterior. Seguem os resultados do primeiro exame de ordem de 2019, sem a inclusão de alunos do reaproveitamento da primeira fase.

Tabela 24 – Aprovados no Primeiro Exame de Ordem de 2019

IES	Inscritos	Presentes na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	165	163	111	68,10%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	381	373	175	49,92%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	51	50	22	44%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	188	183	65	35,52%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	333	319	108	33,86%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	252	242	60	24,79%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	117	115	24	20,86%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	90	86	16	18,60%
FACULDADE PARANAENSE	31	29	5	17,24%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	166	157	25	15,92%
FACULDADE DOM BOSCO	116	113	17	15,04%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	231	223	32	14,35%
FACULDADES OPET	203	199	26	13,07%
FACULDADES RADIAL	97	92	12	13,04%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	93	92	12	13,04%
FACULDADE CURITIBANA	20	20	1	5%

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	80	78	2	2,56%
INSTITUTO DE ENSINO E CULTURA DO PARANÁ – IECP	1	1	0	00%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Após os inscritos advindos do reaproveitamento, o resultado da primeira edição do Exame de Ordem em 2019.

Tabela 25 - Aprovados no Primeiro Exame de Ordem de 2019 com o reaproveitamento

IES	Inscritos	Presentes na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase	Percentual Aprovados
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	9	9	6	66,67%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	46	45	33	73,33%
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	8	8	5	62,50%
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	17	17	13	76,47%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	30	29	19	65,52%
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	33	32	19	59,38%
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	5	4	1	25%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	3	3	2	66,67%
FACULDADE PARANAENSE	2	2	0	00%
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	13	12	5	41,67%
FACULDADE DOM BOSCO	15	15	10	66,67%
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	22	21	14	66,67%
FACULDADES OPET	13	13	8	61,54%
FACULDADES RADIAL	9	9	4	44,44%
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	7	7	4	57,14%
FACULDADE CURITIBANA	2	2	2	100%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	4	4	3	75%
INSTITUTO DE ENSINO E CULTURA DO PARANÁ – IECP	0	0	0	00%

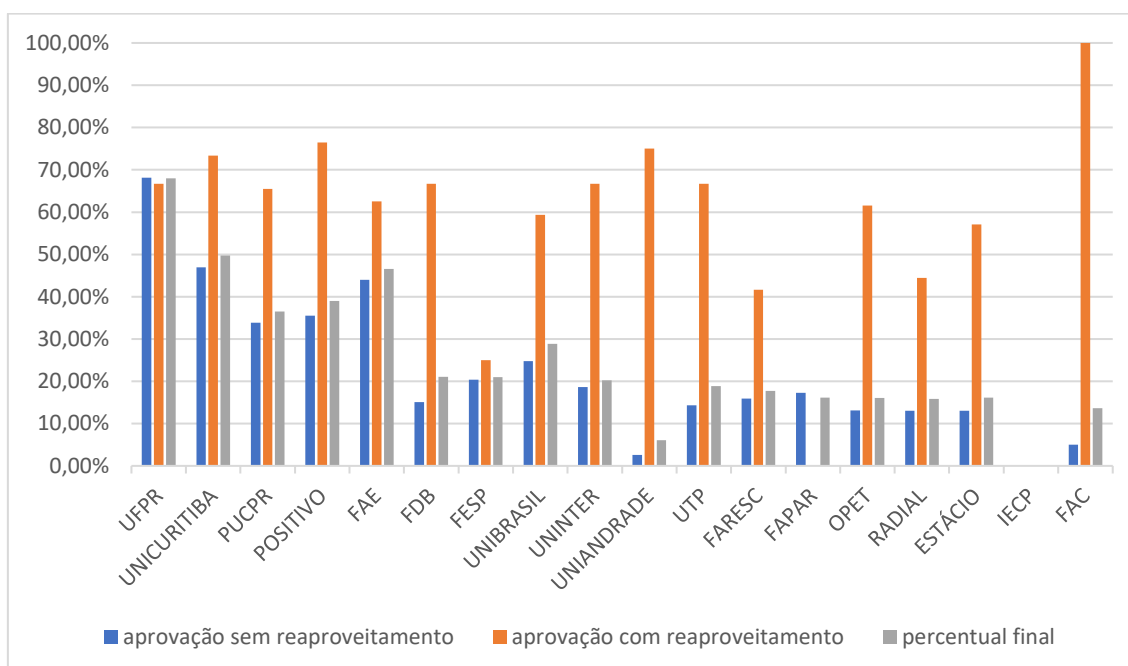
Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

O resultado verificado pós reaproveitamento é superior que o primeiro pois são concluintes que já reprovaram na segunda fase da edição do exame de ordem

imediatamente anterior e, por essa razão, ficam dispensados de realizar a primeira fase novamente, estando aptos a realizar diretamente a segunda. Nessa etapa há uma grande participação dos cursinhos preparatórios que se destinam ao ensino direcionado para a realização dessa fase, com análises estatísticas de peças que já foram objeto de questionamento, entre outros “macetes”.

Gráfico 11 – Aprovação no Primeiro Exame de Ordem de 2019



Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

Quanto aos resultados dos exames de Ordem, Tagliavini e Gentil (2018), consignam que

Embora não se deva considerar que os resultados dos exames da OAB sejam parâmetros para medir a qualidade dos cursos de Direito, a média de aprovação do I ao XIX Exame de Ordem Unificado, que foram aplicados de junho de 2010 a maio de 2016, é de apenas 18,78%. Isso significa que 81,22% dos bacharéis que prestaram os exames foram reprovados, alguns deles diversas vezes. Como se trata de um exame baseado na navegação de cabotagem ao redor dos códigos, pode-se dizer que os cursos não têm tido sucesso nem na memorização do direito positivo (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 144)

Por fim, ao realizar uma análise com todos os dados fornecidos pelo Exame de Ordem desde a sua edição unificada temos os seguintes resultados ao considerar apenas as IES da cidade de Curitiba.

Com o advento da pandemia em 2020, houve apenas uma edição do exame de ordem durante o ano. De acordo com o resultado informado no sítio da Ordem dos Advogados do Brasil, temos os seguintes resultados.

Tabela 26 – Aprovados no Exame de Ordem 2020

IES	Inscritos	Presentes	Aprovados na 2ª fase	Percentual
UNIANDRADE	43	40	1	2,50%
UNICURITIBA	315	306	95	31,05%
FAE	47	46	14	30,43%
UNINTER	96	93	11	11,83%
FAC	78	78	12	15,38%
FDB	103	98	10	10,20%
UNESA-RADIAL	110	105	16	15,24%
FACINTER	0	0	0	0%
FAPAR	28	26	0	0,0%
RADIAL	63	61	6	9,84%
UNIBRASIL	154	148	15	10,14%
FARESC	176	168	19	11,31%
OPET	168	163	11	6,75%
ICSP	0	0	0	0%
IECP	0	0	0	0%
PUCPR	321	309	92	29,77%
UFPR	161	158	77	48,73%
UP POSITIVO	180	169	41	24,26%
UTP	161	156	8	5,13%
FESP	129	123	14	11,38%

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2020b).

Até a presente data, 28 de dezembro de 2021, não foi divulgado nenhum resultado de exame de ordem, considerando o desempenho por faculdade. Entretanto, com os resultados acima é possível verificar que a universidade com o melhor desempenho em termos de porcentagem é UFPR, que em todo os exames manteve o primeiro lugar em termos de aprovação. Contudo, nem a metade de seus inscritos conseguiu aprovação no exame de ordem, conforme os dados analisados. Ainda é importante consignar que a IES em questão obteve notas máximas, quais sejam, 4 e 5, em todas as edições do Enade, o que demonstra que as provas Enade e OAB não tem o mesmo conteúdo, nem o mesmo critério de avaliação.

Como uma faculdade com nota máxima no exame do Enade não consegue que nem a metade de seus alunos sejam aprovados no exame de ordem? Seriam os critérios do Enade baixos ou os critérios do exame de Ordem acima dos trabalhados?

Seria possível se questionar se o exame de ordem tem outras perspectivas além da avaliação de ensino?

A presente pesquisa tem por objetivo a análise de resultados das avaliações Enade E OAB na cidade de Curitiba – Paraná. Considerando essa região, existe apenas uma IES que é pública, no caso a UFPR, sendo todas as demais privadas. No entanto, surge o questionamento se o problema do desempenho nas provas, sobretudo no exame de ordem seria uma realidade das IES privadas, exclusivamente, ao tempo que o desempenho das IES públicas seria melhor.

De forma amplamente divulgada na comunidade jurídica, a crise do ensino nos cursos de Direito, bem como os resultados insatisfatórios do Exame de Ordem, pode ser justificada pela expansão do ensino jurídico, sobretudo na rede privada, que teria aumentado o número de vagas de maneira desenfreada e entregue um ensino de péssima qualidade.

Com o intuito de averiguar essa afirmação recorrente, verificou-se os resultados das IES Públicas do Estado do Paraná, já que a presente tese se propõe a investigar a situação da Cidade de Curitiba. Assim, verificou-se os resultados das instituições públicas, com Curso de Direito, no Estado do Paraná, além da UFPR que já está inserida na presente pesquisa, no caso:

Tabela 27 – Universidades públicas do estado do Paraná com Curso de Direito

SIGLA	IES	MUNICÍPIO
UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	LONDRINA
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	FOZ DO IGUAÇU
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	FRANCISCO BELTRÃO
UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	MARECHAL CÂNDIDO RONDON
UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	MARINGÁ
UEPG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PONTA GROSSA
UENP	UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ	JACAREZINHO

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

Verificando o desempenho dos alunos no exame de Ordem no ano de 2018, temos os seguintes resultados:

Tabela 28 – Aprovação no Exame de Ordem de 2018 nas universidades públicas do estado do Paraná

IES	Porcentagem		
	2018.1	2018.2	2018.3
UEL	57,25%	59,69%	38,38%
UNIOESTE - Foz do Iguaçu	57,14%	33,33%	37,50%
UNIOESTE - Francisco Beltrão	59,52%	46,15%	14,29%
UNIOESTE - Marechal Rondon	62,96%	76%	12,50%
UEM	73,72%	61,02%	32,26%
UEPG	55,97%	38,67%	28,57%
UENP	62,71%	47,06%	50%
UFPR	77,30%	61,11%	44,64%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

O rendimento dos alunos das universidades públicas é de fato superior aos dos alunos das IES privadas, ao comparar os dados das tabelas anteriores. Mesmo assim, há uma grande assimetria no número de aprovados nas diferentes edições do exame. Ao verificar os resultados da aprovação do exame de ordem nas edições de 2019, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 29 – Aprovação no Exame de Ordem de 2019 nas universidades públicas do estado do Paraná

IES	Porcentagem		
	2019.1	2019.2	2019.3
UEL	52,98%	48,82%	30,36%
UNIOESTE - Foz do Iguaçu	64%	75%	30%
UNIOESTE - Francisco Beltrão	48,57%	62,50%	50%
UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon	77,14%	57,14%	20%
UEM	72,66%	65,22%	28,57%
UEPG	51,82%	49,37%	26,92%
UENP	75%	58,82%	50%
UFPR	68,02%	61,45%	26,09%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual

www.oab.org.br

O índice de aprovação na terceira edição do exame de ordem apresenta um decréscimo nos dois anos consecutivos, logo é possível que se trate de uma coincidência ou pode ser que haja um padrão a ser analisado. Se os cursos fossem anuais, seria viável acreditar que o primeiro exame do ano, aprovaria mais por se tratar a primeira prova após a conclusão do curso e por isso os alunos bem-preparados, lograriam êxito de pronto, restando as outras duas edições para os alunos que não obtiveram sucesso na primeira.

No entanto, os cursos são semestrais e, além dos alunos do décimo período, existem alunos do nono período realizando o exame da OAB, já que não há a obrigatoriedade da conclusão do curso para sua realização. Há também uma discussão de possível reserva de mercado, mas não há dados para se avaliar tal hipótese.

Para fechar a análise quanto ao rendimento das universidades tem-se o resultado da primeira edição do ano de 2020.

Tabela 30 – Aprovação no Exame de Ordem de 2020 nas universidades públicas do estado do Paraná

IES	2020.1 (%)
UEL	52,53%
UNIOESTE - Francisco Beltrão	73,68%
UNIOESTE - Foz do Iguaçu	52,63%
UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon	44%
UEM	66,38%
UEPG	31,39%
UENP	62,71%
UFPR	49,70%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

A pandemia da COVID-19 não permitiu que as outras edições do ano de 2020 acontecessem. O exame de ordem retornou com a prova de 2021, que não serão usados na presente tese.

Verifica-se, portanto, que os resultados obtidos pelas Universidades Públicas são muito superiores aos resultados obtidos pelas IES particulares.

4.4 A CONSTITUCIONALIDADE DO EXAME DE ORDEM

Em ação que julgou a constitucionalidade do Exame de Ordem, por unanimidade, foram apontados os seguintes argumentos levados ao Supremo Tribunal Federal:

A baixa qualidade dos cursos de direito e a alta taxa de reprovação de alunos no exame. A permissividade com que se consegue abrir cursos de direito de baixo custo, restrito ao cuspe e giz, merece severas críticas. Vende-se um sonho, entrega-se um pesadelo. Após cinco anos de faculdade, o bacharel

se vê incapaz de ser aprovado em exame de conhecimentos mínimos, e a alegria do momento transmuta-se em drama pessoal. A reflexão sobre essa realidade não cabe só ao Supremo, mas à sociedade brasileira. (JUSBRASIL, 2012, p. 1).

Discussão que durante muito tempo ocupou a preocupação dos acadêmicos de direito é a possibilidade de o exame de ordem ser considerado inconstitucional e como consequência não ser mais obrigatório.

Não obstante terem sido inúmeras as ações nesse sentido, o Poder Judiciário, por intermédio de sua corte constitucional, o Supremo Tribunal Federal, manifestou-se pela constitucionalidade do exame. Desse modo, por ora, o exame é obrigatório e sua validade foi confirmada.

4.5 O SELO OAB-RECOMENDA

A OAB nacional justifica que o advogado é indispensável à administração da justiça e em razão da sua envergadura constitucional, trata o exercício da profissão como verdadeiro múnus público, pilar de sustentação do Estado Democrático de Direito, por ser a classe que defende a cidadania e salvaguarda dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

Com o objetivo de recrutar “os mais valorosos e capacitados membros da sociedade”, a OAB Nacional, na pessoa de seu presidente, justifica a necessidade de proporcionar aos bacharéis de Direito uma formação técnico-humanista do mais alto nível, de modo a habilitá-los a desempenhar adequadamente as eminentes funções outorgadas à profissão.

Em razão da Lei nº 8.906/1994 (BRASIL, 1994a) só é possível exercer a advocacia quem for aprovado na seleção da OAB, que é a instituição que disciplina com exclusividade esses profissionais.

Salienta-se que em razão da sua Comissão Nacional de Educação Jurídica, presidida pelo Conselheiro Federal Marisvaldo Cortez Amado, importante vitória foi conquistada em outubro de 2018. Trata-se da edição do Parecer CNE/CES n. 635/2018 que promove a revisão da matriz curricular das graduações em Direito, a fim de corresponder às demandas presentes da sociedade e da advocacia. Tal afirmativa mostra o papel desempenhado pela OAB. Justifica ainda:

Por outro lado, o ensino jurídico é vítima do processo de mercantilização da educação. Em detrimento dos interesses dos cidadãos, que precisam de profissionais qualificados para velar por seus direitos, são favorecidas as demandas de grupos específicos, que, despreocupados com a qualidade da formação, promovem a abertura indiscriminada de cursos na área. Como resultado, entre 1995 e 2018, esse número elevou-se em inacreditáveis 539%, saltando de 235 para 1.502 no período de apenas 23 anos. Não por acaso, o Censo da Educação Superior aponta que, desde 2014, Direito é o curso com o maior número de estudantes matriculados no País (OAB, 2016, p. 1).

O Conselho Federal da OAB tem atuado de maneira incansável junto às autoridades competentes para impedir a continuidade dessa escalada. Paralelamente, tem implementado diversas medidas destinadas a promover a qualidade da educação jurídica brasileira, entre as quais se destaca o Exame de Ordem. Criado pela Lei n. 4.215/1963, esse instrumento tornou-se absolutamente relevante, sobretudo, a partir de 1994, quando a aprovação na prova passou a ser requisito para a inscrição como advogado. Tendo sua constitucionalidade declarada pelo Supremo Tribunal Federal em 2001, no âmbito do RE 603.583, o Exame exerce função imprescindível na salvaguarda contra o estelionato educacional no País, garantindo que advogadas e advogados possuam a capacitação esperada” (OAB, 2016, p. 1).

Sob a escusa da preocupação com a qualidade de ensino, a OAB criou em 2001 o Selo OAB Recomenda, que no ano de 2018 completou sua sexta edição. Para tal fim, são combinados dois critérios – o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/INEP) e o índice de aprovação no Exame de Ordem, que seria um “reconhecimento público da qualidade de graduações em Direito no Brasil”, justifica o então presidente nacional da OAB, Felipe de Santa Cruz Oliveira Scaletsky. Na última edição, do ano de 2018, dos 1.212 cursos que atenderam às exigências para participar da pesquisa, foram somente 161 os premiados com o Selo, “evidenciando os efeitos deletérios da referida abertura indiscriminada (OAB, 2016, p. 1).

Consigna ainda que o referido Selo é um verdadeiro serviço público prestado à sociedade pela OAB e que é, acima de tudo, um manifesto em defesa da cidadania brasileira, que será mais fortalecida na proporção em que mais capacitados forem os profissionais encarregados de defender seus direitos.

Impende destacar que na Quarta Edição do Selo OAB Recomenda, o então presidente Ophir Cavalcante Junior ressaltou que desde 1958 o tema da qualidade do ensino jurídico é uma preocupação constante da OAB. Acredita que “o advogado que tem uma formação deficiente tem maior probabilidade de ser um profissional sem a ética” (OAB, 2012, p. 7). Com todo o respeito à opinião do então presidente, não há correlação entre uma formação deficiente com a falta de ética, necessariamente.

Rodolfo Hans Geller, presidente da Comissão Especial para Elaboração do Selo OAB, aponta que:

“permanece o significado de premiação e não de julgamento; não há intenção de vetar nem desaconselhar cursos; nenhuma ideia de estabelecer preferências ou apontar “melhores” e “piores” cursos de Direito; não se deseja criar um conceito de excelência de cursos, mas de regularidade de desempenho; enfim mesmo é despertar interesse de melhorar, e assim colaborar para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos em geral no país” (OAB, 2012, p. 12).

Em que pese o discurso esboçado, o que efetivamente acontece é estabelecer um ranking e também o uso destas informações pelas IES escolhidas. O “Selo OAB Recomenda” está em sua sétima edição, existindo desde a gestão de 1998/2001. A cada gestão tem-se uma nova listagem das IES que tem o seu merecimento verificado pelo referido selo.

Até a presente data tem-se sete edições, dessa forma tem-se as seguintes IES, em conformidade com cada edição. Na primeira edição do selo, no Estado do Paraná, apenas 6 (seis) IES receberam o reconhecimento da OAB, sendo elas:

Tabela 31 – Da 1ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 1998/2001

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Faculdade de Direito de Curitiba	Privada	Faculdade	Curitiba
Pontifícia Universidade católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro	Pública – estadual	Faculdade	Jacarezinho

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (1998).

Tabela 32 – Da 2ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2001/2004

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Faculdade de Direito de Curitiba	Privada	Faculdade	Curitiba
Pontifícia Universidade católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – UENP	Pública – estadual	Universidade	Jacarezinho

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2001).

Tabela 33 – Da 3ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2004/2007

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Centro Universitário de Direito de Curitiba	Privada	Centro Universitário	Curitiba
Pontifícia Universidade católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – UENP	Pública – estadual	Universidade	Jacarezinho

Fonte: Organização da autora, com base OAB (2004).

Até aqui verifica-se que as três primeiras edições do Selo OAB Recomenda tiveram exatamente o mesmo resultado.

Outro fator que pode ser apontado é que a primeira edição do Selo OAB Recomenda foi a da Gestão 1998/2001, que se dá logo após a promulgação da LDBN que data de 1996. Conforme explicação do próprio representante da OAB acima consignada, a partir de 1995 iniciou-se um aumento indiscriminado do número de IES que se relaciona com as políticas públicas de expansão. De acordo com Shiroma, as reformas educacionais iniciadas a partir de 1990 e que tiveram continuidade no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) relacionavam com interesses que atendiam aos organismos multilaterais (2002, p.77)

O dinamismo e sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria. As propostas derivadas dessa concepção de educação, e que guardam extrema similaridade com o tom da LDBEN aprovada em 1996. Buscando lapidar o consenso seu governo não tem medido esforços para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação (SHIROMA, 2002, p. 77)

A LDBN de 1996 possibilitou que o ensino superior fosse ofertado por cinco tipos de IES: Universidades, Centro de educação superior ou centros universitários, institutos, faculdades e escolas superiores, sendo necessário o credenciamento conforme Decreto 2027/97. Assim, a referida lei, em consonância com as políticas públicas do momento vigente, contribuiu para o aumento de IES (SHIROMA, 2002, p. 94).

De certa forma, diante da expansão do ensino superior como um todo, e consequentemente do ensino jurídico, pode-se afirmar que a criação do Selo OAB

Recomenda foi uma forma da OAB resistir a criação de IES e tentar de uma forma conter o aumento de cursos de direito.

Verifica-se que, embora a expansão do ensino jurídico tenha ocorrido principalmente com o acréscimo de IES privadas, nas três primeiras edições do Selo OAB Recomenda apenas duas IES privadas receberam o selo. Todas as demais são Universidades Públicas. O que leva ao questionamento da qualidade das IES privadas, e quem são os frequentadores das IES selecionadas, se coincide ou não com a elite econômica do país.

Outra característica das IES públicas é a existência de professores concursados e de quadro de carreira de professores, bem como as duas IES particulares. Saliente-se que, a questão do professor de carreira e que possivelmente justifica o bom desempenho desta IES públicas é tratado no Relatório Delors de forma exatamente contrária. O Relatório Delors enfatiza a necessidade de professor exercer outras profissões além da sua (SHIROMA, 2002, p. 69).

O Relatório Delors articula recomendações práticas a forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organismos multilaterais (SHIROMA, 2002, p. 70)

De acordo com a OAB, foram utilizados “dados do Exame Nacional de Cursos (Provão), publicizando os cursos de Direito que melhor desempenharam seu papel durante cinco anos (na edição de 2001) e sopesaram três anos nas edições de 2004 e 2007” (OAB, 2012, p. 21).

É preciso salientar que as IES que tiveram parecer desfavorável da Comissão Nacional de Educação Jurídica estão sumariamente excluídas da participação do selo OAB Recomenda. É critério impeditivo à obtenção do SELO OAB que a IES tenha tido parecer desfavorável, mesmo que os resultados do ENADE e do exame de ordem sejam positivos, a IES não pode ser contemplada com o referido selo (OAB, 2012, p. 22), logo o parecer desfavorável da OAB se sobressai aos resultados das provas usadas como referência.

Salienta-se que a Gestão 2007/2010 não realizou edição do Selo OAB Recomenda.

Tabela 34 – Da 4ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2010/2013

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Centro Universitário de Direito de Curitiba	Privada	Centro Universitário	Curitiba
Pontifícia Universidade católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – UENP	Pública – Estadual	Universidade	Jacarezinho
Universidade Estadual de Ponta Grossa – campus central	Pública – Estadual	Universidade	Ponta Grossa
Universidade Estadual do Oeste Central	Pública - Estadual	Universidade	Francisco Beltrão

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2010)

Apenas na 4ª edição do Selo OAB Recomenda é que houve a inclusão de duas outras Universidades: UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, situada na cidade de Ponta Grossa, e a Universidade Estadual do Oeste Central, localizada no município de Francisco Beltrão.

Tabela 35 – Da 5ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2013/2016

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Centro Universitário de Curitiba – Unicuritiba	Privada	Universidade	Curitiba
Pontifícia Universidade católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UENP	Pública – Estadual	Universidade	Jacarezinho
Universidade Estadual de Ponta Grossa – campus central – UEPG	Pública – Estadual	Universidade	Ponta Grossa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Marechal Cândido Rondon
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	Privada	Universidade	Arapongas
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – UNIVEL	Privada	Centro Universitário	Cascavel
Centro Universitário Franciscano do Paraná – FAE	Privada	Centro Universitário	Curitiba
Universidade Positivo	Privada	Universidade	Curitiba

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2013).

Tabela 36 – Da 6ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2016/2019

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Centro Universitário de Curitiba – UNICURITIBA	Privada	Universidade	Curitiba
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UENP	Pública – Estadual	Universidade	Jacarezinho
Universidade Estadual de Ponta Grossa – campus central – UEPG	Pública – Estadual	Universidade	Ponta Grossa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Marechal Cândido Rondon
Universidade Positivo	Privada	Universidade	Curitiba
Centro Universitário Assis Gurgacz	Privada	Centro Universitário	Cascavel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Foz do Iguaçu
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Francisco Beltrão
Centro Universitário Campo Real	Privada	Centro Universitário	Guarapuava
Pontifícia Universidade Católica – campus Londrina	Privada	Universidade	Londrina
Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR	Privada	Centro Universitário	Maringá
Faculdade Assis Gurgacz – FAG	Privada	Centro Universitário	Toledo

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2016).

Tabela 37 – Da 7ª Edição do Selo OAB Recomenda – Gestão 2019/2022

IES	Categoria administrativa	Organização acadêmica	Município
Universidade Federal do Paraná	Pública – Federal	Universidade	Curitiba
Centro Universitário de Curitiba – UNICURITIBA	Privada	Universidade	Curitiba
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Pública – Estadual	Universidade	Maringá
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Pública – Estadual	Universidade	Londrina
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UENP	Pública – Estadual	Universidade	Jacarezinho

Universidade Estadual de Ponta Grossa - campus central – UEPG	Pública – Estadual	Universidade	Ponta Grossa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Marechal Cândido Rondon
Universidade Positivo	Privada	Universidade	Curitiba
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Foz do Iguaçu
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Pública – Estadual	Universidade	Francisco Beltrão
Centro Universitário Campo Real	Privada	Centro Universitário	Guarapuava
Pontifícia Universidade Católica – campus Londrina	Privada	Universidade	Londrina
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - campus Maringá	Privada	Universidade	Maringá
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - campus Toledo	Privada	Universidade	Toledo
Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU	Privada	Centro Universitário	União da Vitória
FAE Centro Universitário	Privada	Centro Universitário	Curitiba

Fonte: Organização da autora, com base em OAB (2019).

Ao analisar a listagem apontada pelo Selo OAB Recomenda, no caso do Paraná, das 17 IES selecionadas, todas as IES públicas que lecionam o curso de Direito no Estado do Paraná obtiveram o Selo, ao tempo que as mesmas são universidades com ensino, pesquisa e extensão; como preceitua a Constituição Federal que é a nossa legislação máxima em termos de educação.

É preciso destacar que entre as IES particulares, que foram selecionadas, três são Centros Universitários e as demais são Universidade. Entre as IES particulares, na organização acadêmica de Faculdade Isolada, nenhuma foi selecionada. Cabe aqui a observação que a Faculdade Assis Gurgacz é um campus do Centro Universitário de mesmo nome.

Desse modo, de consoante aos resultados trazidos pelo Exame de Ordem que conferem o Selo OAB, verifica-se que apenas Universidades e Centros Universitários foram selecionados, o que talvez sugira melhor ensino, nessas modalidades de organização acadêmica.

No entanto, a OAB menciona que o resultado do Enade também é considerado para fins do referido Selo, o que causa certa surpresa, já que por três edições do Enade, a UFPR ficou com nota 1 em razão do boicote dos alunos com a

avaliação. Então, mesmo com a nota 1, no Enade 2006, no Enade 2009, e no Enade 2012, a UFPR recebeu o Selo OAB-Recomenda.

Ainda sobre considerar a nota do ENADE para a atribuição do selo OAB Recomenda, a OAB posiciona-se no sentido de que

“o ENADE padece do mesmo defeito genético do “Provão”, pois o aluno para obter seu diploma precisa apenas comparecer e assinar a prova, sem qualquer obrigação de respondê-la, até porque não há nota mínima exigível. Neste contexto, os cursos acabam reféns do desempenho do corpo discente, despidos de poderes para combater a “sabotagem”, o “boicote” e até a irresponsabilidade dos muitos alunos que entregam a prova em branco, ou parcial, e mecanicamente respondida. Ou seja, é visível o baixo compromisso dos alunos por seu desempenho no ENADE valendo-se da circunstância de que sua nota não será publicizada, não será consignada no seu histórico escolar, e, por pior que seja seu desempenho, não inibirá sua formatura, fragilizando, assim, esse processo avaliativo” (OAB, 2012, p.24).

A avaliação do ENADE é considerada para o cálculo do Selo OAB, embora a própria OAB aponte as falhas do referido exame do MEC em não ser o melhor instrumento avaliativo, contudo, ainda assim o utiliza para o cômputo da nota.

Verifica-se que mesmo com nota dentro dos parâmetros exigidos para o Selo OAB Recomenda, na quarta edição foram excluídos 14 (quatorze) cursos que conseguiram a nota 5,0 exigida, mas como não tiveram o parecer favorável da Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB foram excluídos da outorga do Selo (OAB, 2012, p. 43).

Isso posto, o selo OAB Recomenda excluiu cursos que alcançaram a nota, mas cujo parecer da OAB foi emitido contrário à sua autorização ou reconhecimento, conquanto autorizados ou reconhecidos pelo MEC. Logo, fica evidente que os parâmetros da OAB não coincidem com os do MEC.

Na data de 28 de abril de 2022, o jornal Gazeta do Povo publicou o artigo de Mariana Braga, exatamente tratando do assunto do selo OAB Recomenda e, ao entrevistar o presidente da Comissão Nacional do Exame de Ordem, Marco Aurélio de Lima Choy, esse se manifestou: “Nós somos hoje o país que, proporcionalmente, possui a maior quantidade de cursos de Direito do mundo. Portanto, precisamos ter alguma forma de avaliação desses cursos”.

Tal afirmativa demonstra claramente a preocupação com a limitação desses cursos que por consequência geram também um número crescente de advogados. Contudo, a reportagem não explica que cursos sem o parecer favorável da OAB,

mesmo que tenham nota para ter o selo, não são contemplados, o que transmite a ideia de que efetivamente o selo OAB representa a qualidade de ensino jurídico de uma forma indiscutível.

5. A DIALÉTICA DA EXCLUSÃO

No presente capítulo, será apresentada a análise comparativa dos resultados da prova Enade 2018 com todas as edições do Exame de Ordem do mesmo ano. Outra análise é a relação do desempenho dos alunos com a origem de seu ensino médio integralmente em escola pública, bem como a sua renda. Além destes resultados, será tratado das categorias inclusão e exclusão, bem como a sua percepção de inclusão excludente. Por fim, encerra-se o capítulo com a necessidade de inclusão no ensino superior.

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DA PROVA ENADE E DO EXAME DE ORDEM

Dois são os principais critérios para apontar a grande crise do ensino jurídico na contemporaneidade: os resultados da avaliação Enade e do Exame de Ordem. Ao comparar notas do Enade edição 2018 com as três edições do Exame de Ordem de 2018, tem-se a seguinte situação abaixo.

Tabela 38 - Resultado Enade 2018 e Exame de Ordem 2018 das IES de Curitiba

IES	Conceito Enade	Percentagem de aprovação EOAB 2018.1	Percentagem de aprovação EOAB 2018.2	Percentagem de aprovação EOAB 2018.3
UFPR 49470 – matutino	5	77,3%	61,11%	44,64%
UFPR 12566 – noturno	4			
FAE	4	21,31%	31,67%	25,53%
PUCPR	4	40,75%	30,22%	23,21%
UP	4	35,58%	31,07%	20,77%
UNINTER	3	25,45%	14,29%	7,04%
FAPAR	3	2,94%	11,76%	5,26%
UNICURITIBA	3	42,13%	36,27%	27,60%
UTP	3	18,26%	12,56%	10,55%
FESP	3	23,15%	23,15%	15,09%
UNIBRASIL	3	25,45%	20,25%	14,72%
DOM BOSCO	3	16,53%	24,11%	22,81%
FACULDADE ESTÁCIO	2	23,26%	16,13%	13,89%
FARESC	2	8,82%	12,42%	10,67%
RADIAL		?	10,58%	9,26%
OPET	2	13,66%	11,23%	8,99%
FAC	2	?	-	27,27%
UNIANDRADE	2	11,49%	13,85%	0,0%

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

Para que seja possível a compreensão dos resultados, é imprescindível informar que a avaliação Enade analisa a IES UFPR de forma fracionada, em razão do campus, logo há a divisão em Direito Matutino e Direito Noturno. No entanto, o exame de OAB não contempla tal diferença, considerando os alunos formados pela referida IES como um todo. O que se propõe na presente tese é que a inclusão dos alunos oriundos das classes trabalhadoras acontece de forma a mantê-los excluídos já que, a existência de tais critérios avaliativos demonstra que a educação destinada às classes menos favorecidas não está a altura da educação destinada a classe dominante.

Comparando os resultados da prova Enade com os resultados do exame de Ordem, verifica-se que há uma certa correlação entre os dados apurados, de fato as IES com melhores nota no Enade apresentam melhores índices de aprovação no Exame de Ordem.

No entanto, ainda assim verifica-se um descompasso entre os resultados, uma vez que os desempenhos aferidos por tais avaliações apresentam sensíveis diferenças que não podem ser olvidadas.

Mesmo a Universidade Federal do Paraná, que atingiu na avaliação Enade a pontuação máxima, representada pela nota 5 (cinco), não aprovou no Exame de Ordem todos os seus concluintes. Na terceira edição do exame de ordem do ano de 2018, sequer a metade dos candidatos oriundos da referida IES lograram êxito na prova.

Saliente-se ainda que as IES com nota 4 no exame Enade, que consiste na segunda maior nota possível na avaliação, apresentam percentagens de aprovação sofríveis no exame da OAB, com a variação de apenas 20 a 40% de candidatos aprovados.

Diante dos resultados supra apresentados, vislumbra-se uma inequívoca contradição, uma vez que embora a IES apresente alta qualidade do ensino superior atestada pelo MEC, tal qualidade mostra-se insuficiente para a OAB.

Essa conclusão conduz a outros questionamentos: seria o padrão de exigência da OAB notoriamente superior ao do MEC? Quais os critérios devem ser

seguidos para parâmetro da qualidade do ensino superior do Curso de Direito? O proposto pelo MEC ou o exigido pela OAB?

Outro dado marcante é que, embora as IES FAC e UNIANDRADE tenham obtido a mesma nota 2 no Exame do Enade, a diferença de percentagem de aprovação causa estranheza, pois a FAC aprovou 27% de seus inscritos ao tempo que nenhum candidato inscrito pela UNIANDRADE conseguiu ser aprovado.

Embora as IES públicas do Estado do Paraná apresentem resultados superiores aos das IES privadas na cidade de Curitiba, há um evidente descompasso com a nota do Enade e a aprovação no Exame de ordem.

Tabela 39 – Resultado Enade 2018 e Exame de Ordem 2018 das IES públicas do estado do Paraná.

IES	Nota Enade	2018.1	2018.2	2018.3
UEL	5	57,25%	59,69%	38,38%
UNIOESTE - Foz do Iguaçu	5	57,14%	33,33%	37,50%
UNIOESTE - Francisco Beltrão	5	59,52%	46,15%	14,29%
UNIOESTE -Marechal Rondon	5	62,96%	76%	12,50%
UEM	5	73,72%	61,02%	32,26%
UEPG	4	55,97%	38,67%	28,57%
UENP	5	62,71%	47,06%	50%
UFPR - matutino	5	77,30%	61,11%	44,64%
UFPR - noturno	4			

Fonte: Organização da autora, com base nas informações do exame de ordem do sítio virtual www.oab.org.br

Mesmo as IES extremamente bem avaliadas pelo MEC não conseguem aprovar todos os seus concluintes no Exame de ordem. Na verdade, as porcentagens de aprovação são baixas. Assim, se analisar a UEL com nota máxima na prova Enade não conseguiu ultrapassar a margem de 60 % de aprovados no exame de ordem.

Tal situação sugere um descompasso entre as provas ENADE e Exame de Ordem uma vez que há concluintes oriundos das IES com notas máximas pelos critérios de MEC que não conseguem a aprovação no exame de ordem imediatamente.

É válido questionar que o desempenho das IES públicas acima apontadas é superior de forma geral ao desempenho das IES particulares pela questão socioeconômica de seus concluintes ou pela existência de uma tradição de curso, de carreira docente, de professores titulares concursados, entre outros fatores que

contribuem significativamente para a educação, como a existência de pesquisa, mas esse aspecto não será desenvolvido na presente tese, mas particularmente, entendo de extrema pertinência para um futuro estudo.

De toda sorte, Adelino José de Carvalho Dias faz uma observação de extrema pertinência no que tange ao tipo de formação oferecida pelas IES públicas ou privadas, no sentido de que ambas estão inseridas em um contexto de formação capitalista, assim

Ainda que mantendo suas especificidades, ambos os rótulos não são capazes de impedir a compreensão de que o ensino superior chamado de público e o chamado de privado pertençam a uma unidade orgânica que reúne interesses aparentemente diferentes, mas que se concretizam sob um único modo de produção (DIAS, 2014, p. 18).

Outro dado que interessante é que o terceiro exame realizado no ano de 2018 foi o que teve de forma geral os piores índices de aprovação, o que poderia sugerir uma prova de maior complexidade quanto ao seu nível de exigência.

Ainda, ao analisar a relação do desempenho dos concluintes por meio da nota Enade com a porcentagem de alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, é possível sugerir a existência de condição menos favorecida do ensino médio público em relação ao ensino privado, como se apresenta na tabela abaixo.

Tabela 40 – Porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas no ensino médio e nota ENADE

IES	PORCENTAGEM	NOTA ENADE
FACULDADE CURITIBANA – FAC	78,7%	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	78,1%	2
FACULDADE PARANAENSE	76%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	73,7%	3
FACULDADE DOM BOSCO	73,3%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	70%	2
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	68,7%	2
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	64,5%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	62,8%	3
FACULDADES OPET	60,6%	2
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	55,7%	3

UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	43,1%	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - noturno	40,3%	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	30%	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	27%	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - matutino	26,2%	5
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	24%	4

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

Relacionando os resultados do exame Enade e a porcentagem de alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas em cada IES, conforme as informações declaradas no questionário do aluno, é possível verificar que as IES que apresentam melhores desempenhos são aquelas com menor porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas no ensino médio.

Tal relação é pertinente se considerar que o ensino destinado aos que não podem pagar por uma educação privada no ensino médio é de qualidade inferior e tal defasagem transparece no próximo nível de ensino que é o superior. Saliente-se que a diferença de oferta de educação do ensino médio não é um problema atual. Ao tratar das reformas de ensino da década de 1940, Shiroma consigna

Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior de formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (SHIROMA, 2002, p. 27-28)

Assim, a questão não é apenas lidar com a qualidade de ensino superior que não tem o poder de suprir as necessidades de toda a defasagem das etapas anteriores, quais sejam, ensino fundamental e médio.

Não se pode negar que há uma diferença quanto às características econômicas, no que tange a qualidade de ensino ofertado pelo ensino médio público e privado.

Tabela 41 – Porcentagem de alunos que não tem renda e os gastos são financiados pela família ou outra pessoa nota ENADE.

IES	PORCENTAGEM	NOTA ENADE
FACULDADE CURITIBANA – FAC	19,1%	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	19,5%	2
FACULDADE PARANAENSE	4%	3

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	14%	3
FACULDADE DOM BOSCO	19,8%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	10%	2
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	19,6%	2
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	21,4%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	26,4%	3
FACULDADES OPET	19,7%	2
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	14,2%	3
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	36,1,%	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	30%	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	39%	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - matutino	44,9%	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - noturno	18,5%	4
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	32,9%	4

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

A tabela acima relaciona os alunos que apenas estudam, que não possuem renda, que seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas, e que, portanto, não precisam auxiliar no seu próprio sustento, tampouco prover o sustento de outras pessoas, com o desempenho da nota ENADE.

Em relação aos concluintes da UFPR noturno, embora a porcentagem de alunos que apenas estudam não ser alta e que demonstraria um descompasso em relação a nota 4, verifica-se que 38,7% conforme tabela 16, tem renda, mas recebem ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os seus gastos e não contribuem para o sustento da família. Assim, é um perfil típico de aluno noturno, que tem condições de trabalhar como estagiário ou serviços similares. Possuem alguma renda, mas não se sustentam e não precisam sustentar uma família.

Tal consideração é importante, pois as questões de ordem material, como a econômica afetam diretamente no processo de aprendizado e que conseqüentemente influencia nos resultados apresentados nas avaliações de larga escala.

Ao analisar os resultados dos exames de ordem e da prova ENADE, questiona-se o acesso efetivo à educação. Muito se divulga a respeito da existência de um verdadeiro estelionato educacional, com a falta de qualidade de ensino ofertado pelas IES, sobretudo por algumas IES privadas. Nesse contexto de incluir formalmente ao permitir o acesso ao ensino superior, sem de fato oferecer um ensino de qualidade é que se analisa no próximo tópico a inclusão excludente.

Tabela 42 – Porcentagem de alunos cuja renda familiar é superior a 10 salários mínimos e nota ENADE

IES	PORCENTAGEM	NOTA ENADE
FACULDADE CURITIBANA – FAC	8,5 %	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	8,3 %	2
FACULDADE PARANAENSE	0%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	7%	3
FACULDADE DOM BOSCO	3,8 %	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	0%	2
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	8,9%	2
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	14,1%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	15,7%	3
FACULDADES OPET	18,3%	2
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	13,2%	3
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	29,6,%	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	30%	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	38,2%	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - noturno	36,2 %	4
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	38,6%	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - matutino	52,4%	5

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

A tabela acima relaciona a condição econômica da família com a nota Enade. Optou-se por selecionar a renda superior a 10 salários-mínimos por entender que essa renda apresentaria um diferencial significativo no padrão de vida dos avaliandos.

Tabela 43 – Porcentagem de alunos cujos pai e mãe possuem curso superior e nota ENADE

IES	Pai	Mãe	NOTA ENADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	0%	0%	2
FACULDADE CURITIBANA – FAC	8,5%	17,1%	2
FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA	17,2%	16%	2
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	20,5%	23,4	2
FACULDADE PARANAENSE	16%	20%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	22,9%	24,6%	3
FACULDADE DOM BOSCO	19,1%	16%	3
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP	29,5%	23,7%	3
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL	30,6%	31,4%	3

FACULDADES OPET	30,3%	31,6%	2
FACULDADE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARANÁ	19,8%	19,8%	3
UNIVERSIDADE POSITIVO – UP	39,4%	44%	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR	49,3%	53,3%	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA – UNICURITIBA	55,8%	59,1%	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - noturno	51,2%	60,5%	4
FAE – CENTRO UNIVERSITÁRIO	50%	44,2%	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - matutino	71,9%	76,7%	5

Fonte: Organização da autora, com base no relatório Enade 2018, gerado a partir de INEP (2022).

A última tabela para auxiliar a análise da presente tese relaciona o grau de escolaridade dos pais dos avaliados com a nota Enade. Justifica-se a escolha desta relação porque também é possível sugerir uma superioridade intelectual das classes dominantes.

Na verdade, trata-se de um conjunto de fatores que podem sugerir um melhor desempenho: maior renda, maior grau de escolaridade dos pais, ensino médio concluído em entidade particular, a desnecessidade de precisar auxiliar no sustento da família.

5.2 A INCLUSÃO EXCLUDENTE

O termo exclusão pode assumir várias acepções distintas, a exemplo do sentido de insuficiência econômica, no qual os excluídos seriam aqueles financeiramente desfavorecidos.

No entanto, para tratar da exclusão, é preciso esclarecer qual seria o alcance, o significado adotado. De uma forma simplificada e considerando uma acepção mais abrangente, o termo assume a compreensão de uma exclusão estrutural em termos de políticas públicas. Martins (1997) aponta um reducionismo do termo exclusão, ao explicar que o termo remete ao movimento que empurra os pobres e fracos para fora de situações justas e concretas. Há uma verdadeira expulsão de determinadas relações sociais.

Para melhor compreensão do termo, necessária se faz uma análise da evolução dentro da própria sociedade burguesa, em especial desde o seu nascimento. Assim, Marx (2012) já no Manifesto Comunista, salientou que:

A moderna sociedade burguesa, nascida do ocaso da sociedade feudal, não aboliu tais antagonismos de classes. O que ela fez foi apenas colocar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época, porém, a época da burguesia, se caracteriza por ter simplificados os antagonismos de classe (MARX, 2012, p. 44).

O capitalismo trouxe uma aparente igualdade, o que contribui para o atual estágio de exclusão das classes menos favorecidas. A forma com que o mesmo inclui as classes trabalhadoras já se dá de forma excludente e, frisa-se, tal realidade existia no passado e ainda existe nos dias atuais.

Em determinadas situações, a aparência de igualdade criada pelo capital pode até criar ilusões de que a exclusão não existe ou que não é pertinente a divisão de classes de forma dual. Certamente, dentro de cada uma das duas grandes classes, a burguesia e o proletariado, existem subdivisões, o que também gera interesses diferentes, mas nem por isso as pessoas deixam de pertencer às suas respectivas classes. Dentro da classe trabalhadora, assalariados de altos cargos e com boas remunerações não deixam de ser trabalhadores, embora em muitas situações sejam confundidos como burguesia em razão da condição financeira.

Para melhor compreensão da relação social acima referida, é preciso estudar a lógica capitalista da burguesia. Sobre o tema, Marx e Engels (2012) explicam que “a burguesia é produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações nos modos de produção e circulação” (MARX; ENGELS, 2012, p. 46). Continuam a explicar que o progresso da burguesia se faz acompanhar do progresso político, nesse sentido:

a burguesia por fim conquistou para si, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, a exclusiva dominação política no moderno estado representativo. o moderno poder estatal é apenas uma comissão que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX; ENGELS, 2012, p. 46).

A compreensão de que o Estado atende à lógica da burguesia é fundamental para entender o porquê de as políticas públicas não atenderem a todos de forma indistinta.

Marx e Engels (2012), em “Manifesto do Partido Comunista”, resumem que a burguesia “trocou a exploração envolta em ilusões religiosas e políticas pela exploração pura e simples, aberta, desavergonhada e direta” (MARX; ENGELS, 2012, p. 47). Dentro do contexto da existência da burguesia, é importante que haja a revolução dos instrumentos de produção, que compreende as relações de produção e as próprias relações sociais.

Para a expansão e implantação da burguesia e do próprio capital, é preciso o estabelecimento de vínculos. “A burguesia precisa se implantar e se expandir por toda parte, estabelecer vínculos onde quer que seja” (MARX; ENGELS, 2012, p. 47). Nesse contexto houve a necessidade de explorar em toda parte, o que surge com a globalização ou mundialização dos mercados.

Com a expansão dos mercados, a interdependência da produção material fica evidenciada, no entanto, além desta, também há a interdependência intelectual facilitada pela comunicação que chega a todos os lugares a baixo custo para atender os propósitos da burguesia (MARX, 2012, p. 48).

De tal modo, a classe burguesa dá lugar à livre concorrência, acompanhada da constituição social, bem como uma política que ampare sua dominação política e, sobretudo, econômica.

Mesmo com interesses antagônicos, a burguesia precisa do proletariado e esse precisa daquela.

Na mesma medida em que se desenvolve a burguesia – isto é, o capital – desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu próprio trabalho multiplica o capital. (MARX; ENGELS, 2012, p. 51).

Em razão da necessidade de uma classe em relação à outra, é possível verificar uma verdadeira interdependência e a sua necessidade de reprodução, haja vista que sem a classe trabalhadora, a burguesia não se desenvolve. Por sua vez, a classe trabalhadora, com a expansão da divisão do trabalho, perdeu sua autonomia e em virtude disso precisa vender sua força de trabalho como uma mercadoria. Desse modo, “o preço de uma mercadoria, porém, e, portanto, do trabalho, é igual ao de seus custos de produção” (MARX; ENGELS, 2012, p. 51)

Ainda, Marx e Engels (2012) complementam, que

a condição essencial, para a existência e a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza em mãos privadas, a formação e a multiplicação do capital; a condição para o capital é o trabalho assalariado. O trabalho assalariado, por sua vez, se assenta exclusivamente na concorrência entre os trabalhadores. (MARX; ENGELS, 2012, p. 58).

Marx realizou um diagnóstico da burguesia e de sua relação com a classe trabalhadora, que teve sua formação com o desenvolvimento da indústria. A burguesia do século XIX que representa o capital não difere muito da atual, haja vista que mesmo o capitalismo passando por novas etapas, ele ainda é o capitalismo e precisa da inclusão dos trabalhadores para a produção de mais capital, portanto, é nesse contexto que se dá a inclusão de forma excludente.

É importante frisar que a burguesia começou com um proletariado, resquícios do sistema feudal, entretanto é no seu desenvolvimento que gera a luta de classes: burguesa e classe trabalhadora, essa luta ainda não está clara, se manifesta de forma tímida. Existem conflitos parciais e momentâneos, e

se todos os membros da burguesia moderna têm o mesmo interesse enquanto uma classe perante outra classe, têm interesses opostos, antagônicos, quando colocados uns diante dos outros. Essa oposição de interesses decorre das condições econômicas de sua vida burguesa. (MARX, 2018, p. 111).

Ao produzir a riqueza também se produz a miséria.

Avelino da Rosa Oliveira, ao analisar o termo exclusão, a partir do último quarto do século XX, verificou seu uso na literatura social, sobretudo no que diz respeito à área das políticas públicas, mas constatou que na atualidade o termo está presente em todas as áreas (OLIVEIRA, 2004).

Ressalta o autor supracitado que, nas ciências sociais, o termo exclusão é usado de forma “que não mais precisasse ser definido” (OLIVEIRA, 2004, p. 16). Assim explica que, ao usar o termo excluído para se referir

às minorias étnicas, ora os segregados pela cor, por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso a saúde, educação, previdência, etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. (OLIVEIRA, 2004, p. 17).

Ao fazer a observação que o termo exclusão está sendo usado por todos e para todos, Oliveira (2004) consigna que é preciso um rigor conceitual. Ao tratar do tema concernente ao termo da exclusão, o referido autor demonstra que a exclusão está incluída na lógica do capital e continua ao explicar que o “círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital” (OLIVEIRA, 2004, p. 23-24).

A exclusão é tema antigo que se apresenta de diferentes formas, até mesmo porque “o nexos interno da sociedade atual permanece inalterado” (OLIVEIRA, 2004, p. 23-24), ou seja, regido pela lógica do capital. Explana o autor que:

Marx é ciente de que a compreensão da totalidade concreta, embora não seja jamais absoluta, completa ou definitiva, é a única via de conhecimento capaz de evitar as simplificações ou o caminho mais curto de esgotar o saber no âmbito dos regionalismos e particularismos. (OLIVEIRA, 2004, p. 24-25).

Ainda, salienta que “Marx jamais abrirá mão da reconstrução conceitual da realidade social. Entretanto, seu ponto de apoio será sempre o real concreto; nunca o conceito subjetivado” (OLIVEIRA, 2004, p. 44).

Oliveira (2004) destaca que o termo exclusão foi cunhado na obra de Marx, passando por várias etapas históricas e sociais. Pode-se dizer que o conceito não foi estabelecido de pronto, mas sim foi resultado de uma longa análise prática.

Portanto, a burguesia se inclui no poder em fevereiro de 1848 “na perspectiva de um domínio exclusivo que não tardaria a chegar e o proletariado fez sua inclusão dependente e foi o primeiro a ser violentamente excluído” (OLIVEIRA, 2004, p. 44). Assim,

o período foi marcado por alianças temporárias que, pela tática de inclusão de algum setor nas esferas de poder, garantia um domínio exclusivo – porque contava sempre com a exclusão política do setor democrático da pequena burguesia e a exclusão violenta do proletariado. (OLIVEIRA, 2004, p. 94-96).

Com esses apontamentos supracitados, Oliveira (2004) expõe que se pode compreender por exclusão o conjunto dos matizes, ou seja,

de um processo progressivo de afirmação de interesses cada vez mais restritos, à custa da subjugação, também progressiva, dos interesses mais gerais. Assim, é possível entender um pouco mais claramente – embora ainda precisemos ir em busca de novos desdobramentos – o que já havíamos referido anteriormente, isto é que exclusão e inclusão subordinada são faces da mesma medalha, ou melhor, da mesma moeda. (OLIVEIRA, 2004, p. 97).

Por derradeiro, Oliveira (2004) conclui que a exclusão

deve ser entendida como um processo de deformação, ou redução ontológica. Num primeiro momento, as realidades que, em sua complexidade ontológica, não podem ser abrangidas completamente pelo capital são excluídas do contexto argumentativo; em seguida, são reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas e incluídas novamente no processo, porém já com outro *status* ontológico. O capital, portanto, para se confirmar como princípio oniparente, precisa operar um ato de transubstanciação. Dito de modo mais breve, a perspectiva crítica é alcançada revelando-se que a lógica do capital *inclui a exclusão*. (OLIVEIRA, 2004, p. 110).

Na perspectiva analisada na obra de Marx, a Teoria da Exclusão Includente e Inclusão Excludente tem várias passagens apontadas em diferentes obras por Oliveira. Dessa forma, ao analisar a obra “O Capital” verifica-se que a riqueza aparece como coleção de mercadorias e a mercadoria individual aparece como forma elementar é que se deve revelar a real constituição que se encontra escondida e anunciada pela aparência (OLIVEIRA, 2004).

Assim, a exclusão, analisada dentro de uma filosofia social marxiana tem uma perspectiva mais abrangente do que simplesmente um conceito econômico como pobreza ou um conceito racial, como negros, por exemplo. A exclusão é essencial e esteve presente desde o início do capitalismo, por isso se faz essencial a compreensão de sua lógica, a exemplo do próprio papel do Estado, que aparentemente inclui a todos, porém está atrelado aos interesses da classe burguesa. Em virtude disso, o sentido de exclusão tem que ser compreendido dentro da “totalidade complexa”, na perspectiva da sociedade de classes.

Ademais, se por um lado há uma exclusão de direitos e privilégios, os trabalhadores são incluídos como força de trabalho necessária para o desenvolvimento do capitalismo. Ocorre, portanto, uma “exclusão e uma inclusão subordinada” aos “processos inerentes ao sistema do capital”. Há uma verdadeira transformação “nas realidades cuja complexidade ontológica não pode ser inteiramente abrangida pelo capital” (OLIVEIRA, 2004, p. 144).

Após a exclusão dessa complexidade ontológica, em razão das determinações quantitativo-econômicas, essas complexidades são reincluídas no processo, porém com um novo status, pois sofreu uma “redução ontológica” (OLIVEIRA, 2004, p. 144).

Ao considerar que a realidade concreta é a síntese de múltiplas e mútuas determinações, tem-se que os homens entram em diversas modalidades de relações, desde a relação econômica-produtiva, político-social, simbólico-culturais e valoração, que não obstante serem diferentes relações, são interligadas. “O sistema do capital é muito mais amplo que o modelo econômico capitalista, atravessa, na verdade, todos os âmbitos de relações que os seres humanos estabelecem” (OLIVEIRA, 2004, p. 147).

Ao mesmo passo que existem múltiplas relações, existem também múltiplas opressões, que geram a exclusão. De toda sorte, tal exclusão não é uma novidade da sociedade contemporânea, sua origem coincide com o sistema do capital, que é marcado “pela exploração e degradação no âmbito das relações econômico-produtivas, pela dominação e opressão no âmbito das relações político-sociais e pela indiferenciação e alienação no âmbito das relações simbólico-culturais” (OLIVEIRA, 2004, p. 148).

Para o conhecimento da sociedade é preciso analisar o ser humano histórico-social concreto. A aparência de naturalidade das relações burguesas precisa ser superada, vez que há uma discrepância entre o que se apresenta e o que realmente é. Nesse diapasão, a dificuldade existe exatamente porque não há como compreender ou analisar a essência sem que haja a aparência.

As vantagens oferecidas a uma aristocracia operária no seio da classe trabalhadora fazem parecer que esses estão incluídos na burguesia. A sua proximidade à burguesia não altera o fato de serem da classe trabalhadora. “O grande capital fornece a uma pequena camada desta classe vantagens econômicas provenientes dos grandes lucros da exploração imperialista” (LENIN, 2012, p. 18).

O conceito de exclusão proposto por Oliveira (2004, p. 148), com base na teoria marxiana, reside “no interior de uma rede reflexionante abrangente e complexa”.

Assim, não basta dizer que o excluído é o pobre. O sistema do capital gera e modifica a todo momento novas exclusões e de diferentes tipos, logo o que poderia ser entendido como excluído é o sem trabalho, hoje é possível ver que as diferentes formas de flexibilização do trabalho é uma exclusão.

Em um dado momento, sob a óptica das relações político-sociais, a falta de acesso à educação, saúde, moradia, entre outros direitos de cidadania pode ser compreendida como exclusão. Contudo, o acesso a tais direitos sem a mesma qualidade e comodidade que é oferecida às classes burguesas também é uma

exclusão, embora seja mais difícil de ser percebida em razão da aparência de igualdade de oportunidades que se revestem.

A exclusão não é uma característica estanque, haja vista tratar-se de um adjetivo sistêmico a ser verificado dentro das relações concretas, considerando homens concretos e históricos. Ao considerar a falta de acesso ao ensino jurídico da classe trabalhadora e aos seus filhos, tem-se uma verdadeira inclusão com a expansão do ensino e a proliferação de faculdades privadas. Aparentemente há um verdadeiro avanço no sentido de oportunidades e garantias de direito.

No entanto, ao analisar a forma como essa inclusão acontece, percebe-se exatamente a sua exclusão no vivenciamento do ensino jurídico considerado de qualidade. Nesse sentido, as condições materiais oportunizadas pelas políticas públicas, ou pela falta delas, definem a exclusão ou a inclusão desses estudantes. A inclusão de forma excludente, em inúmeras situações é considerada simplesmente inclusão, em razão de sua aparência, entretanto, ao analisar a essência das relações existentes é possível perceber a exclusão.

Ressalta-se, então, que o conceito de exclusão é um conceito interpretativo e depende de uma rede reflexionante ampla e ainda que a lógica do capital é de inclusão subordinada (OLIVEIRA, 2004, p. 154).

Kuenzer (2002) analisa a exclusão na perspectiva do

regime de acumulação que tem sido chamado de acumulação flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências; e, a partir desta constatação, temos buscado compreender o novo papel atribuído ao Estado Neoliberal relativo à educação nas suas relações com o trabalho, bem como o impacto destas mudanças nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle. (KUENZER, 2002, p. 1)

Para Kuenzer (2002), a hegemonia, além de ser econômica, é também cultural e intelectual, uma vez que há a necessidade de criar um novo homem que esteja pronto para atender as exigências do capital.

O conhecimento científico e o saber prático estão separados, o que contribui para o processo de alienação do trabalhador. A escola e a práxis estão separadas e a mudança na produção exige que o trabalhador tenha conhecimentos distintos e específicos para este tipo de trabalho. Para Kuenzer (2002, p. 4) apenas a “superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e força de trabalho”.

As condições materiais perpetuam a exclusão, o que se contrapõe ao ensino emancipatório. A escola, no contexto da sociedade de classe, apenas reproduz a estratificação social, uma vez que essa trabalha a concepção de mundo que as elites dominantes assim permitem, no aspecto intelectual, cultural e ético, sempre no sentido de valorização do capital.

Certo é que o capitalismo passa por várias fases. Assim, Lenin (2012, p. 44) resume que de “1860 a 1870, o grau superior, o ápice de desenvolvimento da livre concorrência”, com a crise de 1873, período marcado pelo desenvolvimento dos cartéis, porém ainda são exceção, e então fins do século XIX, “os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo” (LENIN, 2012, p. 44).

Os cartéis eliminam as pequenas empresas e a livre concorrência, “estabelecem entre si acordos sobre condições de venda, os prazos de pagamento etc. Repartem os mercados de venda. Fixam a quantidade de produtos a fabricar. Estabelecem os preços. Distribuem os lucros entre as diferentes empresas etc” (LENIN, 2012, p. 45). Ainda, explica em linguagem comum que:

o desenvolvimento do capitalismo chegou a tal ponto que, apesar da produção mercantil continuar “reinando” como antes e ser considerada a base de toda a economia, ela já se encontra minada na realidade, e os lucros principais vão para os “gênios” das maquinações financeiras. Estas maquinações e estas trapaças têm a sua base na socialização da produção, mas o imenso progresso da humanidade, que chegou a essa socialização, beneficia ... os especuladores. Mais adiante, veremos como, baseando-se nisto, a crítica pequeno-burguesa reacionária do imperialismo capitalista sonha em voltar atrás, à concorrência “livre”, “pacífica” e “honestíssima” (LENIN, 2012, p. 48-49).

À medida que os bancos deixam de ser meros intermediários e se tornam monopolistas onipotentes de quase todo o capital-dinheiro do conjunto de capitalistas e de pequenos patrões, bem como da maior parte dos “meios de produção e das fontes de matérias-primas de um ou de muitos países,” ocorre o processo de transformação do capitalismo em imperialismo capitalista. (LENIN, 2012, p. 55)

A união dos bancos com as maiores empresas industriais e comerciais, a fusão de uns com as outras mediante a aquisição das ações, mediante a participação dos diretores dos bancos nos conselhos de supervisão (ou de administração) das empresas industriais e comerciais, e vice-versa. (LENIN, 2012, p. 68).

“O século XX marca a mudança do velho capitalismo para o novo, da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro” (LENIN, 2012, p. 74). O atual capitalismo é marcado pela exportação de capital e não de mercadorias como outrora ocorreu. O capital excedente de países avançados é direcionado para o fortalecimento do próprio capitalismo que, paralelamente, cria a miséria. O excedente de capital não é direcionado para melhorar as condições de vida das classes populares, mas sim para aumento do lucro do capital.

O capitalismo contemporâneo é, portanto, marcado pela divisão do mundo conforme interesses econômicos, segundo o capital.

5.3 A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO MERCADORIA

O aumento de vagas na educação superior, sobretudo o oferecido por instituições privadas, atende a um plano da classe burguesa dominante. A inclusão oferecida é com um propósito de cumprir as suas demandas que estão em consonância com a ordem mundial.

Assim, Rodrigues aponta que a venda de serviços educacionais de curso de graduação prestado por uma IES privada é o caso típico da “educação-mercadoria”. Ressalta ainda que a “expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional” (2007, p. 6-7).

Nessa esteira de mercadoria, o Estado assume um papel de fornecedor qualificado de mercadoria-educação, nem que seja como agência reguladora. Com essa visão capitalista, insere-se na educação a ideia de economia competitiva, fazendo as universidades submeterem-se às leis de mercado embora, em tese, deveriam essas não possuir fins lucrativos.

Há uma inclusão de consumidores para os serviços educacionais, logo a burguesia promove a oferta destes serviços.

o crescimento da iniciativa privada no campo educacional, que não vem acontecendo pela “mão invisível” do mercado, é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, mais recentemente, da Organização Mundial do Comércio (OMC). (RODRIGUES, 2007, p. 18).

O setor educacional é dominado pelos investimentos privados e pela globalização dos sistemas educacionais, o que facilita a associação das universidades públicas e privadas às instituições de ensino superior de caráter transnacional. A inclusão nessa modalidade de ensino tem ainda o objetivo de formação de mão de obra.

Nesse contexto, a educação assume o caráter de “mercadoria-educação”. Na classificação de Rodrigues, esse aduz que, além da venda do serviço educacional, inclui-se a formação de força trabalho abundante e conseqüentemente barata para atender os reclames da produção do capitalismo (RODRIGUES, 2007, p. 6).

A inclusão das classes trabalhadoras no sistema educacional tem duplo propósito sob a ótica da classe dominante, quais sejam, a venda de serviços educacionais, ou seja, a “educação mercadoria” e a produção de mão de obra qualificada e alienada para o capitalismo, “mercadoria educação”.

Tais propósitos fizeram com que as classes dominantes assumissem os projetos de reformas legislativas, como aconteceu com a reforma universitária de 1968.

Se por um lado as classes dominantes tinham as suas demandas, as classes dominadas também tinham as suas, a começar pela busca de consideração e prestígio social. Os integrantes das classes dominadas são heterogêneos e isso inclui tanto os trabalhadores das camadas mais baixas quanto à classe média, que pode ser dividida em alta ou tradicional e classe média baixa (MARTINS, 2020, p. 29).

A inclusão das classes dominadas se dá de forma alienada. A educação é um poderoso instrumento para ser usada como um aparelho ideológico de Estado, ao tempo que o Direito constitui ao Estado tanto esse instrumento de aparelho ideológico quanto de aparelho repressivo.

A ideologia do ensino jurídico reproduz a ideologia das classes dominantes, o que, só por essa razão, já é um bom motivo para que o Estado promova a sua expansão. O Direito burguês parte da premissa que todos são iguais perante a lei, igualdade essa proclamada, contudo, não vivida na prática, o que claramente colabora com o projeto das classes dominantes.

A exclusão de matérias de formação humanística contribui para a falta de emancipação do ensino jurídico, que se torna tecnicista. Angelucci (2014), em sua tese, critica a educação bancária do ensino jurídico. Desse modo, para que a

educação inclua efetivamente os seus estudantes, a educação jurídica deve ser voltada para a formação do pensamento crítico, para a capacidade de identificar e resolver problemas. As DCN do curso de Direito, por sua vez, tratam exatamente dessa necessidade da educação jurídica.

5.4 NECESSIDADE DE EFETIVA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sustentar “a qualidade” contra a quantidade significa, precisamente apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade. (GRAMSCI, 1978, p. 50).

Frigotto (2009) explica que as políticas públicas precisam ser analisadas no contexto da luta de classes, que o momento atual é caracterizado “pela regressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos” (FRIGOTTO, 2009, p. 65).

O conhecimento e a ciência são construções sociais e a relação social interfere diretamente nesses *constructos*, tanto para o bem quanto para o mal. Com a força dominante do capital e do mercado privado, teve lugar o desenvolvimento das sociedades de classes. Frigotto (2009) ainda expõe que

as sucessivas revoluções da base tecnológica e organizacional da produção, como forças cada vez mais privadas, não só dispensam milhares de trabalhadores na produção direta, aumentando o desemprego estrutural e precarizando o trabalho/emprego o mundo inteiro, como também exacerba a exploração, combinando a mais-valia absoluta e relativa para os que estão empregados (FRIGOTTO, 2009, p. 66).

As políticas educacionais estão em curso nesse contexto de produção destrutiva, no qual sequer se esgotou a utilidade tecnológica de um produto, outro já o substitui, bem como da hipertrofia do capital financeiro e fictício que se fulcra em uma lógica financista e rentista, conforme balanços anuais dos bancos, e estudos realizados por Harvey, Chesnais e Paulani (MAGALHÃES, 2020, p. 4).

As políticas são de diminuição de direitos adquiridos dos trabalhadores ao longo dos séculos. Tal fenômeno não acontece apenas no Brasil, que teve a

promulgação da Reforma Trabalhista através da Lei 13467 de 2017. Conforme um estudo realizado pela UNICAMP, no CESIT – Centro de estudos Sindicais e de economia do trabalho, o mesmo apontou reformas trabalhistas em países como Espanha, Reino Unido, Alemanha, Chile e México que não apresentaram efeitos positivos na geração de postos de trabalho, mas sim o avanço da precarização desse.

De acordo com Trovão e Araújo, ao analisar os dados da pesquisa nacional de amostra por Domicílios – PNAD-C, consigna quanto a questão do trabalho no Brasil que

a reforma levada a cabo pelo governo em 2017 parece não solucionar e, até mesmo, reforçar esse quadro de desestruturação. Em termos absolutos, as pessoas que desistiram de procurar trabalho e, por isso, passaram a não mais contar para as estatísticas de desocupação têm batido recordes recorrentes no Brasil, atingindo aproximadamente 4,7 milhões de pessoas no final de 2019 (TROVÃO; ARAÚJO, 2020, p. 18).

Vive-se um momento de precarização do trabalho, desalento e a manutenção da taxa de desocupação em níveis substancialmente elevados. O desalento, ou seja, as pessoas que desistiram de procurar trabalho e, por isso, passaram a não mais contar para as estatísticas de desocupação têm batido recordes recorrentes no Brasil, atingindo aproximadamente 4,7 milhões de pessoas no final de 2019.

De acordo com a referida pesquisa de Trovão e Araújo (2020), foi constatado que:

Os impactos negativos da recessão e a lenta “recuperação”, somados à Reforma Trabalhista de 2017, provocaram: 1) um cenário relativamente mais desfavorável aos trabalhadores de baixa qualificação, tanto na crise (quando perdem relativamente mais) quanto na recuperação (quando não conseguem reinserção, sendo preteridos pelos trabalhadores de maior nível de instrução); 2) uma recuperação de postos de trabalho para aqueles trabalhadores de níveis educacionais mais elevados (TROVÃO; ARAÚJO, 2020, p. 25).

Frigotto (2009) expõe que as burguesias locais se associam de forma minoritária e subordinada às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo. Tanto no plano da teoria social e educacional, sente-se os resultados que “concentra riqueza e miséria, a exploração aviltante da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 67).

Para o contexto educacional, há uma ideia de que não há lugar para todos e que os melhores se destacarão, sobrevivendo a ideia de que o problema é individual e não coletivo.

Nas palavras Belluzzo, a sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para empregabilidade é uma teoria derivada da Teoria do Capital Humano, que de forma “recauchutada”, tenta explicar o agravamento das desigualdades no capitalismo, com a ideia de “sou pobre porque sou incompetente e sem qualificação” (FRIGOTTO, 2009, p. 68). Dentro da visão neoliberalista, o bem-estar de todos os indivíduos na medida que todos tem autonomia e liberdade para realizar suas escolhas de acordo com suas competências (FRIGOTTO, 2009)

A Teoria do Capital Humano¹ foi formalizada por ter como fundamento que a melhora na educação e o desenvolvimento de competências trazem uma melhora à posição social.

Existe uma mentalidade de que a competição melhora a educação. Tal pensamento foi dito expressamente pelo Ministro da Educação do Governo Bolsonaro, pelo período de 2019-2020, Abraham Weintraub, que, na matéria Destaques da Educação, publicada no jornal Valor Econômico, afirmou que o Brasil "só tem espaço para os melhores" (MAGALHÃES, 2020, p. 4)

A competição e a meritocracia desconsideram as profundas desigualdades sociais.

A “dinâmica da competição” está no cerne das políticas públicas educacionais desde as reformas educacionais da década de 1990, introduzidas no Brasil

¹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>.

com o movimento pelas referências curriculares nacionais, que deram centralidade aos resultados de exames de desempenho dos estudantes em larga escala. Tais políticas estimulam a competição que é própria da concepção de sociedade baseada na lógica mercantil adaptada ao campo educacional. (MAGALHÃES, 2020, p. 4).

A competição afeta a própria subjetividade do indivíduo, dificulta o exercício pleno de uma prática pedagógica emancipatória, que realmente venha a preparar as pessoas para o exercício pleno da cidadania, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. “No neoliberalismo não há perspectiva de humanização, de formação política, de transformação social nos processos educativos” (MAGALHÃES, 2020, p. 17).

Magalhães (2020) considera que

são muitos os aspectos que impactam no processo ensino e aprendizagem, tais como as condições de infraestrutura escolar, a formação e valorização do corpo docente, dos gestores e dos funcionários da escola, as condições sociais e culturais da comunidade na qual a escola está inserida e, sobretudo, que se leve em conta a imensa desigualdade econômica brasileira, que torna os testes padronizados e em larga escala limitados para diagnosticar realidades muito distintas sem incorrer em injustiças. Isso demandaria uma outra visão de educação e de sociedade que não a neoliberal. (Magalhães 2020, p. 17).

A Educação ainda é uma forma de melhorar as condições materiais da vida. Ocorre que, dentro do pensamento neoliberal, cada um é empreendedor de si mesmo nessa busca pelo conhecimento, desenvolvimento de competências e habilidades. Pensamento esse que descarrega o Estado como responsável pela educação, inclusive conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal, que reza ser a educação dever de todos, inclusive do Estado.

Considerando a especificidade da nossa formação social, Frigotto (2009) aponta que o Brasil é o país que figura entre as quinze maiores economias do mundo em termos de produção e, em paralelo, tem o Fome Zero, por conta da miserabilidade da população. É um país gigante em tamanho e terras cultiváveis e em contrapartida, o Movimento Sem Terra congrega 20 milhões de pessoas. Há setores da sociedade brasileira modernos, desenvolvidos e outros extremamente atrasados, que engendram a maior parte da sociedade. Ainda, de acordo com a “teoria da dependência”, o Brasil não conseguiu instaurar projetos sociais autônomos e constituíram um capitalismo periférico e dependente dos países desenvolvidos, centros hegemônicos do capitalismo” (FRIGOTTO, 2009, p. 70-71).

A Educação, em nosso país, nunca foi democrática. Mesmo no período Republicano, pós Brasil Colônia, a educação assume um caráter dualista: uma formação superior destinada à elite e uma educação destinada à profissionalização para a não elite (ARANHA, 1997, p. 15). Esse ranço não foi superado até os dias atuais.

Sobre as universidades no país, explica Maria Lúcia de Arruda Aranha:

em que pesem as dificuldades, o período da década de 30 foi importante para a criação e organização das universidades. Embora algumas já existissem, resultavam de simples agregação de faculdades, mantendo-se a concepção acadêmica e dirigida para o “espírito da profissão”. Os decretos de Francisco Campos imprimem nova orientação, voltada para maior autonomia didática administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade. (ARANHA, 1996, p. 201).

Nesse sentido, o estudo universitário ou superior engatinha considerando o seu surgimento tardio no país. Não se pode olvidar que o tal surgimento não teve por objetivo a democratização do ensino, o que se verifica dada a insuficiência de vagas em universidades públicas.

Se o objetivo do ensino fosse possibilitar a todos o seu acesso, seria público e gratuito, sem a necessidade de provas que inviabilizam o acesso à grande maioria, que desde o início de sua trajetória de ensino recebeu uma educação desqualificada, como é constatado no país: a existência de um ensino público de pouca qualidade no que tange à educação básica e fundamental.

Por óbvio que existem exceções, mas a regra é que a educação básica e fundamental oferecida pelo Estado não suprem sequer os conhecimentos essenciais para a formação humana e essa deficiência acaba por acompanhar o aluno que chega aos bancos universitários.

Verifica-se que a preocupação do governo é com uma formação superior profissionalizante. Em 1995, teve início uma reforma curricular em todos os níveis de ensino, que tinha por objetivo a formação do cidadão produtivo (SHIROMA, 2002, p. 99).

Além das poucas vagas que dificultam o acesso às universidades públicas, existe a questão que alguns cursos são período integral. Como é possível conciliar escola e trabalho? Tal fato também é motivo para que algumas pessoas optem por cursos noturnos e escolham cursos cujas mensalidades são mais acessíveis.

Dessa forma, no contexto atual constitucional, o direito à educação recebe o *status* de direito fundamental. Sobre isso explica Cezne (2006):

Enquanto os direitos fundamentais eram somente direitos de cunho individualista e liberal, destinados a assegurar a liberdade dos indivíduos perante o Estado, não se apresentavam maiores questões. Entretanto, a partir dos direitos sociais, e de sua positivação constitucional modificou-se o quadro, colocando o Estado em xeque por exigir dele uma postura ativa em relação à concretização desses direitos, ao contrário do que ocorria em relação aos direitos individuais, direitos de defesa que exigiam do Estado somente a abstenção (CEZNE, 2006, p. 1).

Assim, ao erigir a educação como direito fundamental, exige-se do Estado uma ação no sentido de viabilizar o acesso a todos, não apenas assegurar o acesso formal. À vista disso mostra-se evidente a necessidade de se criar um mecanismo que possibilitem o acesso a todos.

Ainda acerca da qualidade do ensino, é possível afirmar que a Constituição Federal consigna em seu artigo 206 alguns princípios a serem observados, tais como:

- I - igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (...)
- VII – garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Ao analisar os princípios constitucionais verifica-se que a própria Magna Carta determina que o ensino deve ser a todos, deve proporcionar igualdade de condições, pluralismos de ideias etc. Desse modo, todos devem ter acesso à educação e o Estado deve proporcioná-la considerando os diferentes indivíduos da sociedade.

Se a sociedade é heterogênea, devemos ter educação que atenda os diferentes grupos e com políticas públicas, implementar mecanismos que consigam efetivamente diminuir as diferenças que existem na educação.

Considerando também que a educação é produzida historicamente e dessa forma o indivíduo produz a sua própria humanidade, conclui-se que todos tem que ter

acesso à educação, sob pena de privar a pessoa da sua própria construção como ser humano.

O direito à educação deve ser observado de forma que, cada indivíduo em seu tempo, realize a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 1984).

Diante disso, o papel da educação é essencial e a formação recebida pelo indivíduo é determinante para sua emancipação ou sua escravidão. Florestan Fernandes esclarece que a educação pode escravizar ou libertar a mente da pessoa. A educação deve ser dirigida para o fim de libertação da humanidade (FERNANDES, 1958, p. 612-613)

Kosik ensina que o mundo fenomênico não é algo independente e absoluto, que os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. (KOSIK, 1976). Assim, o ensino deve ser analisado com base nessa essência humana a ser alcançada.

Embora as universidades tenham o aspecto utilitarista, isso não afasta o direito de acesso à educação e a sua contínua busca pela emancipação humana.

Vive-se na atualidade o mito da caverna de Platão. A estrutura de um sistema que não favorece a leitura e, por conseguinte, indivíduos que menosprezam a educação, sobretudo a formal, o que deixa evidente a existência de uma verdadeira descrença do homem comum pelo ensino formal.

A educação deve ser entendida como um contínuo processo de formação do ser humano, busca constante pelo conhecimento. Nenhuma IES vai entregar um profissional pronto para o mercado, mas é preciso que esse acadêmico tenha condições de trilhar caminhos próprios, de se renovar a cada dia, de discutir a sociedade em que se encontra inserido, que tenha base para se reinventar a todo momento.

Por fim, é preciso superar a ideia de que a pobreza decorre da preguiça, da incompetência individual, falta de talento para justificar o fracasso escolar, Aranha explica que

Esses argumentos partem de uma naturalização, pela qual os fatos sociais são explicados como se fossem parte da natureza. Sabemos, no entanto, que eles resultam das relações humanas, em que são impostas a divisão, a hierarquia, a dominação de uns sobre os outros. Assim, muitos não têm sucesso na escola não por serem ignorantes ou incompetentes, mas por tornarem-se incompetentes graças à divisão social, responsável pela distribuição desigual de bens de que a sociedade dispõe, inclusive a educação. Isso significa que a maneira pela qual a educação é oferecida já traz, embutida, a impossibilidade da sua universalização. (ARANHA, 1997, p. 16)

O advogado é aquele que com suas teses inovadoras altera o pensamento jurídico do país, uma vez que o juiz não pode julgar fora do que lhe foi pedido. Dessarte é o papel do advogado de importância essencial para a mudança de paradigmas dentro de uma sociedade.

6. CONCLUSÃO

Para fins de exposição da conclusão, foi entendido por preferível realizá-la em duas partes. A primeira versando acerca do que é possível concluir com os dados coletados e a segunda no tocante às limitações da presente pesquisa, bem como sugestões para sua continuidade.

6.1 O QUE É POSSÍVEL CONCLUIR

Os dados coletados junto ao MEC, OAB/PR e principalmente do Censo, permitem afirmar a grande procura no que tange ao ensino jurídico, cujos números crescentes demonstram que o curso de Direito está entre os mais procurados do país.

Da análise de seu desenvolvimento histórico, extrai-se que o curso de Direito está desde o seu início no país associado com os cargos de poder e que sua criação na colônia se deu para atender as necessidades das elites em preencher os cargos burocráticos.

Desde o início do curso de Direito, é possível verificar que se trata de um curso de elite para as elites. As exigências mínimas para o acesso ao ensino do Direito, que compreendia o estudo de latim, francês, geometria, entre outras disciplinas que só eram de conhecimento das elites, demonstram a preocupação do acesso ao ensino jurídico.

Culturalmente, o referido traz consigo a ideia de privilégio, de *status*, que por muitas vezes é mais atrativo do que o próprio conhecimento em si.

Ao considerar a nossa sociedade capitalista, o ensino jurídico representa a reprodução social presente. É inegável que o Direito é um aparelho ideológico do Estado e o seu ensino, sem uma perspectiva emancipadora, reproduz a ideologia burguesa da classe dominante. Desse modo, a formação que se trabalha é exatamente a que está em consonância com essa sociedade.

O ensino jurídico pode se apresentar, como se vislumbra em várias situações, como uma educação bancária, na visão de Paulo Freire, como também pode romper com as suas amarras sociais e proporcionar discussões reflexivas e críticas das dinâmicas sociais e da luta de classes.

A preocupação com a popularização do acesso ao ensino jurídico também concerne ao poder que o conhecimento proporciona às pessoas que o detém. O ensino jurídico sofre um esvaziamento de sua formação, passando a ser oferecido em versão reduzida à aplicação tecnicista.

A presente tese se propôs a analisar a exclusão das classes trabalhadoras com relação ao ensino jurídico emancipador. Ao analisar os dados coletados, verifica-se a existência de uma expansão dos cursos de Direito, sendo possível traçar um liame entre as condições socioeconômicas familiar e o desempenho em avaliações de larga escala pelos estudantes. Não se pretende ser determinista, porém não se pode negar a relação existente entre a questão econômica e o desempenho verificado.

A expansão dos cursos de Direito se relaciona diretamente com as demandas sociais e econômicas. Com isso em vista, o país possuía uma economia essencialmente agrária e, com a mudança de paradigma econômico advindo com a industrialização e o surgimento da burguesia industrial, veio à tona a demanda da educação-mercadoria, bem como a mercadoria-educação.

Desse modo, as elites encontram no ensino superior em geral, uma forma de expandir seus investimentos ao oferecer a prestação de serviços educacionais, bem como a necessidade de capacitação da mão-de-obra especializada em razão da industrialização.

Dentro de uma perspectiva de lei de oferta e procura, o aumento do número de IES contribui para a formação de trabalhadores em larga escala, o que, a propósito, é característica do capitalismo: produzir em larga escala mercadorias que sequer serão utilizadas em razão de seu excesso.

De certa forma, verifica-se que a educação superior está sendo oferecida como qualquer outra mercadoria à venda, com os mesmos princípios de produzir mais-valia, o que nesse contexto, justifica a redução de cortes com a educação, a diminuição de conteúdos e a redução de exigências mínimas para a formação do estudante, sobretudo o de direito.

Por outro lado, se a sociedade capitalista tem por objetivo a venda de mercadorias mais baratas para aumentar o seu lucro, essa mesma sociedade é criteriosa ao consumir tais produtos. Assim tem-se uma verdadeira contradição, uma vez que para ofertar o ensino jurídico a IES atende aos padrões de qualidade do

Estado, mas para que seus formados adentrem no mercado de trabalho, a IES não está apta.

A comparação dos alunos formados à mercadorias produzidas pelo serviço prestado pelas IES é vil, porém necessária para a compreensão da presente tese. De um modo figurado, as avaliações externas conferem na realidade um selo de qualidade para essas mercadorias-alunos.

Considerando uma sociedade capitalista que tem em seus fundamentos a competitividade, percebe-se que as avaliações atendem a um propósito de não permitir que “tais mercadorias” entrem no mercado. Guardada as devidas proporções, é o que se verifica com o Exame de Ordem e, mais precisamente, com o Selo OAB Recomenda.

A análise desta tese vem no propósito de contribuir com possíveis soluções para a tão divulgada crise do ensino jurídico. Não possui, contudo, a pretensão de resolvê-la, haja vista que para tal seria necessária uma solução para a sociedade capitalista como um todo, posto que a exclusão e inclusão são questões próprias da lógica do capital, consoante ao que anteriormente foi exposto.

Salienta-se que a crise do ensino jurídico é noticiada desde que esse foi implantado no país. Desse modo, fica evidente que a questão não é nova, o que não permite que sua responsabilidade seja atribuída à expansão do ensino superior, uma vez que muito antes dessa acontecer, a referida crise já era objeto de discussão.

Dentre as marcas da crise do ensino jurídico, está sua característica de atender a interesses das classes dominantes. Tal ensino está atrelado ao modelo de sociedade e com a sua reprodução social, logo, enquanto não houver a superação desta matriz ideológica não se pode falar em qualidade do ensino jurídico.

O que se verifica na presente tese é que a crise de formação do jurista coincide com a crise da sociedade burguesa. O ensino jurídico, comprometido com seu caráter elitista, é excludente e foi delineado desde o Brasil Império e se mantém até os tempos atuais, porém com diferentes nuances.

É preciso salientar que a educação jurídica não é apenas uma questão do nosso país, pelo contrário, a mercantilização da educação acontece em todas as áreas, em todos os países conforme se desprende dos documentos internacionais. O neoliberalismo e a mundialização do capital exercem um papel importante para a transformação da educação em mercadoria. O direito não cria a sociedade, é essa

quem cria o direito. Por seu turno, a globalização afeta diretamente o direito e o seu ensino em todo o mundo.

O curso de Direito traz em sua ontologia o caráter elitista. Sempre houve meios de limitar o acesso da população aos Cursos Jurídicos e à condição de advogado.

As inúmeras mudanças legislativas, com o intuito de promover soluções para a crise do ensino jurídico, não foram suficientes para alterar a realidade dos fatos. As soluções apresentadas não são estruturais na sociedade e é por conta disso que não representam mudanças efetivas. Pelo contrário, são, em realidade, apenas pequenas reformas que acabam por maquiagem as questões sociais, econômicas e políticas.

A crise oriunda da expansão é sobretudo uma resistência das elites em aceitar o acesso das classes populares a um conhecimento destinado prévia e exclusivamente a uma parcela privilegiada da população.

É preciso se questionar quais interesses são atendidos com propostas como a limitação de vagas e extinção de cursos. Ante o exposto, pode-se aduzir que são manobras para evitar o acesso ao ensino, bem como a profissão. Diante de uma sociedade na qual a nobre profissão de advogado está ao alcance de pessoas economicamente menos favorecidas é preciso criar limitadores para que as elites continuem desfrutando de seus privilégios.

É possível afirmar seguramente que, a diminuição do número de vagas para o curso de Direito não trará como consequência a baixa qualidade do ensino jurídico. Imaginar que o problema da falta de qualidade do ensino jurídico decorre da existência de muitas vagas não é sequer lógico, haja vista que com muitas ou com poucas vagas, a qualidade do ensino ofertado não será afetada se não houver uma mudança que efetivamente tenha por objetivo romper com o direito burguês.

Portanto, apesar de ser possível que o filho do pedreiro se torne bacharel em Direito, seu acesso à profissão é dificultado com o exame de ordem, sem pensar nos pré-requisitos para carreiras jurídicas como as de promotor e juiz que demandariam anos e mais anos de estudos, o que não é possível para uma pessoa que não tem como promover sua manutenção até a aprovação. Tal análise está fora do propósito desta tese, mas foi brilhantemente verificada na tese “Inclusão ilusória de estudantes das classes populares nos cursos de direito e nas carreiras jurídicas” do doutor Guilherme Benette Jeronymo.

Quanto às avaliações que o estudante de direito, que está prestes a se formar, está submetido, conclui-se que o nível delas é sempre uma incógnita, porque não há parâmetros para delimitar o que é aceitável ou não para ser buscado em uma prova. Na dissertação de mestrado de Valéria Telles da Cunha, chegou-se à conclusão de que “a intenção do examinador não é clara quanto aos critérios de sua avaliação, e ainda que a forma em que os conteúdos são cobrados dos candidatos não está em consonância com aquilo que é exigido pelo MEC para o ensino jurídico”.

É imperioso admitir que a OAB, no que tange à formulação do exame de ordem, assume um caráter excludente de forma intencional. O bacharel não é aprovado porque não possui qualidades mínimas e sim porque não é viável que todos integrem o quadro de advogados da OAB. Há, portanto, a indubitável existência uma reserva de mercado.

O estudante de Direito precisa ir além de reproduzir conteúdos. A educação jurídica atual reduz o acadêmico a mero repetidor, apático às realidades sociais e econômicas. As propostas de mudança na grade curricular, na formatação do curso, no atendimento das necessidades locais etc. não sairão do papel se ao final do curso todos os acadêmicos forem submetidos à avaliação do exame de Ordem e à avaliação Enade.

A existência das avaliações no formato em que existem hoje obriga as IES a se adaptarem ao conteúdo desses exames, já que isso repercute na avaliação e permanência do próprio Curso, uma vez que o desempenho insuficiente de maneira reiterada leva ao descredenciamento da IES.

Além da própria crítica quanto aos objetivos reais das avaliações, bem como ao formato que são trabalhadas, é possível pensar em contribuições para a melhoria do ensino jurídico diversas de avaliações ao final do curso.

Uma política que tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino tem que ser implementada no decorrer do curso e não ao final, quando não há mais nada a ser feito pelo bacharel em Direito.

Existem várias formas de contribuir com a formação do bacharel em Direito, como o desenvolvimento de senso crítico. Formas essas que vão desde a implementação de jornadas jurídicas, publicações, rodas de debates, júri simulados até a efetiva participação do acadêmico no estágio do núcleo de prática jurídica, oficinas de redação jurídica, responsabilidade social com o entorno, entre outros mecanismos que podem e devem ser realizados durante o curso de Direito.

A OAB, enquanto órgão de classe, poderia proporcionar às IES o oferecimento dessas atividades no decorrer do curso, bem como fiscalizá-las, posto que a lei conferiu a essa entidade a participação efetiva no ensino jurídico.

Vivenciamos hoje a sociedade da informação, na qual é comum a reprodução de conteúdos, sem criticidade daquilo que é reproduzido.

O próprio sistema de aulas, estilo palestra, não favorece a formação do acadêmico que precisa desenvolver argumentos, raciocínio lógico, capacidade de interpretação. Nesse sentido, a falta de condições materiais para os professores, no sentido de profissão professor, com formação acadêmica, e dedicação exclusiva, é outro ponto a ser avaliado em uma outra oportunidade, mas que certamente poderia trazer diferenciais para a qualidade do ensino jurídico.

O formato das avaliações contribui para o ensino dogmático do Direito.

Um ciclo vicioso tem se formado no cenário jurídico brasileiro: com um ensino dogmatizado e acrítico, alheio à formação do estudioso e despreocupado com a humanidade intrínseca às relações jurídicas, há um verdadeiro colapso estrutural, sendo uníssono e evidente que perpassa todas as instituições que têm o Direito no seu arcabouço, o que é mais fortemente sentido no Poder Judiciário. (ANGELUCI, 2014, p. 47).

A ideia da exclusão não se trata de apenas considerar quem tem acesso à educação ou quem não tem acesso à educação. Não se trata de uma perspectiva de tudo ou nada. Ter acesso à educação, porém não de qualidade, é não ter acesso à educação, ainda que aparentemente o preceito constitucional de que todos devem ter acesso à educação, entre outros direitos preconizados pela Carta Magna, esteja sendo atendido.

A despeito da própria qualidade de ensino, que é essencial para a formação, o reconhecimento da formação também o é. Nesse sentido, a exclusão se apresenta na existência de rótulos, como “selo OAB” de qualidade, que retira do concluinte que passou no exame de ordem e, portanto, é advogado, o reconhecimento de ser um bom advogado, já que sua formação não foi em uma instituição com o selo de qualidade.

Os critérios apontados como determinantes do selo OAB Recomenda não são claros, ao tempo que também não se comprovam, uma vez que as três primeiras edições do selo não sofreram alteração, o que nos permite supor que não houve um

critério efetivo, já que o apontado, quais sejam exame de ordem e resultado Enade, não se comprovam, como demonstrado.

Um fator interessante, além da própria exclusão das pessoas em si, ou seja, dos alunos, estudantes de Direito, bacharéis em Direito e advogados, o selo OAB exclui as próprias IES que ficam estigmatizadas, sem reconhecimento baseado em um único fato.

Por derradeiro, ante todo o exposto, em suma pode-se concluir que o desenvolvimento do ensino superior e do curso de Direito no Brasil estão atrelados a um forte viés elitista, o qual deixou resquícios que se perduram até os dias de hoje, promovendo a manutenção da exclusão das classes economicamente menos favorecidas. Consoante ao que foi demonstrado no decorrer desta pesquisa, tal exclusão atualmente dá-se por intermédio das avaliações realizadas ao final do curso: o Enade e, sobretudo, o Exame de Ordem, que sob a escusa de preocupação com a qualidade do ensino jurídico, acaba por limitar o exercício da advocacia para, em verdade, atender a outros interesses.

6.2. LIMITAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA E SUGESTÕES PARA OUTROS ESTUDOS

Um dos fatores que apresenta uma limitação para a presente pesquisa é que os dados coletados são com base em declarações unilaterais dos avaliandos no caso do ENADE. Em virtude disso há sempre margem para discussões quanto à falta de comprovação desses dados, bem como a falta de informações mais concretas.

Uma sugestão de pesquisa, a qual não foi possível se aprofundar, seria a demonstração da carreira docente como essencial para a formação do bacharel em Direito, bem como se uma IES que possui professores pesquisadores e com tempo integral de dedicação efetivamente apresentam melhores resultados nas avaliações e formações do acadêmico. Tal questionamento parece central ao tratar da formação do estudante, já que para se formá-los é preciso professores capacitados.

No cenário atual, em que a profissão de professor é cada vez mais sucateada, isso é um fator de extrema relevância, uma vez que a condição do trabalho docente impacta diretamente na qualidade da formação.

Outra tese poderia ser realizada com base em entrevistas com os alunos sobre o impacto das avaliações em suas formações e qual a visão dos mesmos quanto à contribuição destes instrumentos em seu processo profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. tradução Wolfgang Leo Marr – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 2ª ed. 2000.

AFONSO, Carlo Winter; ANDRADE, Gustavo Guberman. **Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira**. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/3ES182.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil – diagnóstico e perspectivas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1991.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Avaliação Educacional**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna.1997.

BALBO, Gisele Cristina. **A expansão do curso de direito no estado de mato grosso: 2001-2011**' 14/03/2014 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Um ajute justo**. Brasil. Washington: Banco Mundial, 2017. Disponível em: < <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISEDPORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-PortugueseFinal-revised.pdf>>. acesso em 2022.

BONELLI, Maria da Glória. O instituto da ordem dos advogados brasileiros e o estado: a profissionalização no Brasil e os limites dos modelos centrados no mercado. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n. 39, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000100004>.

BRAGA, Mariana. Apenas 13% dos cursos de direito do Paraná são aprovados pela OAB. <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/quais-cursos-de-direito-do-parana-sao-aprovados-pela-oab/>

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União - Seção 1 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 19.408**, de 18 de novembro de 1930. Diário Oficial da União Seção 1 - 25/11/1930, Página 21257 (Republicação). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19408-18-novembro-1930-516290-republicacao-84870-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.134**, de 30 de março de 1853. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1853, Página 92 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.386**, de 28 de abril de 1854. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 169 Vol. 1 pt I. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.454**, 26 de abril de 1865. Coleção de Leis do Império do Brasil - 26/4/1865, Página 169 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3454-26-abril-1865-554636-publicacaooriginal-73372-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.247** de 19 de abril de 1879, Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-41. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.215**, de 27 de abril de 1963. Coleção de Leis do Brasil - 1963, Página 31 Vol. 3 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4215-27-abril-1963-353993-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.906**, de 04 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Coleção de Leis do Brasil 1994, Página 2757 Vol. 8 (Publicação Original). 1994a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8906-4-julho-1994-349751-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 314**, de 30 de outubro de 1895. Coleção de Leis do Brasil - 1895, Página 31 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaoSobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Provimento N.º 136/2009**, publicado em 10 de novembro de 2009, Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/18425/oab-publica-hoje-novas-diretrizes-para-o-exame-de-ordem-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CSE nº 2**, de 19 de abril de 2021. Altera do artigo 5º da Res. CNE/CSE 5/2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CSE nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BROOKS, Rachel. **Ética e pesquisa em educação** /Rachel Brooks, Kit te Riele, Meg Maguire. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa. Ed. UEPG, 2017.

CASALINO, Vinicius. **Sobre o conceito de direito em Karl Marx**. Rio de Janeiro, Direito & Práxis. Vol. 07, N. 14, 2016, p. 317-349

CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro. **Os desafios da aprendizagem nos cursos de Direito**. 2019, CAPES.

COSTALDI, Vânia Regina Silva. **Representações Discursivas: uma análise da entrevista do Presidente Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil/Vânia Regina Silva Costaldi** - Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira: projetos em disputa: Lula e FHC na campanha eleitoral**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e Universidade no Brasil**. In org. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive, **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte, 5ª ed: 2011.

CUNHA, Valeria Telles. **Exame de Ordem: a importância das avaliações da OAB e do MEC para o alunado da Universidade Católica de Petrópolis**. Universidade Católica de Petrópolis, Pró-Reitoria Acadêmica, Coordenação Geral de Pesquisa, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CEZNE, Andrea Nárriman. **O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental**. Edição 2006, vol. 31, nº 01. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>. Acesso em: 06 ago. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo, 2016.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional**. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300012>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **Mundialização do capital e expansão do ensino jurídico no Brasil: um estudo em Uberlândia**, 2014. 06/08/2014 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia. 2014.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política educativa**, v.4, p.1-14, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e liberdade na era tecnológica**. 1958.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 1ª ed. São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14ª ed: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Exclusão e/ou Desigualdade Social?** Questões teóricas e político- práticas. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas [37]:417-442, setembro/dezembro 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In* Crise da escola e políticas educativas. Organizadoras: Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002 . v. 5.

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

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas**, <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndreRodriguesGuimaraes-ComunicacaoOral-int.pdf>, acesso em 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2020 – principais resultados. INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1969

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e educação**. Novos desafios para a gestão. (ano). Disponível em: <https://docplayer.com.br/344576-As-mudancas-no-mundo-do-trabalho-e-a-educacao-novos-desafios-pra-a-gestao-acacia-zeneida-kuenzer-introducao.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.

Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: [Links]. Acesso em:

LABICA, Georges. *As teses sobre Feuerbach de Karl Marx*. Tradução: Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular/ V. I. Lenin. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LOPES, Solange Munhoz Arroyo. **O sinaes, o Enade e a formação geral dos estudantes da educação superior**: um estudo de intervenção. Campinas: SP. S/n .2016.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2ª edição: São Paulo: Atlas, 2009.

MAGALHÃES, W. B., ASSIS, L. M. de. **Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Avaliação**: Contribuições Para o Debate das Políticas Educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 47. Outubro de 2020.

MALISKA, Marcos Augusto. CANOTILHO GOMES J.J.et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

MARROCO, Andrea de Almeida Leite. **As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito**. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades/ Adriana Ancona de Faria.. et al; organizador Horácio Wanderlei Rodrigues; 1ª ed: Florianópolis, Habitus, 2019.*

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Tatiana Gomes. **A classe média como objeto: a contribuição de Marialice Mencarini Foracchi**. in MACIEL, David; COSTA NETO, Pedro Leão da; GONÇALVES, Rodrigo Jurucê Mattos (orgs.) **Intelectuais, política e conflitos sociais**. Goiania. Edições Gárgula; Editora Kelps, 2020.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**: (resposta à filosofia da miséria de Proudhon)/ Karl Marx; tradução Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Lafonte, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed: São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em:

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Vol I. 3ª edição: Portugal. Martins Fontes: 1974.

MARX, Karl. 1818-1883. **História, natureza, trabalho e educação**/Karl Marx, Friedrich Engels: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salete Caldart (orgs.) – 1ª ed. – São Paulo: Expressão popular, 2020, 582p.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sergio Tellaroli; posfácio de Marshall Berman; revisão técnica Ricardo Musse - 1ª ed - São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Direitos humanos: uma crítica marxista.**
<https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?format=pdf&lang=pt>

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-109137/101>

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, KOPPE, Leonardo Renner. **Processo de Bolonha: A reforma do sistema de educação superior europeu.** Revista do Núcleo de Pós-graduação e pesquisa em ciências sociais Universidade Federal de Sergipe. Revista TOMO nº 15.

OAB Conselho Federal. **OAB Recomenda. Indicador de Educação Jurídica de Qualidade.** 4ª ed. Brasília. 2012.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão.** 1ª edição: Pelotas: Seiva, 2004, 162p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009 739. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

OLIVEIRA, Romulo André Alegrette de. **Ensino Jurídico no Brasil: qualidade e risco.** Passo Fundo: UPF: 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 out. 2022.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo.** São Paulo: Acadêmica. 1988.

PENA, Eduardo Spiller. **Pajens da casa imperial: jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871.** Campinas, SP. Editora da Unicamp, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades/ Adriana Ancona de Faria. et al; organizador Horácio Wanderlei Rodrigues; 1ª ed: Florianópolis, Habitus, 2019.**

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil.** Diretrizes Curriculares e projeto pedagógico. 2ª ed: Florianópolis, Habitus, 2020.

ROSSI, R. Teses ad Feuerbach e a educação. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista De Filosofia**, v. 42 n. 2, p. 85–106, 2019. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.05.p85>

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização – Do Pensamento Único à Consciência Universal.** Ed. Record, págs. 19-20, 2000.

SAUL, Ana Maria. Avaliação educacional.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora.** Tecnologia Educacional, v. 21, n. 104, jan/fev. 1992.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.** v. 41, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v.7, n.1, 286–293, 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5ª ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Ética, educação e cidadania. **Revista nº 15**, 1984. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5427383-Etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani-revista-no-15.html>. Acesso em 15 abr. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHERCH, Vinícius Alves. In NASCIMENTO, Arthur Ramos; TIROLI, Luiz Gustavo. **Ensino jurídico brasileiro**. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**/ Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.

SILVA, D.; LEITÃO, T.; MORICONI, ABRÃO. M. Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. *Rev. Bras. Educ.* 15 (43) • Abr 2010 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003>

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I – n. I, jul.2009.

SILVA, Maria Abádia da; **Intervenção e consentimento, a política educacional do Banco Mundial**. Editora FAPESP e Autores Associados. 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**: regulação e emancipação. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221/1211>. Acesso em 15 abr. 2022.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v.15, n.1, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83/2021.

SOUZA, Antonio Carlos. A ética marxista. aproximações conceituais, perspectivas políticas e educacionais. **Filosofia e Educação [RFE]**. v. 9, n. 3, – Campinas, SP. Outubro de 2017-Janeiro de 2018 – ISSN 1984-9605 – p. 76-100

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. Dossiê sociedade e Políticas Públicas. **Sociologia**. v.16, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar Direito**. São Carlos/SP: Edição do Autor, 2013.

TAGLIAVINI, João Virgílio, GENTIL, Plínio. Na busca pela impressão digital dos cursos de direito no brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.8, n.23 p.138-163, maio/ago. 2018.

TAGLIAVINI, João Virgílio, SANTOS, João Luiz Ribeiro dos. **Educação Jurídica em questão: desafios e perspectivas a partir das avaliações**. São Paulo: OAB, Ed. Autor, 2013.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Revista AATR, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>.

TROVÃO, Cassiano José Bezerra Marques; ARAÚJO, Juliana Bacelar de Araújo. **RBEST Rev. Bras. Eco. Soc. Trab.** / BJSLE Braz. J. Soc. Lab. Econ., Campinas, v. 2, 2020. <https://doi.org/10.20396/rbest.v2i..13304>

TIGAR, Michael E.; LEVY, Madeleine R. **O Direito e a ascensão do capitalismo**. Rio de Janeiro Zahar Ed, 1978. 315 p.