



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARINA BAIA RODRIGUES

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO - RESOLUÇÃO CNE/CES
N. 05/2018: contextos e sujeitos**

Macapá
2020

CARINA BAIA RODRIGUES

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO - RESOLUÇÃO CNE/CES
N. 05/2018: contextos e sujeitos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina Simões

Macapá
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá Elaborada pelo
Bibliotecário Mario das G. Carvalho Lima Júnior, CRB2/1451

- R696e Rodrigues, Carina Baia.
A elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito - resolução cne/ces n. 05/2018: contextos e sujeitos / Carina Baia Rodrigues, orientador Helena Cristina Simões. – Macapá, 2020.
113 f.
- Orientadora: Helena Cristina Simões.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação.
1. Educação superior – Ensino jurídico. 2. Currículos. 3. Direito – Brasil. I. Universidade Federal do Amapá. II. Título.

CARINA BAIA RODRIGUES

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO - RESOLUÇÃO CNE/CES
N. 05/2018: contextos e sujeitos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: políticas educacionais.

Dissertação aprovada em: 10 de setembro de 2020.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Helena Cristina Simões
Universidade Federal do Amapá
Orientadora

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade
UNIFAP/PPGED
Membro Interno

Profa. Dra. Daize Fernanda Wagner
UNIFAP/PPGEF
Membro Externo

Profa. Dra. Linara Oeiras Assunção
UNIFAP/PPGEF
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai e meu protetor, que me guiou pelos caminhos que conduziram até o Mestrado em Educação. Ele, que em sua infinita misericórdia, me concedeu a graça de ter mais um ousado sonho realizado.

Aos meus pais, Manuel Valente e Maria de Fátima, e à família em geral, pelos cuidados e dedicação em todos esses anos de vida. Por seus conselhos e pelas infinitas orações realizadas a meu favor. Agradeço, especialmente, ao meu pai, que mesmo passando por momentos extremamente delicados em sua saúde, nunca deixou de me incentivar a concluir este trabalho.

Ao meu esposo, Natanael Lazamé e aos meus filhos Gabrielly, Gustavo e Heitor Lazamé, que são a minha verdadeira motivação acadêmica e profissional, agradeço pela companhia e apoio diários, por todo o amor e compreensão oferecidos, pelo incentivo nos momentos de desânimo e por proporcionarem paz e alegria aos meus dias.

À minha orientadora, Profa. Dra. Helena Cristina Simões, por me conduzir, pacientemente, no trajeto desta pesquisa. Sempre muito aplicada à vida acadêmica, um grande exemplo de profissional e de ser humano. Me mostrou um universo de autores e de possibilidades e me fez enxergar, com outros olhos, a docência dos cursos jurídicos. Eu não poderia, de maneira alguma, concluir este trabalho sem registrar a imensa admiração e carinho que sinto por ela.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP, pela dedicação e empenho no ensinar, por nos auxiliarem a descobrirmo-nos seres críticos e contra-hegemônicos, em desfavor do pensamento único e dominante e em defesa da pluralidade e da diversidade. No mesmo âmbito, agradeço à Profa. Dra. Antônia Costa Andrade pelas preciosas contribuições para a pesquisa, quando da realização do exame de qualificação.

Às professoras do colegiado de Direito da UNIFAP, Dra. Daize Fernanda Wagner e Dra. Linara Oeiras Assunção, que além de contribuírem com a minha formação acadêmica, durante a graduação em Direito, puderam me orientar em como proceder com a melhoria do presente estudo, por meio de suas brilhantes considerações no exame de qualificação.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da turma de 2018, com os quais pude compartilhar novas experiências acadêmicas e viver as dores e as belezas de uma pós-graduação *stricto sensu*.

Novamente agradeço às professoras Dra. Antônia Costa Andrade, Dra. Daize Fernanda Wagner e Dra. Linara Oeiras Assunção, dessa vez por aceitarem, com gentileza, compor a banca avaliadora da defesa de Dissertação. Elas, assim como minha orientadora - Profa. Dr. Helena

Simões, inspiram um vasto número de mulheres a prosseguir na carreira acadêmica e a abrilhantar espaços como os da Universidade, demonstrando diariamente a capacidade, força e determinação das mulheres na Educação e na Ciência.

Aos queridos amigos que nunca me deixaram desamparada durante essa trajetória e com os quais sempre contei com o afeto e estímulo. Registro um agradecimento especial à amiga Aldenora Almeida, ex-colega do curso de Direito da UNIFAP, que me apresentou o Edital de seleção do PPGED 2018 e cuidou em organizar toda a leitura de base para que eu pudesse concorrer ao processo seletivo.

Ao estimado amigo, Francisco Borges, com o qual troco incentivos desde o ensino médio. Sonhamos juntos nosso ingresso em Universidades Federais e o alcance da carreira de servidores públicos. Atualmente, depois de realizadas as primeiras aspirações, compartilhamos da emoção do Mestrado, ele no PPLSA da UFPA e eu no PPGED da UNIFAP. Nunca deixamos de estimular o crescimento um do outro e assim prosseguiremos por toda a vida.

A todos os colegas de trabalho do Tribunal de Contas do Estado do Amapá – TCE/AP, pelo amparo nos momentos de desalento, por toda a motivação oferecida, pela legítima preocupação com a conclusão do Programa e por terem compreendido, com carinho, a dupla jornada de estudante-servidora que precisei exercer nos últimos anos.

Aos ex-colegas de trabalho da UNIFAP, especialmente aqueles da Pró-reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD e da Coordenadoria de Ensino de Graduação - COEG, com os quais pude compartilhar a rotina de uma Instituição de Ensino Superior, democrática e plural, e que sempre me incentivaram a crescer no campo profissional e acadêmico.

Por fim, a todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desse projeto, os meus mais sinceros agradecimentos.

*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.*

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O curso de Direito, implantado no Brasil há quase 200 anos, tem marcado em sua história a formação de um público restrito e elitizado para, a partir da década de 1980, atravessar um processo de expansão, cujo cenário é de ampliação de 50% na oferta de cursos e 62% na oferta de vagas, desde a publicação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2004. No ano de 2019, dos 1.615 cursos registrados no sistema e-MEC, somente 147 eram oferecidos, de forma gratuita, pelas Universidades da rede estadual e federal de ensino, sugerindo uma mercantilização do ensino jurídico, uma vez que a oferta de mais de 90% dos cursos se centraliza na iniciativa privada. O Ensino Jurídico encontra-se em crise, conforme parte da literatura sobre o tema, Rodrigues (1993), Simões e Malusá (2015), Tagliaviani (2010), Adaid (2015) e Marchese (2006), especialmente no que concerne aos seus aspectos pedagógicos. Assim, sob a alegação de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando o desenvolvimento da sociedade e o contexto global (Parecer CNE/CES nº 65/2018), foi publicada a Resolução CNE/CES n. 05/2018, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, sendo este objeto de estudo desta pesquisa. O problema que a pesquisa se esforça em responder é: considerando os sujeitos e contextos identificados na elaboração da nova Política Educacional, adotando como contraponto o processo de construção da política anteriormente instituída para o ensino jurídico, Resolução CNE/CES n. 09/2004, como ocorreu o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito - Resolução CNE/CES n. 05/2018? O estudo possui uma abordagem qualitativa, fundamentado metodologicamente na pesquisa documental, cujas principais fontes de dados são as Resoluções e Pareceres do Ministério da Educação referentes à elaboração das Diretrizes dos cursos jurídicos. A pesquisa discutiu, a partir da análise de conteúdo, o histórico que culminou nas Diretrizes publicadas em 2018, os sujeitos e os contextos verificados no processo de construção do normativo, considerando como parâmetro, o processo de construção anterior das DCNs de 2004. Foi analisada a abertura para a participação de novos sujeitos na formulação das Diretrizes, buscando verificar a efetividade da anunciada construção participativa do último documento. Como resultados o estudo registra, no que concerne aos contextos, que nos aspectos políticos, tanto para 2004 quanto para 2018, verificou-se a manutenção nos discursos governamentais atinentes a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares para alcance da formação do cidadão produtivo e útil ao mercado de trabalho. Quanto aos sujeitos, evidencia que os processos de construção buscaram a participação de representantes externos ao CNE/CES. Entretanto, os dados revelam uma tendência em se priorizar a participação de entidades e sujeitos ligados à iniciativa privada nos espaços de discussão. A desproporção verificada na oferta dos cursos jurídicos, IES públicas e privadas, se reflete na arena de discussão das DCNs de 2018. Os sujeitos envolvidos na construção dos normativos possuem, por vezes, interesses que incorporados aos instrumentos oficiais colaboram com os processos de mercantilização do Ensino Superior. Ainda que os processos de construção das Diretrizes tenham contado com abertura para uma construção participativa, o resultado final, consolidado nas Resoluções, ainda é um desdobramento das políticas de Estado para a Educação Superior.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The Law course, implemented in Brazil almost 200 years ago, has marked in its history the formation of a restricted and elite public to, from the 1980s, go through an expansion process, whose scenario is of 50% expansion in the offer of courses and 62% in the offer of places, since the publication of their National Curriculum Guidelines (DCNs) of 2004. In 2019, of the 1,615 courses registered in the e-MEC system, only 147 were offered, free of charge, by Universities from the state and federal education networks, suggesting a commercialization of legal education, since the offer of more than 90% of the courses is centered on the private initiative. Legal Education is in crisis, according to part of the literature on the subject, Rodrigues (1993), Simões and Malusá (2015), Tagliaviani (2010), Adaid (2015) and Marchese (2006), especially with regard to their pedagogical aspects. Thus, under the claim of adjusting the structure of these courses to the current historical moment, considering the development of society and the global context (Opinion CNE / CES n° 65/2018), Resolution CNE / CES no. 05/2018, which establishes the new National Curriculum Guidelines for Undergraduate Law courses, being the object of study of this research. The problem that the research tries to answer is: considering the subjects and contexts identified in the elaboration of the new Educational Policy, adopting as a counterpoint the process of construction of the policy previously instituted for legal education, Resolution CNE / CES n. 09/2004, how did the process of building the National Curriculum Guidelines for the Law course - CNE / CES Resolution no. 05/2018? The study has a qualitative approach, methodologically based on documentary research, whose main sources of data are the Resolutions and Opinions of the Ministry of Education regarding the preparation of the Guidelines for legal courses. The research discussed, from the content analysis, the history that culminated in the Guidelines published in 2018, the subjects and the contexts verified in the process of construction of the normative, considering as a parameter, the previous construction process of the 2004 DCNs. It was analyzed the opening for the participation of new subjects in the formulation of the Guidelines, seeking to verify the effectiveness of the announced participatory construction of the last document. As a result, the study registers, with regard to the contexts, that in the political aspects, both for 2004 and for 2018, there was a maintenance in the government speeches regarding the need for changes in the curricular structures to reach the formation of the productive and useful citizen labor market. As for the subjects, it shows that the construction processes sought the participation of representatives external to the CNE / CES. However, the data reveal a tendency to prioritize the participation of entities and subjects linked to the private initiative in the discussion spaces. The disproportion observed in the provision of legal courses, public and private HEIs, is reflected in the discussion arena of the DCNs of 2018. The subjects involved in the construction of the regulations sometimes have interests that, incorporated in the official instruments, collaborate with the commercialization processes of the University education. Although the construction processes of the Guidelines were open to participatory construction, the final result, consolidated in the Resolutions, is still an unfolding of State policies for Higher Education.

Keywords: Legal Education. College education. National Curriculum Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estatísticas Cursos de Graduação 2017.....	30
Quadro 2	Síntese das reformas do ensino jurídico no Brasil.....	42
Quadro 3	Evolução do número de cursos 2004-2016.....	69
Quadro 4	Documentos acessados e analisados.....	78
Quadro 5	Documentos analisados e objetivos de pesquisa	82
Quadro 6	Representação política período de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.....	87
Quadro 7	Representação política período de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018.....	88
Quadro 8	Elementos identificados da estratégia de modernização da educação jurídica 2004.....	91
Quadro 9	Elementos identificados da estratégia de modernização da educação jurídica 2019.....	93
Quadro 10	Contexto normativo apresentado para a formulação das Diretrizes 2004 e 2018.....	95
Quadro 11	Contexto normativo - tipos normativos.....	97
Quadro 12	Sujeitos presentes nos Pareceres de 2004.....	108
Quadro 13	Membros da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito.....	109
Quadro 14	Publicações Comissão de Especialistas de Ensino do Direito.....	109
Quadro 15	Câmara Consultiva Temática ensino Jurídico.....	111
Quadro 16	Publicações Câmara Consultiva Temática ensino Jurídico.....	112
Quadro 17	Comissão de revisão das Diretrizes Portaria CNE/CES n. 1/2015.....	113
Quadro 18	Comissão de revisão Diretrizes Portaria CNE/CES n. 13/2016.....	114
Quadro 19	Comissão de revisão Diretrizes Portaria CNE/CES n. 6/2017.....	115
Quadro 20	Publicações da Comissão de revisão das Diretrizes.....	116
Quadro 21	Lista de convidados especialistas – Parecer 635/2018	120
Quadro 22	Publicação dos especialistas.....	127
Quadro 23	Menção aos sujeitos - Entidades.....	131
Quadro 24	Comparativo Eixo de formação técnico-jurídica.....	133

Quadro 25	Comparativo duração dos cursos.....	135
Quadro 26	Indicativos de construção participativa das Diretrizes.....	137
Quadro 27	Participação popular: audiências públicas.....	139
Quadro 28	Participação popular: Seminários.....	139
Quadro 29	Participação popular: Debate.....	140
Quadro 30	Participação popular: Reunião.....	141
Quadro 31	Eventos externos 2018.....	141
Quadro 32	Comparativo entre o texto de Resolução da audiência pública e o final publicado.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura do Conselho Nacional de Educação.....	32
Figura 2	Maiores Cursos em números de matrículas 2017.....	69
Figura 3	IES que ofertam cursos de direito no Brasil por categoria administrativa.	69
Figura 4	Categorias – Contexto.....	81
Figura 5	Categorias – Sujeitos.....	82
Figura 6	Fluxo de construção das Diretrizes 2004.....	99
Figura 7	Fluxo de construção das Diretrizes de 2018.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação acadêmica docente.....	61
Gráfico 2	Regime de trabalho docente.....	62
Gráfico 3	Oferta de cursos - natureza da IES: 2016 e 2019.....	70
Gráfico 4	Classificação dos sujeitos de acordo com a origem	123
Gráfico 5	Titulação dos especialistas consultados.....	125
Gráfico 6	Docentes dentre os esp. Consultados.....	126
Gráfico 7	Docentes com atuação no curso de Direito.....	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Ensino

ABEDi - Associação Brasileira de Ensino do Direito

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CC-PARES - Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior

CCT - Câmara Consultiva Temática

CEED – Comissão de Especialistas de Ensino de Direito

CES - Câmara da Educação Superior

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito

DCN - Diretriz Curricular Nacional

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU - Diário Oficial da União

EaD - Educação a Distância

e-MEC - Sistema do Governo Federal de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FENED - Federação Nacional de Estudantes de Direito

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GT - Grupo de Trabalho

IDP - Instituto Brasiliense de Direito Público

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NPJ - Núcleo de Práticas Jurídicas

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCC - Organização Curricular do Curso

PGR - Procuradoria Geral da República

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

REUNI - Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SEsu - Secretaria de Educação Superior do MEC

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TC - Trabalho de Curso

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
SEÇÃO I – A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	9
1.1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ...	9
1.1.1 Políticas Públicas Para a Educação Superior no Brasil Anteriores a Década de 1980	9
1.1.2 A Educação Superior pós Redemocratização no Brasil	17
1.2. ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	31
1.3. OS CURRÍCULOS MÍNIMOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	34
SEÇÃO II – A EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA	40
2.1 O HISTÓRICO DO PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	40
2.2 O ENSINO JURÍDICO EM CRISE: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	50
2.2.1 Ponderações Curriculares: Metodologia, Currículo, Perfil Docente e Avaliação	54
2.2.2 Ponderações Extracurriculares: A Mercantilização do Ensino Jurídico	66
SEÇÃO III – A RESOLUÇÃO CNE/CES N. 05/2018: CONTEXTOS E SUJEITOS	76
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	76
3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE DIREITO: CONTEXTOS	84
3.2.1 Contexto Político	84
3.2.2 Contexto normativo	94
3.2.3 Fluxo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito	99
3.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE DIREITO: SUJEITOS.....	107
3.3.1 Sujeitos: Comissões	108
3.3.2 Sujeitos: Especialistas	119
3.3.3 Sujeitos: Entidades	130

3.3.4 Sujeitos: Participação popular	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS.....	167
ANEXO A: Parecer CNE/CES n. 055/2004.....	167
ANEXO B: Parecer CNE/CES n. 211/2004.....	195
ANEXO C: Resolução CNE/CES n. 09/2004.....	221
ANEXO D: Parecer CNE/CES n. 635/2018.....	224
ANEXO E: Resolução CNE/CES N. 05/2018.....	245
ANEXO F: Minuta de Resolução – Audiência Pública 2018.....	250
ANEXO G: Notícia OAB - MEC homologa diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito.....	256
ANEXO H: Notícia ABMES Novas diretrizes para o curso de direito.....	258

INTRODUÇÃO

O interesse temático para a realização da presente pesquisa surgiu mediante minha ligação profissional com a área educacional, que iniciou ainda no ano de 2009, quando fui empossada assistente administrativo, no quadro técnico da carreira da educação municipal, em Santana-AP, desempenhando as minhas funções junto à Secretaria Municipal de Educação – SEME. A referida atuação profissional foi exercida até o ano de 2013, quando deixei a carreira municipal para exercer função semelhante, dessa vez no quadro técnico da educação federal, na Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

A experiência profissional na UNIFAP foi extremamente enriquecedora, considerando que, durante quase todo o vínculo funcional, fui lotada na Coordenadoria de Ensino de Graduação – COEG, da Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, exercendo as minhas funções na Divisão de Legislação Educacional – DLE da referida instituição. Na UNIFAP pude acompanhar, na prática, a rotina administrativa e organizacional de uma Instituição de Ensino do porte de uma Universidade Federal.

Foi na UNIFAP que o interesse pelos normativos educacionais foi despertado com maior profundidade. Pude compreender melhor a organização dos cursos de graduação, por meio de seus Projetos Político Pedagógicos e que tive contato real com as funções exercidas no âmbito da autonomia universitária, especialmente aquelas ligadas a autonomia didático-científica e administrativa. Também foi na Universidade que pude ter um contato inicial com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, ainda que, naquele momento, guardasse outra visão da legislação educacional e das políticas públicas educacionais.

Além da experiência profissional mencionada, tive a oportunidade de iniciar, no ano de 2012, o curso de Bacharelado em Direito na própria UNIFAP, o que também contribuiria, mais adiante pelo legítimo interesse em desenvolver, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, um trabalho que pudesse conciliar, da melhor maneira possível, a experiência profissional acumulada com a formação acadêmica por mim adquirida.

Desenvolver um estudo que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito representa a possibilidade de refletir, criticamente, sobre as construções e organizações de um curso que compus na qualidade de discente, mas que também acompanhei, estruturalmente, no âmbito administrativo de uma Universidade. Assim, esclarecida a motivação para a realização da pesquisa, importa mencionar alguns aspectos relevantes, concernentes ao objeto de estudo, iniciando pelo quadro verificado para a educação superior no Brasil com destaques para os contextos relativos aos cursos jurídicos.

A partir da década de 1980, conforme MacCowan (2005), é possível verificar com maior clareza, uma reorganização no campo educacional, que sobreveio em virtude dos novos arranjos políticos e econômicos inseridos em todo o mundo. Constatou-se, nesse período, o ingresso das organizações privadas em diversas áreas de serviços prestados anteriormente pelo setor público, inclusive os serviços de natureza educacional. No Brasil a Constituição de 1988 manteve em seu corpo a autorização para a iniciativa privada atuar no setor educacional e como reflexo da política instituída, a Educação Superior também experimentou momentos de grande desenvolvimento e expansão.

Azevedo (2004) afirma que na abordagem neoliberal os poderes públicos transferem ou dividem as suas responsabilidades administrativas com o setor privado, como um meio de estimular a competição e o aquecimento próprios do mercado. No caso de países como o Brasil, essa tendência, de transferência ou repartição de atribuições, se efetiva com maior frequência, uma vez que os sistemas públicos não possuem capacidade de atendimento eficaz de toda a demanda social existente.

O curso de Direito, acompanhando o referido movimento de expansão e de desenvolvimento, obteve elevação significativa no seu quantitativo de cursos registrados no país, especialmente após 1980. Dados atualizados revelam que o curso de Direito é um dos cursos com o maior número de alunos matriculados em todo o Brasil. No ano de 2009 o curso contava com um total de 651.730 alunos e no ano de 2017 com 879.234. Constata-se, portanto, um crescimento maior que 34% do número de estudantes matriculados no curso de Direito, entre os anos de 2009 e 2017, conforme aponta o Censo da Educação Superior 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP.

O Censo também informa que no ano de 2009, o curso de graduação Bacharelado em Direito encontrava-se em segundo lugar, ao se considerar os cursos superiores com o maior número de matrículas realizadas em todo o território nacional, posicionando-se, naquele período, atrás somente do curso de bacharelado em administração.

Relativo ao levantamento de 2017, o Censo informa que o curso jurídico se posicionou em primeiro lugar no mesmo quesito, tais dados acabam por corroborar com a aludida expansão dos cursos de Direito, verificada, dentre outros, pela crescente demanda de matrículas no curso superior.

Há de se mencionar, que indissociável dessa constatação da expansão numérica de cursos registrados, surge o debate relativo à qualidade do ensino ministrado pelas diversas instituições em atividade no país. Parcela da literatura sobre o ensino jurídico relaciona o agravamento da crise da educação jurídica à quantidade desproporcional de cursos. Simões e

Malusá (2015) indicam que o fracasso da educação jurídica acaba se evidenciando pela falta de infraestrutura das instituições, pelos docentes mal qualificados e pouco valorizados, pela seleção falseada para o ingresso no ensino superior, pela fiscalização pública limitada e pelo uso de metodologias de ensino obsoletas.

Nota-se, nesse contexto, a predominância da oferta de cursos jurídicos pelas instituições de natureza privada. Destaca o Parecer n. 635/2018 CNE/CES – BRASIL. MEC (2018), ao analisar o perfil de oferta dos cursos Jurídicos, um crescimento muito relevante no setor privado, especialmente, em se tratando dos cursos ofertados por faculdades. O documento demonstra que para o ano de 2004 existiam registradas 113 Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza pública e 677 de natureza privada. Para o ano de 2017 o número registrado era de 169 IES de natureza pública e 1.014 de natureza privada. Verifica-se, portanto, um tímido crescimento da oferta da educação jurídica nos espaços públicos e a predominância de oferta pela iniciativa privada, que no período detinha mais de 85% dos cursos.

Um levantamento realizado junto ao banco de dados do sistema e-MEC, do Governo Federal - BRASIL. MEC (2019), com consulta em abril de 2019, confirma esse aumento no número de cursos ofertados pela iniciativa privada. Verificou-se que se encontravam registrados, para o período, 1.657 cursos de Direito no Brasil, com 1.615 cursos em atividade, dos quais apenas 147 eram oferecidos, de forma gratuita, pelas universidades da rede estadual e federal de ensino. Esse número corresponde a aproximadamente 9 % do total de cursos existentes.

Nota-se que, até o ano de 2016, a oferta de cursos jurídicos pelas IES de natureza privada se dava em 85% do total de cursos registrados. Entretanto, para o ano de 2019, as IES de natureza privada já ocupavam 91% do total de cursos de Direito existentes em todo o Brasil, o que acaba por agravar a aludida desproporção de oferta do curso entre as IES de natureza pública e privada.

Norteados por aspectos curriculares, pedagógicos e extracurriculares, os cursos de Direito se localizam em um permanente estado de crise educacional. A crise ocorre, dentre outros aspectos, pelos seus métodos de ensino tradicionais, pela predominância do positivismo no âmbito jurídico e pela ausência de espaço, durante a formação, para o pensamento crítico e reflexivo do educando.

Todas essas tensões acabam por se agravar em decorrência do elevado número de cursos e do predomínio de oferta de ensino pelas IES de natureza privada, uma vez que “a multiplicação de cursos, além de não vir acompanhada por uma preocupação qualitativa, deu-se desordenadamente, obedecendo a fluxos e princípios empresariais, conforme ditames de

mercado, alastrando-se pelo solo brasileiro as faculdades de direito como fábricas de ilusões” (BITTAR, 2006, p. 8).

Bittar (2006) menciona que no Brasil, o ensino público, com todos os seus revezes, é aquele que possui o melhor aproveitamento em termos de ensino superior, devendo, portanto, ser expandido para acesso ao maior número possível de pessoas. Entretanto, o que se verifica é um arranjo desproporcional, onde o ensino privado predomina em termos de número de matrículas. Ainda segundo ele, são as classes mais abastadas que desembocam nas Universidades Públicas – que possuem a melhor qualidade de ensino, enquanto as classes menos favorecidas acabam acessando o ensino nas IES particulares.

Diante da proclamada crise do ensino jurídico, as reformas curriculares sempre surgiam com a panaceia para melhorar a qualidade do curso. Nesse sentido, Rodrigues (2017) afirma que o currículo tem sido mostrado, historicamente, como o grande vilão da Educação Jurídica. “Como consequência, a maioria das propostas de reforma começam por essa instância, acreditando poder corrigir os problemas presentes na formação jurídica por meio de um novo conjunto normativo e de uma nova estrutura curricular” (RODRIGUES, 2017, p. 22). Deveria ser este o ponto de partida?

A forma de organizações dos cursos de graduação sofre alterações, quanto a sua estrutura e currículo, conduzidas pelas agendas políticas educacionais, de acordo com a pauta adotada pelos governos estabelecidos ao longo dos períodos históricos nacionais. A legislação é um campo que reflete e ampara as concepções para o currículo empregadas nesse nível educacional. No Brasil, a organização dos cursos de Direito já se realizou, em outros momentos, pelo currículo único (até 1962) e pelos currículos mínimos (de 1962 até 2003). Atualmente, sob o respaldo da Lei n. 9.394/1996, os parâmetros para o currículo e organização dos cursos se dá pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso. Como já mencionado, o currículo dos cursos também representa um aspecto de tensão da educação jurídica, pois, ainda predomina na academia um currículo rígido, com pouca alternativa para a interdisciplinaridade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são instrumentos de referência para as instituições na organização de seus programas de formação e permitem flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos. As DCNs também se prestam a promover a integração entre graduação e pós-graduação, privilegiando, no perfil dos formandos, competências intelectuais que reflitam as demandas sociais, conforme se extrai do Parecer CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior) n. 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003, que trata do referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação.

O marco legislativo que inaugura a concepção de Diretrizes Curriculares Nacionais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/1996, que estabelece, em seu art. 39, §3º que os cursos de graduação organizar-se-ão, no que concerne a seus objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 “se deu, de forma definitiva, a introdução da ideia de diretrizes curriculares, em substituição aos currículos mínimos vigentes” (RODRIGUES, 2005, p. 30).

A sistemática dos currículos mínimos foi muito criticada por se constituir em um referencial extremamente rígido, no qual os conteúdos eram organizados, por vezes, de maneira descontextualizada e não proporcionavam a abertura para a inovação e para a diversificação na composição dos cursos superiores. Rodrigues (1993, p.51) aduz que “a imposição de um currículo mínimo para todos os cursos do país criou uma certa restrição à autonomia universitária”.

Nesse sentido, o próprio Parecer CNE/CES n. 67/2003, cuidou em destacar que os currículos mínimos profissionalizantes não propiciavam o alcance da qualidade desejada no ensino superior, ao contrário, eles inibiam a inovação na preparação e na formação do profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, apresentam-se com uma possibilidade de flexibilização curricular e buscam incentivar a progressiva autonomia do aluno. Também são reconhecidas por proporcionar um maior grau de autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES).

No ano de 2014, por sugestão do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, deu-se início, no âmbito da Câmara Consultiva Temática (CCT) de Política Regulatória do Ensino Jurídico, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, os debates sobre uma possível alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito, conforme Parecer CNE/CES n. 635/2018. Cabe destacar que no período de início formal das discussões sobre a alteração das Diretrizes, a Resolução CNE/CES n. 09/2004, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores, já contava com aproximadamente uma década de vigência. O Parecer CNE/CES n. 635/2018 registra que a longevidade da norma, combinada com a necessidade de ajustar o curso ao atual momento histórico ensejaram a necessidade da proposição das novas Diretrizes.

Neste cenário, o presente estudo almeja examinar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Direito, contidas na Resolução CNE/CES n. 05/2018. A Portaria n. 1.351 do Ministério da Educação (MEC), de 18

de dezembro de 2018, homologou o Parecer n. 635/2018 CNE/CES e na oportunidade também aprovou a proposta de Resolução contida no documento.

Diante desse contexto, o problema que a pesquisa se esforça em responder é: considerando os sujeitos e contextos identificados na elaboração da nova Política Educacional, adotando como contraponto o processo de construção da política anteriormente instituída para o ensino jurídico, Resolução CNE/CES n. 09/2004, como ocorreu o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito - Resolução CNE/CES n. 05/2018?

A pesquisa possui então como objetivo geral: analisar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, Resolução CNE/CES n. 05/2018, com o processo de construção das Diretrizes Curriculares de 2004, Resolução CNE/CES n. 09/2004, de modo a evidenciar os sujeitos e contextos envolvidos na composição dos normativos.

A justificativa para focar nos sujeitos e contextos está relacionada ao processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, que buscou ser um projeto de construção interativa, precedido de amplo debate, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Instituições de Educação Superior (IES), associações de ensino e pesquisa em Direito e de diversas outras entidades do âmbito jurídico. Nesse sentido, também se buscou evidenciar a efetiva participação dos agentes mencionados na composição do texto, de maneira a avaliar se a Resolução CNE/CES n. 05/2018 contemplou, efetivamente, alguma das requisições emanadas dos sujeitos externos ao CNE/CES.

Para tanto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar o histórico que culminou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito de 2018, incluindo espaço temporal e construção participativa; 2) comparar o processo de construção da Diretriz Curricular Nacional de Direito de 2018 com o da Diretriz Curricular anterior, e, por fim, 3) destacar os contextos e sujeitos presentes na construção das DCNs.

Por sujeitos entendam-se os participantes internos e externos ao CNE no processo de elaboração das Diretrizes. A pesquisa categorizou os sujeitos estudados entre: entidades, especialistas, comissões e participação popular. Para contextos a referência utilizada será de contexto político, expressando os Governos e os Ministros da Educação envolvidos e contexto normativo, que se desdobra em: leis, decretos e pareceres, revelando a estrutura normativa que respaldou as alterações na política educacional.

O referencial teórico empregado buscou fundamentar as concepções sobre a educação jurídica no contexto da educação superior brasileira e também auxiliar em uma melhor compreensão sobre em que consistem às DCNs, com o intuito de evidenciar o processo de

estabelecimento de Políticas Públicas para a Educação Superior, que ocorre por meio da edição de Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Ministério da Educação, por seu Conselho Nacional de Educação, bem como os elementos e forças externas e internas que compõe o quadro político da educação superior no país.

Assim utilizou-se, em se tratando de educação jurídica, das contribuições contidas nas obras de Bissoli Filho (2012); Bittar (2006); Dantas (2010); Lyra Filho (1980); Rodrigues (1993, 2005, 2012 e 2017); Simões e Malusá (2015); Tagliaviani (2010); Warat (2000) e de Faria (1986); e das pesquisas que abordam temas relevantes ao estudo do ensino jurídico em crise e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito, como Adaid (2015); Arantes (2008); Hesse (2012); Marchese (2006); Mesquita (2005); Pereira (2017) e Simões (2013).

Para dar suporte às discussões próprias do campo das políticas educacionais foram utilizadas, as contribuições de Arroyo (2013); Azevedo (2004); Bianchetti (1996); Neto e Castro (2014); Coraggio (2009); Gadotti (1988); Klein e Sampaio (1994); McCowan (2018); Ranieri (2000); Sampaio (1991); Shiroma, Moraes e Evagelista (2007) e Silva Júnior e Sguissardi (2001).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Laville e Dione (2008) e de Minayo (2001), uma vez que nela se buscou aprofundar a compreensão sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, análise que não se restringe a uma pesquisa organizada nos parâmetros numéricos e quantitativos.

Para o efetivo alcance dos objetivos propostos, se utilizará da Pesquisa Documental como método científico, fundamentado no proposto por Silva et al. (2009), tendo em vista que a análise dos documentos inerentes à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como os Pareceres CNE/CES n. 55/2004, CNE/CES n. 211/2004, CNE/CES n. 635/2018, as Resoluções CNE/CES n. 09/2004, CNE/CES n. 05/2018, a Portaria MEC n. 1.351/2018, as Minutas de Resolução das Diretrizes de 2018, e as Publicações do Ministério da Educação, sobre a construção das Diretrizes, possibilitou que se examinasse com clareza o objeto de estudo.

Para a análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa documental, empregou-se a Análise de Conteúdo amparada nas obras de Bardin (2011) e de Franco (2005). A análise visou descortinar os aspectos que se encontravam além do conteúdo manifesto nos documentos oficiais, proposta esta adotada na pesquisa, que buscou descobrir os efetivos significados contidos no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito.

Na primeira seção apresentam-se aspectos atinentes a Educação Superior Nacional, seus períodos de reforma e contextualização no campo das políticas educacionais. Se aborda também

as competências do Ministério da Educação, por meio de seu Conselho Nacional de Educação, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores. Pretendeu-se por meio da seção, revelar o movimento de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, após previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996.

Na segunda seção, são elencados aspectos fundamentais à compreensão do objeto de estudo, tais como o histórico de implementação e regulamentação do ensino jurídico no Brasil, as considerações críticas atuais sobre os cursos em suas perspectivas curriculares, pedagógicas e extracurriculares. Relativo aos aspectos extracurriculares, enfatiza a inserção dos cursos de Direito no contexto da mercantilização do ensino superior.

A Terceira seção, que também expõe o percurso metodológico, aborda, efetivamente, o processo de construção da Resolução n. 05/2018 CNE/CES e a nova regulamentação para os cursos de graduação em Direito. Apresenta o contexto que justificou a elaboração das Diretrizes, os sujeitos participantes do processo de construção, verificados em comparação com o processo de construção da Resolução n. 09/2004 CNE/CES.

Quanto a relevância da pesquisa, destaca-se que ela interessa como investigação científica, ao passo que renova a discussão sobre a Educação jurídica brasileira, abordando questões como a oferta e qualidade do ensino, mercantilização dos cursos, perfil de formação para o bacharel e a necessidade de adequação dos cursos aos ditames estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018.

O trabalho também se mostra importante ao abordar a Resolução CNE/CES n. 05/2018, publicada em 17/12/2018, pois, se trata de uma Política Educacional pouco explorada, de maneira que a proposta de estudo se revela inovadora quanto ao tema abordado, uma vez que não se localizaram, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos que discutissem, especificamente, o processo de construção da Resolução CNE/CES n. 05/2018.

SEÇÃO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A presente seção aborda a Educação Superior no Brasil, seus períodos de reforma e contextualização no campo das políticas públicas educacionais, especialmente nos períodos de 1930, 1964, 1988 e década de 1990, caracterizados por intensas transformações políticas no país. São abordadas as competências do Ministério da Educação, por meio de seu Conselho Nacional de Educação, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores. Aborda, sucintamente, os currículos mínimos - padrões anteriormente estabelecidos para a composição dos currículos da Educação Superior. Por fim, a seção pretende revelar o movimento de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, após a previsão dessa competência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996.

1. 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1.1 Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil anteriores a década de 1980

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, para o ensino superior, relacionam-se diretamente com o desenho e redesenho do papel do Estado, em cada um de seus períodos históricos. Ranieri (2000) ensina que, desde o Brasil Colônia até a República, o Ensino Superior se mostrou predominantemente público, privativo do poder central, com vistas a formação de uma ideologia de unidade nacional, capaz de justificar a continuidade dos modelos sociais, econômicos e políticos então empregados. “Explicam-se desta forma o imobilismo do sistema em termos de ampliação e diversificação e a ausência de supervisão e controle didático” (RANIERI, 2000, p. 45).

O início da oferta da educação superior no país se deu, efetivamente, após a Declaração da Independência em 1822, quando constatou-se a necessidade de se organizar no país um quadro político-administrativo preparado para atuar de acordo com os interesses do Império que então se estruturava. Sampaio (1991) registrou que o padrão inicial de desenvolvimento da educação superior, era caracterizado pela sua orientação para a formação profissional e pelo controle do Estado sobre todo o sistema. Registra-se que o ensino superior prosseguiu assim, centralizado no Estado, até o ano de 1891, quando a Constituição da República, além de descentralizar o ensino, possibilitando-o aos governos estaduais, permitiu a criação de instituições privadas de ensino superior.

O Ensino Superior se configurava, em sua estrutura, por estabelecimentos isolados, com objetivos essencialmente profissionalizantes. O modelo de formação superior adotado inicialmente pelo Brasil foi o napoleônico, modelo este que se caracterizava pela separação entre ensino e pesquisa científica. “No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, seguindo esse modelo, buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas” (SAMPAIO, 1991, p. 2).

Cabe mencionar que, quando do início da oferta da educação superior no país, os poucos cursos ofertados eram direcionados à formação de profissionais liberais das áreas de medicina, engenharia e direito, de maneira que os cursos eram preenchidos, quase que em sua totalidade, pelas classes dirigentes do país, destinados assim à composição da elite nacional. Durante esse primeiro período de organização do ensino superior no Brasil o sistema de ensino

[...] se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e assegurar prestígio social (SAMPAIO, 1991, p. 3).

Embora o ensino superior brasileiro fosse ministrado principalmente por instituições isoladas, dedicadas especialmente ao ensino profissionalizante, ou pela aglomeração destas instituições em universidades, já se discutia, no ano de 1927, sobre a necessidade do redesenho do conceito de Universidade até então adotado, que não contemplava a pesquisa científica alinhada com a formação profissional. Prota (1987) indica o importante papel da Associação Brasileira de Ensino (ABE), que iniciou as discussões sobre o tema por meio de conferências nacionais e de inquéritos. As discussões indicavam o surgimento de uma consciência nova acerca da Universidade.

Registre-se que desde sua organização inicial o sistema de ensino superior brasileiro revelou marcas de descontinuidades no que diz respeito, especialmente, aos aspectos relativos à sua relação com o Estado. Sampaio (1991) destaca alguns períodos que entende como relevantes para a organização da educação superior no país. Dentre os períodos mencionados em seu trabalho apresentam-se, na oportunidade, os anos de 1930 e 1964, que se referem a períodos caracterizados por processos de transformação política e institucional do Brasil. O ano de 1930 marca o fim da república velha, com a instituição do Regime de Getúlio Vargas, que durou até o ano de 1945 e o ano de 1964, por sua vez, corresponde ao início do regime militar.

A partir de 1930 verifica-se uma aparente inserção do Brasil nos propósitos de um Estado de bem-estar social. Em termos simplistas, nessa concepção de Estado cabe a ele

próprio, na figura de Estado provedor, o dever de satisfazer algumas demandas básicas da população, especialmente aquelas ligadas ao acesso de direitos fundamentais tais como saúde, educação, moradia e assistência social. Behring e Boschetti (2014) informam que o *Welfare State*, o Estado de bem-estar social, foi uma tentativa do capitalismo, temporal e geopoliticamente situada, de se combinar acumulação e diminuição dos níveis de desigualdade, com alguma redistribuição de renda à população.

Foi nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas, que foi publicada a Reforma Francisco Campos, Decreto n. 19.851, de 11/04/1931, que tratou do estatuto das universidades brasileiras. O Decreto definia como as universidades deveriam ser. Vale mencionar que

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de educação, ciência e letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice (SAMPAIO, 1991, p. 10).

Prota (1987) tece suas críticas sobre a Reforma Francisco Campos, ao mencionar que a ideia de Universidade, voltada para o desenvolvimento do saber, não teve a sua realização com a esperada Reforma. O autor aduz que o Ministro da Educação, Francisco Campos, poderia ser a pessoa mais indicada para traduzir em realidade a ideia preconizada de Universidade, considerando a sua atuação no campo intelectual e experiência na área educacional, entretanto “a reforma de ensino que ele promoveu e patrocinou obedeceu a critérios eminentemente políticos” (PROTA, 1987, p. 33). Dessa maneira a almejada indissociabilidade entre ensino e pesquisa acabou por não se concretizar. Na realidade

[...] apesar da Reforma pretender converter a pesquisa em atividade principal, na prática o que se constata é que isto não foi efetivado. A pesquisa continua sendo na Universidade brasileira atividade secundária e suplementar, enquanto o ensino é desenvolvido como atividade principal (PROTA, 1987, p. 60).

Para os cursos jurídicos, Gediel (2014) informa que, a partir de 1930, com a Ditadura de Vargas, inaugurou-se uma tendência do positivismo jurídico, pela qual o direito a ser ensinado é aquele identificado apenas como a normatividade produzida pelo Estado, que se revela corporativista, centralizador e autoritário.

Se antes o Estado havia se preocupado com o mercado, a partir de um liberalismo econômico sem limites, consagrados pelas regras do Código Civil, agora, passa a preconizar o intervencionismo baseado na superioridade da racionalidade estatal, em todos os âmbitos da vida, pública e privada. Durante o denominado Estado Novo,

edita-se entre outras normas, o Código de Processo Civil de 1939, o Código Penal de 1941, a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, que apontavam para um ordenamento jurídico fechado e seguro, sob o controle do Estado (GEDIEL, 2014, p. 83).

No período concernente ao Regime Militar, de 1964 até 1985, a educação superior, assim como os demais níveis educacionais, foi tratada pelo Estado como um meio necessário para a afirmação e para a manutenção da ordem nacional. Nesse sentido, Gadotti (1988) menciona um pronunciamento de Castelo Branco que em 1964, indicou a direção desejada para a educação brasileira “o objetivo do meu governo, é reestabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares” (GADOTTI, 1988, p. 115).

Nesse contexto, a universidade brasileira era vista como um espaço propício para a reprodução da estrutura de poder vigente. Assim, a política educacional do período se mostrava rígida e marcadamente autoritária. Destaque-se que no ano de 1964, por meio da Lei Suplicy de Lacerda, Lei n. 4.464/1964, que dispunha sobre os órgãos de representação estudantil, foi proibido o funcionamento da União Nacional dos Estudantes, como uma medida de enfraquecimento e desmobilização dos movimentos estudantis.

Durham (2003) alude que, já na década de 1960, se verifica no Brasil o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao público, onde o sistema privado adquire novas características. Não coexistiam mais sistemas de ensino público e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. “Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no ensino público” (DURHAM, 2003, p. 4).

Também foi no período do regime militar que outra Reforma do Ensino Superior foi imposta, por meio da Lei n. 5.540/1968. “A reforma universitária brasileira calcava-se no modelo norte-americano. O regime, sendo coerente consigo mesmo, impôs a Reforma sem discussões e debates. A Reforma foi votada em 60 dias” (GADOTTI, 1988, p. 115). O autor aduz, entretanto, que o regime militar não conseguiu de imediato alcançar seu objetivo de reestabelecer a ordem e a tranquilidade através da reforma educacional.

Considerando o quadro apresentado, o governo teve que utilizar de outras medidas repressivas, tais como aquelas expressas no Decreto-lei n. 477, que proibia qualquer participação política dos estudantes e previa o instrumento do jubramento, como medida disciplinar de exclusão dos estudantes indesejáveis. Organizavam-se, nesse contexto, um rol de medidas jurídico-repressivas de caráter autoritário com vistas a assegurar que o Ensino Superior cumprisse seus propósitos de manutenção da ordem ideológica vigente.

Além das mencionadas medidas jurídico-repressivas, o Regime militar se utilizava de medidas jurídico-ideológicas, que eram operacionalizadas por meio dos próprios ambientes escolares. Nesse contexto, menciona-se, por exemplo, a obrigatoriedade da Educação moral e cívica, que deveria ser ministrada em todos os níveis de ensino, conforme determinava o Decreto-Lei n. 869/1969. “Esse Decreto-lei e sua aplicação que deu origem a esquemas burocráticos de doutrinação em muitas escolas, serviria, ele sozinho, para demonstrar o caráter ideológico do sistema escolar” (GADOTTI, 1988, p. 116). O autor prossegue alegando que:

É nesse contexto que situo a estrutura de poder na universidade. Nesta, o regime militar e o sistema capitalista foram mais coerentes e obtiveram ainda melhores resultados. A burocracia universitária, constituída em sua maioria por uma pequena burguesia em ascensão, submeteu-se muito mais facilmente do que os estudantes e os operários. Em alguns casos acovardou-se simplesmente. Não ofereceu resistência. Ao contrário. A universidade pouco fez para se posicionar diante dessas medidas e assumir a sua autonomia (isto é, conquista do espaço crítico). A maioria das instituições de ensino superior do país incorporou nos seus estatutos ou regimentos internos o maior afronto a sua autonomia, coibindo qualquer participação estudantil na vida política brasileira (GADOTTI, 1988, p. 117).

Silva Júnior e Sguissardi (2001) destacaram a importância de que gozava a instituição Universidade para o governo militar. Segundo os autores, o governo militar-autoritário não abandonou o projeto de modernização, gestado ainda no período nacional desenvolvimentista. Nesse contexto

[...] de expansão monopolista, necessitava-se de profissionais especializados, que não contestassem ou opusessem resistência às novas regras de desenvolvimento dessa nova Hegemonia [...]. Era necessário a educação superior às orientações do novo projeto de desenvolvimento. Era necessário despolitizar o campo acadêmico, neutralizar as ações de contestação do movimento estudantil, ligado a organizações populares, e mantê-lo sob rígido controle (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 181).

Para Gadotti (1988) o Brasil fez a opção de um modelo de desenvolvimento capitalista que considerou a educação como um aspecto secundário, considerando a ausência da alocação de recursos significativos para a educação superior e o claro incentivo para a realização da educação pelas instituições de natureza privada.

É por esse motivo que o governo vem se desobrigando “lenta e gradualmente” da tarefa de educar, entregando a educação à empresa particular. A educação entre nós, graças a política educacional do regime militar, tornou-se um negócio, uma traficância.

[...] O regime militar construiu neste país um sistema dual de ensino: o ensino particular e o ensino oficial. Um não pode viver sem o outro. É porque o Estado boicotou a educação e não oferece educação para todos que o ensino particular

prospera, rende, se mantém. E é porque se constitui no país uma vasta rede de ensino particular que o Estado se vê desobrigado de dar educação para todos e prepara uma elite intelectual para as necessidades de expansão interna do capitalismo. O Estado dá educação superior para aqueles que teriam condições de pagar e o nega para aqueles que não têm condições de pagar. O que não pode pagar duas vezes: paga através dos impostos e das mercadorias que consome, e paga igualmente a instituição que lhe fornece a instrução: a educação tornou-se um negócio. Deixou de ser um bem social para se tornar um negócio lucrativo (GADOTTI, 1988, p. 123).

Relativo ao período, para os cursos jurídicos, Gediel (2014) aduz que as propostas de modernização conservadora pareciam nada ter a declarar com relação às humanidades. Para o autor, com a Reforma, o curso de Direito se aproxima ainda mais de um modelo de ensino técnico, afastando-se das humanidades. “Nessa perspectiva política, a Universidade passa a ser um supermercado que oculta com seus produtos a riqueza e a força do trabalho que o ensino exige, para que sejam produzidos os diplomas dos futuros profissionais” (GEDIEL, 2014, p. 81).

Portanto, a ausência de investimentos necessários ao fortalecimento da educação superior já se evidenciava no regime militar, quando, amparado pelos dispositivos legais impostos, o Estado estimulava a iniciativa privada a investir no setor educacional. Percebe-se no período um redesenho do papel estatal, que gradativamente passa a se eximir de suas responsabilidades no provimento e manutenção da educação superior, compartilhando dessa tarefa com o setor privado.

Ranieri (2000) ensina que nesse contexto, a reorganização do sistema universitário se fazia necessária, considerando a desordenada expansão das universidades, provocadas pela aglomeração de escolas isoladas, sem qualquer preocupação com a integração de equipamentos e professorado em conjuntos mais amplos. A autora informa que na vigência da Constituição de 1967 foi implantada a reforma administrativa, por meio do Decreto-Lei n. 200/1967, e logo em seguida se deu a reforma do ensino superior, pela Lei n. 5.540/1968. Menciona-se, relativo a concepção de universidade que

O modelo adotado, de concepção funcional, voltava-se basicamente ao desenvolvimento da pesquisa e à formação de recursos humanos. A lei fixou a indissociabilidade da pesquisa e do ensino e o seu oferecimento preferencial por universidades (artigo 1º). Os estabelecimentos isolados eram admitidos como exceção àquele padrão (artigo 2º) (RANIERI, 2000, p. 50).

Embora a reforma universitária de 1968 também incorporasse medidas importantes, tais como: a abolição das cátedras, a instituição da organização curricular em duas etapas (básico e profissionalizante) e a abertura para a flexibilidade curricular, por meio do sistema de créditos

e a semestralidade, as inovações não ocorreram como o desejado. Sampaio (1991) revela que na prática as coisas funcionaram de um modo diverso, considerando que “o modelo implantado, após a reforma de 1968, caracterizou-se por um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial” (SAMPAIO, 1991, p. 16).

Cabe aludir que a demanda crescente pelo acesso ao ensino superior, combinada com a ausência de investimentos oficiais, destinados a ampliação e melhoria do sistema público de ensino, serviram como elementos de base para a reforma universitária de 1968. A Reforma Universitária possibilitou a ampliação do ensino mediante abertura de mercado para a educação superior ofertada por instituições de natureza privada. Assim:

A história do Ensino Superior no Brasil, pós Reforma Universitária de 1968, mostra-o, à primeira vista, como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção de um modelo socioeconômico adotado pelos governos militar-autoritários. A nova fase do desenvolvimento capitalista no País, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade de ampliação do acesso ao ensino de 3º grau [...] O regime militar aproveitava-se disso para valorizar a educação e transformá-la num fator de hegemonia e de obtenção do consenso (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 177).

Após a reforma universitária de 1968 verifica-se uma grande expansão tanto do número de instituições de ensino superior quanto do número de matrículas ofertadas “A expansão do ensino superior processou-se aceleradamente durante a década de 70 fora dos grandes centros urbanos e com predominância da educação privada” (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 178). Os autores ainda informam que

[...] a partir da década de setenta, com claro apoio do Estado, o Ensino Superior expandiu-se intensa e rapidamente, de modo especial na esfera privada. A expansão concretizou-se mediante a entrada dos empresários para este nível de ensino. Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços. Associações e entidades da sociedade civil reorganizaram seus objetivos sustentadas nessa base material de acumulação e expansão de capital para a montagem de estrutura desse novo empreendimento (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 179).

Esse contexto de reforma da educação superior revela a acentuação de uma política de desconcentração para este nível de ensino, que nos dizeres de Klein e Sampaio (1994) surge como uma tentativa de correção das distorções advindas pelo afluxo de demanda imposto pelo ingresso restritivo adotado no Brasil. Elas afirmam que

No Brasil e no Chile a política de ingresso no setor público sempre foi muito seletiva e o acesso ao ensino superior depende de aprovação em exame específico. Não foi por coincidência que, nesses países, a expansão se fez predominantemente através da criação de novas instituições privadas que, em menos de dez anos, passaram a

concentrar cerca de 60% de todas as matrículas do ensino superior. [...] No Chile e no Brasil, portanto, as políticas de ingresso adotadas mantiveram um setor público com dimensões restritas. Coube ao sistema privado arcar com os benefícios e custos associados à dinâmica do Ensino Superior nos anos 70 e 80. Os benefícios, do ponto de vista das instituições particulares, correspondiam à inserção fácil em um mercado ainda pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência de uma grande demanda reprimida; já os custos, que recaíram sobre o sistema como um todo, eram representados pela rápida proliferação das instituições de baixa qualidade. A preservação do setor público da massificação se fez, portanto, ao preço de uma certa estigmatização do setor privado, a quem coube, de início, a oferta de um Ensino superior quase sempre de segunda categoria (SAMPAIO, 1994, p. 09).

Ao tratar da Política Educacional brasileira, Souza (2001) menciona a ausência de uma política articulada a longo prazo, aludindo que se costuma tomar por política educacional os projetos e procedimentos decorrentes das concepções de educação que os ocupantes dos cargos centrais de poder detêm. Para o autor “a cada ministro ou secretário de educação, correspondem intenções, que se convertem em atos, os quais em nada se assemelham uma política educacional” (SOUZA, 2001, p. 95).

Traçando um quadro comparativo da estrutura do ensino superior da América Latina, Durham (2003) menciona que, enquanto em outros países, até o final da década de 1980, o sistema de ensino se concentrava em universidades públicas estatais laicas, mantidas pela iniciativa pública e pelas confessionais, mantidas parcialmente pelo Estado, no caso brasileiro a tendência pelo ensino privado se manifestou precocemente.

No Brasil não foi assim. Em primeiro lugar, universidades constituíram, até a década de 1980, uma parte pequena do ensino superior. Em segundo lugar porquê, além de instituições confessionais e de escolas superiores criadas por elites locais e sem fins lucrativos, proliferou, já a partir da década de sessenta um outro tipo de estabelecimento: não confessional, não universitário e organizado como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tinha como objeto principal a obtenção de lucro – tratava-se, portanto, de um negócio (DURHAM, 2003, p. 5).

Para Raniere (2000) no Brasil, dos anos 1970 até os anos 1990, as políticas públicas educacionais para a educação superior revelaram-se fragmentadas, de curto prazo, e foram eficazes para provocar a expansão do sistema privado, tanto em razão do regime de financiamento público como das autorizações para funcionamento de novos cursos e instituições, facilitadas devido à crescente demanda por educação superior. As considerações de Sampaio (1991) corroboram com a ideia de incentivo à expansão da rede privada de ensino:

Em síntese, nos diferentes países, o traço marcante da atuação governamental ao longo dos anos 70 foi a implantação de um conjunto de medidas que visavam administrar a expansão do ensino superior. Prevaleceram duas posturas distintas do Estado face ao processo de expansão do sistema. Com relação ao setor público, os governos foram deliberadamente intervencionistas, atuando quase sempre através de repressão

explícita, de políticas de desconcentração e, em alguns casos, do aprimoramento da qualidade do sistema. Já com relação ao setor privado, a tônica foi a da não-intervenção através de uma estratégia de desregulação cujo efeito foi de facilitar a criação de novas instituições privadas (SAMPAIO, 1991, p. 13).

Apesar da mencionada ausência de projetos articulados, na esfera educacional, o período que antecede a década de 1980 no Brasil, marcado por medidas compatíveis com a descentralização da educação superior e com o incentivo à expansão do ensino privado, mostra-se contributivo para um quadro que se aperfeiçoa nos anos seguintes, concernente às crescentes disputas, no campo das políticas educacionais, entre os interesses público e privado. Também se verifica, no período após os anos de 1980, o aperfeiçoamento da mercantilização do ensino superior.

1.1.2 A Educação Superior pós redemocratização no Brasil

A partir da década de 1980, conforme afirma MacCowan (2005), é possível verificar com maior clareza, uma reorganização no campo educacional, que sobreveio em virtude dos novos arranjos políticos e econômicos inseridos em todo o mundo. Constatou-se, nesse período, o ingresso das organizações privadas em diversas áreas de serviços prestados anteriormente pelo setor público, inclusive os serviços de natureza educacional. No Brasil a Constituição de 1988 manteve em seu corpo a autorização para a iniciativa privada atuar no setor educacional, e como reflexo da política instituída, a Educação Superior também experimentou momentos de grande desenvolvimento e expansão.

Lima e Martins (2005) destacam uma intensificação nas reformas estruturais de países que fazem parte da interdependência capitalista, mas que se situam nessa relação como países periféricos, especialmente após 1985. Essas reformas são conduzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial, tornando-se condicionantes para a concessão de empréstimos e de pacotes para o desenvolvimento. Para as autoras, tais reformas interferem “na direção política de desenvolvimento nacionais, estimulando a realização de processos de estabilização, liberação do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária” (LIMA E MARTINS, 2005, p. 73).

Vários são os fatores que podem ser associados às mudanças que contribuem para a reorganização dos sistemas de ensino superior. Neto e Castro (2014) indicam entre tais fatores o processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais de mercado de trabalho e o estabelecimento de novos padrões de competência

econômica no âmbito internacional. Diante desse contexto “as economias em desenvolvimento tiveram que se adaptar às novas tendências globais, o que afetou a forma como elas operacionalizam os seus sistemas educacionais” (NETO E CASTRO, 2014, p. 257).

Registra-se, portanto, que “a influência do Banco Mundial na política de educação dos países periféricos não deve ser subestimada. Desde os anos 1980, o Banco tem aumentado sua ênfase na educação” (MCCOWAN, 2005, p. 4). Reforçando o quadro apresentado, o autor relata que a maioria dos países periféricos são altamente dependentes dos empréstimos do Banco Mundial, para desenvolver seus sistemas de educação, ele também menciona que a concessão desses empréstimos está quase sempre ligada à adoção de políticas específicas e orientadas pelo próprio Banco.

Como citado linhas atrás, a política educacional brasileira relaciona-se diretamente com o papel desempenhado pelo Estado em cada período histórico nacional. Assim, para o período atinente ao final da década de 1980 e início da década de 1990, Lima e Martins (2005) aludem a redefinição das características do Estado, o qual deveria apresentar-se, cada vez mais, como um Estado mínimo. “Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gerado” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 73).

Ainda concernente à realidade educativa, verifica-se que o Banco Mundial buscou estabelecer uma correlação entre “sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto [...] esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 2009, p. 102).

[...] em consequência, não seria de se estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preços deve ser oferecida (CORAGGIO, 2009, p. 103).

Os autores revelam que no modelo defendido pelo Banco Mundial existem claras recomendações para que se minimize a gratuidade do ensino, recuperando-se os custos despendidos sempre que possível, seja por meio da cobrança de taxas, ou quando por razões políticas não for passível fazê-lo, com a utilização de outras fontes de renda que compensem os preços subsidiados, como por exemplo, a venda de serviços das universidades públicas às empresas privadas.

Para McCowan (2005) o setor privado é convidado a absorver a demanda crescente por ensino superior no lugar do Estado, que cada vez mais se retrai. Para ele, isto ocorre de duas maneiras, em primeiro lugar por meio da diversificação de fontes de recursos das universidades públicas, inclusive mediante a divisão dos custos com os alunos e da provisão de serviços ao setor privado e em segundo lugar pelo desenvolvimento de instituições de natureza privada.

É nesse contexto, de redefinição do papel do Estado, que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada. O texto constitucional se revela como um dos principais documentos representativos da redemocratização do Brasil. A CF/1988 foi gerada após os trabalhos determinados pela Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 01/02/1987 e presidida pelo Ministro do STF José Carlos Moreira Alves.

Barroso (2006) registra, sobre os trabalhos de elaboração da Constituição, que

Além das dificuldades naturais, advindas da heterogeneidade das visões políticas, também a metodologia de trabalho utilizada contribuiu para as deficiências do texto final. Dividida, inicialmente, em 24 subcomissões e, posteriormente, em 8 comissões, cada uma delas elaborou um anteprojeto parcial, encaminhado à Comissão de Sistematização. Em 25 de junho do mesmo ano, o relator desta Comissão, Deputado Bernardo Cabral, apresentou um trabalho em que reuniu todos esses anteprojetos em uma peça de 551 artigos! A falta de coordenação entre as diversas comissões, e a abrangência desmesurada com que cada uma cuidou de seu tema, foram responsáveis por uma das maiores vicissitudes da Constituição de 1988: as superposições e o detalhismo minucioso, prolixo, casuístico, inteiramente impróprio para um documento dessa natureza. De outra parte, o assédio dos lobbies, dos grupos de pressão de toda a ordem, gerou um texto com inúmeras esquizofrenias ideológicas e densamente corporativo (BARROSO, 2006, p. 41).

Também sobre a construção do texto constitucional, Vieira e Vidal (2014) registram que houve polêmica dos debates no que se refere a questões atinentes aos interesses público e privado. Segundo as autoras tais interesses foram “matéria de disputa entre *lobbies* de representantes dos dois setores, sua versão final acaba por traduzir-se em uma conciliação pelo alto, em que o público termina por ceder terreno ao privado” (VIEIRA E VIDAL, 2014, p. 93).

As autoras apresentam referências ao espaço concedido ao setor privado para atuação no campo educacional no capítulo da Constituição que trata da educação. Afirmam que é possível, desde os princípios que regem o ensino, que se verifique o lugar conferido a atuação privada. Para elas, um exemplo é o contido no art. 206, incisos II e III, que direcionam a coexistência de instituições de natureza pública e privada. Em contraponto, revelam que o princípio da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, exposto no art. 206, IV, foi introduzido no texto constitucional por força das pressões de grupos defensores do ensino público e gratuito.

No que se refere à educação superior, o texto constitucional trouxe determinações principalmente em quatro artigos: o art. 207, que trata da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o art. 208, V, que determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa; o art. 213, § 2º, que revela que as atividades de pesquisa e de extensão podem receber apoio financeiro do poder público e, por fim, o art. 218, §1º ao §3º, que trata do incentivo à pesquisa e tecnologia. Ressalte-se que os artigos 213 e 218 e seus parágrafos sofreram alterações em sua redação original, de acordo com o previsto na Emenda Constitucional n. 85 de 2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alinhada ao exposto na Constituição, dispõe em seu art. 7º sobre a possibilidade da oferta de ensino pela iniciativa privada, reforçando a necessidade de cumprimento das normas gerais da educação nacional e da autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. O seu art. 16 expressa ainda que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após regular processo de avaliação.

Apesar do que diz Barroso (2006) e Viera e Vidal (2014), a Constituição Federal de 1988, segundo Ranieri (2000), apresentou um notável avanço na área educacional, assim como em outros campos dos direitos políticos e sociais. Para a autora, se nas constituições anteriores os textos foram econômicos com relação do dever do Estado para a educação, a Constituição vigente chega a ser minuciosa nesse tema. Ela afirma que o texto assegura que a educação possui natureza e constitui-se em elemento de interesse público.

O modelo de Universidade adotado pela Constituição de 1988, que de acordo com seu art. 207 fundamenta-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, opõe-se ao modelo napoleônico, que consiste na ideia de universidade nacionalizada, dissociada da pesquisa e voltada à formação profissional “integrada ao serviço público e subordinada ao poder público, em benefício da estabilidade política do Estado, cujo modelo, desenvolvido no século passado, foi adotado por diversos países de tradição administrativa francesa, dentre eles o Brasil” (RANIERE, 2000. p. 41).

Entretanto, apesar do modelo idealizado pelo texto constitucional, no art. 207, a expansão do sistema de ensino superior foi acompanhada pela diferenciação institucional, tanto com relação à natureza da administração (pública ou privada) quanto pelas categorias de instituições (como universidades, centros universitários e faculdades). Sobre o mencionado processo de expansão, destaca-se que “embora ocorra nas duas categorias administrativas, sua

hegemonia situa-se na iniciativa privada. E ainda a expansão foi marcada pela diversificação institucional, de modo que as universidades vêm perdendo espaço na composição global do processo de expansão” (NETO E CASTRO, 2014, p. 272).

Pressionado pela ampliação dos setores médios, decorrentes da dinâmica de industrialização e de urbanização, o ensino superior se expande e, simultaneamente, se diversifica, para atender a uma demanda cada vez mais heterogênea. Os sistemas passam a se compor de um conjunto de instituições que se diferenciam tanto em termos de seu formato organizacional – universidades e instituições não-universitárias – quanto de sua natureza administrativa – públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (SAMPAIO, 1991, p. 21).

Conforme os estudos de Neto e Castro (2014), as políticas educacionais implementadas no Brasil, para a expansão da educação superior pós LDB, assumiram tendências distintas, quais sejam: a) expansão da rede privada, possibilitada por programas de financiamento público; b) reorganização do sistema público de ensino, assentada na lógica de racionalização de recursos; e c) ênfase na educação a distância (EaD). “Essas tendências procuram demarcar a intervenção do Estado na ampliação do acesso ao ensino superior” (NETO E CASTRO, 2014, p. 263).

A Constituição de 1988 assegurou, em seu art. 209, a livre oferta de ensino pelas instituições de natureza privada, mediante o cumprimento de normas gerais da educação nacional e da autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Para Bittar (2006) esse recuo do Estado em seu papel centralizador do ensino superior, com a abertura constitucional de oferta, por parte da iniciativa privada, é uma forma de reconhecer que o Estado nunca conseguiria ofertar o acesso ao ensino superior, em condições razoáveis, para todos.

Para a década de 1990, menciona-se que a educação superior brasileira, conforme ensinamentos de Silva Junior e Sguissardi (2001), encontrava-se em um estado de intensa fragilidade e de instabilidade, considerando o momento de redemocratização pelo qual passava a sociedade brasileira. Os autores mencionam que

[...] o Estado brasileiro encontrava-se falido e não se orientava por uma política de investimentos no setor social, tudo isto em um contexto internacional de transição de regimes de acumulação do capitalismo mundial, situação que dificultava o fluxo do capital financeiro internacional para o Brasil. Tal quadro mostra os condicionantes da educação brasileira no início dos anos noventa, quando o Brasil inicia seu ajuste estrutural, conforme os ditames dos organismos multilaterais, cujo objetivo era inserir o País na nova ordem mundial emergente desde os anos setenta (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 192).

Analisando os períodos de reforma, induzidos pela abordagem neoliberal, Behring e Boschetti (2006) destacam que após os anos de 1990, especialmente com a implementação do

plano real em 1994, houve o desmonte e a destruição dos arranjos organizacionais e administrativos então presentes, “numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital” (BEHRING E BOSCHETTI, 2006, p. 151).

Considerando as demandas históricas da população brasileira pelo ensino superior, pode-se dizer que as estratégias de expansão desse nível de ensino sempre contaram com uma participação expressiva da esfera privada para aumentar a cobertura de atendimento. A crescente privatização do ensino superior na década de 1990 deve ser entendida no contexto da implantação das ideias neoliberais, que vem possibilitando a reestruturação do estado com limitações de suas funções no campo social, a abertura comercial e a privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado (NETO E CASTRO, 2014, p. 263).

Silva Junior e Sguissardi (2001), tratando do ano de 1992, quando o governo federal era exercido por Fernando Collor de Mello, destacam que os projetos governamentais para a educação caminhavam no sentido de levar as instituições públicas a se lançarem no terreno da concorrência de mercado, buscando recursos na iniciativa privada. “Os resultados desse processo, além de não se reverterem em benefício da instituição, se encaminham no sentido de subordinarem as universidades à lógica do capital” (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 157).

Também referente a essa década, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que além da crescente demanda por vagas no ensino superior, que era um fator de pressão sob o governo federal, outros aspectos contribuíram para mudanças significativas no ensino superior brasileiro, pois

[...] os governos dos anos 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não deixaram de fazer uso dos recursos disponibilizados por seu farto arsenal legislativo. A ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforço nunca vistos. Antes da LDBEN, e depois dela, um número importante de leis, medidas provisórias, decretos, decretos-leis, portarias, resoluções passou a definir os rumos do ensino superior brasileiro (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p. 78).

As autoras ainda informam que o ponto de partida para as mudanças concernentes à reestruturação da educação, baseava-se em um “diagnóstico de crise”, segundo o qual, o governo construía um cenário estatístico obscuro dos índices de aproveitamento escolar nacional, em um quadro comparativo com os dados internacionais, para ao fim concluir pela deterioração do quadro educacional nacional.

Os motivos indicados para a deterioração educacional seriam a gestão ineficiente, até então praticada, e o atraso tecnológico vivido pelas estruturas educacionais vigentes. Assim, justificava-se a necessidade de mudanças, de aproximação da educação com a sociedade da

informação, no intuito de colocar o país alinhado com a modernidade tecnológica constituída internacionalmente. Assim, as autoras apontam que

[...] essa construção ideológica revela uma concepção de progresso em que o tempo “bom” está no futuro. Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso. A ela atribui-se a qualidade portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras. De fato, opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem ao programa governamental e conquista adeptos (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p. 92).

Neto e Castro (2014) informam que em virtude do processo de globalização as economias em desenvolvimento tiveram que se adaptar às novas tendências globais. Os autores retratam uma nova divisão internacional do trabalho, fundamentada na capacidade tecnológica e na promoção da interdependência na economia global. Para eles esse novo paradigma reforça relações de dependência assimétrica e fortalece padrões de dominação formados anteriormente ao longo da história. Aduzem que para a inserção do Brasil na nova Divisão Internacional do Trabalho, fez-se necessária uma reorganização do sistema de ensino superior, de maneira a se contemplar a tecnologia e o incentivo à inovação nesse nível educacional.

Essas transformações exigem uma nova reconfiguração das instituições de ensino superior (IES), passando a requerer amplas reformas na sua estrutura organizacional para adequá-las às novas demandas sociais e do mundo do trabalho. [...] O processo de globalização impõe, portanto, a exigência de graus mais elevados de qualificação e flexibilização da formação do trabalhador em todos os níveis de atuação. Os governos passaram a considerar que, em face da crescente circulação de capitais, bens e ideias da nova divisão internacional do trabalho, a educação deveria ser entendida como determinante no desenvolvimento econômico e político das nações (NETO E CASTRO, 2014, p. 262).

Os anos compreendidos no decorrer de 1990 são assim marcados por um cenário dinâmico de alterações no campo educacional, com a crescente privatização do ensino superior e com a reestruturação das funções estatais. “O governo F. H. Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial” (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p. 118). É nesse contexto que o cenário de reformas se desenhava nos discursos governamentais como necessário e irreversível.

O “reformismo” neoliberal traz em si uma forte incongruência entre o discurso da chamada reforma e a política econômica. Aqui ocorreu uma espécie de esquizofrenia;

argumentava-se que o problema estaria localizado no Estado, e por isso seria necessário reformá-lo para novas requisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado Brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa (BEHRING E BOSCHETTI, 2006, p. 152).

Considerando o cenário apresentado, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), destacam que a Lei n 9.394/1996 não decepcionou as expectativas reformistas do governo ao, por exemplo, flexibilizar a forma de acesso ao ensino superior, que conforme seu art. 44 não prescinde necessariamente de vestibular. A legislação do período também flexibilizou a estrutura e o funcionamento de cursos superiores, e flexibilizou o próprio sistema de ensino superior, ao possibilitar o credenciamento de cinco tipos de instituições: as universidades, os centros de educação superior, os institutos, as faculdades e as escolas superiores. A política educacional instituída no período, amparada pelos dispositivos legais, auxiliou assim no fortalecimento do crescimento do ensino superior privado que prosseguiu nos anos seguintes.

Sobre a organização curricular para os cursos de graduação, menciona-se que para o governo de Fernando Henrique Cardoso os currículos, dos diversos níveis educacionais, encontravam-se inadequados às carências e necessidades da população escolar “tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 82). Partindo desse pressuposto, foi indicada a necessidade de reforma curricular em todos os níveis, assim:

[...] as diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo o conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p. 82).

Portanto, a concepção de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontra-se inserida nesse contexto de reforma da educação superior, marcada pela crescente privatização do ensino e pela reestruturação das funções estatais. Tais movimentos de reforma encontram-se assim, bem caracterizados na década de 1990.

Nos governos seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), as políticas públicas para a educação superior revelaram tendências e contradições

próprias, como exposto por Soares (2020). Para o autor, o processo de expansão da educação superior, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, adquiriu centralidade no governo do Partido dos Trabalhadores, apresentando, entretanto, elementos novos como a ampliação da rede pública de ensino superior e a instituição de programas que acabariam por favorecer o setor privado no campo educacional.

Quanto a política para a educação superior, empregada na gestão de Lula, Carvalho (2014) aduz que, concernente ao financiamento, o governo adotou dois principais direcionamentos, quais sejam, recursos do fundo público destinados diretamente ao segmento federal e recursos indiretos da renúncia fiscal às instituições de educação superior privadas. Segundo a autora, a política pública de expansão, nesse período, teve como ponto de partida a identificação de que a taxa de escolaridade líquida da educação superior brasileira era muito baixa, distante, portanto, da meta de 30% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).

Soares (2020) menciona que existiam, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, grandes expectativas para que o governo revertesse o processo de mercantilização do ensino superior mantido no governo de Fernando Henrique Cardoso, entretanto, na prática, o novo governo acabou por dar continuidade a esse movimento de expansão e mercantilização da educação superior.

Concernente a agenda governamental adotada, Carvalho (2014) explica que a política educacional do período se expressava em um duplo intuito, de manter o crescimento absoluto do sistema de ensino superior, cujo predomínio se dava no segmento particular, e, concomitantemente, reorganizar instrumentos em prol da ampliação do segmento federal de ensino. Para as IES federais, a autora informa que a atuação governamental desenvolveu no sentido de criar novas unidades e de construir novos *Campi* para aquelas já existentes.

Para o período também se verifica a criação do Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Trombini, Rocha e Lima (2020) ensinam que o REUNI objetivava criar as condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, no nível da graduação, para melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Os autores destacam algumas das principais ações adotadas para fins de alcance dos objetivos do REUNI, quais sejam:

1. Aumento do número de matrículas, por meio da redução das taxas de evasão, da ocupação de vagas ociosas e do aumento da oferta de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

2. Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos flexíveis, baseados no aproveitamento de créditos e na circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
3. Revisão da estrutura acadêmica, por meio da reorganização dos cursos de graduação e da atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
4. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
5. Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
6. Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (TROMBINI, ROCHA E LIMA, 2020, p. 95).

No que concerne à interiorização, advinda das ações do REUNI, os autores registram em seu levantamento, que as regiões Norte e Nordeste, as duas regiões mais carentes em oferta de ensino superior de todo o País, apresentaram, até o final de 2013, um percentual de crescimento das matrículas na ordem de 76% e de 94%, respectivamente. O que revela um aspecto positivo do programa, considerando que

A redução das desigualdades regionais foi de responsabilidade do segmento federal, uma vez que as estratégias de mercado da iniciativa privada não passam, necessariamente, por preocupações de ordem social ou de redistribuição espacial (CARVALHO, 2014, p. 222).

Trombini, Rocha e Lima (2020) afirmam que o REUNI proporcionou apoio financeiro visando garantir o aumento do número de vagas, tanto dos cursos já consolidados, quanto de novos cursos. Como reflexo do mecanismo instituído, verifica-se que, até o ano de 2011, “houve um crescimento de 111 % na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial. [...] A proposta assegurava que a expansão não diminuiria a qualidade da educação brasileira. [...] as Universidades apoiadas pelo REUNI deveriam melhorar seus indicadores” (TROMBINI, ROCHA E LIMA, 2020, p. 96).

A política de expansão do segmento federal de ensino do governo Lula, nos dizeres de Carvalho (2014), também objetivou a redução das distâncias geográficas e das desigualdades regionais da educação superior. “As universidades federais abriram novos *Campi* no interior dos estados no âmbito dos projetos de expansão pactuados com MEC por intermédio do Reuni. Além disso, criaram-se novas universidades federais, todas localizadas em cidades interioranas” (CARVALHO, 2014, p. 222).

A autora aponta que a política de expansão da oferta, também caminhou no sentido de estimular o aumento das matrículas nos cursos superiores noturnos. Informa que o REUNI previu a ampliação de 30% no número das matrículas para os cursos noturnos, posto que se entendia que o acréscimo das vagas noturnas era uma medida adequada para a permanência de

alunos no ensino superior, especialmente, do aluno trabalhador. Tal medida buscou, portanto, aumentar as vagas de ingresso, ocupar as vagas ociosas e reduzir as taxas de evasão.

Outro desdobramento relevante da política educacional para o ensino superior, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, consiste na instituição do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e no redesenho do crédito estudantil, concretizado no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Para Soares (2020), tais medidas acabaram por favorecer significativamente o setor privado, demarcando um forte ponto de contradição na política pública educacional, pois, ao tempo em que se pretendeu ampliar a rede federal de ensino, estimulando seu crescimento, e aumentando a aplicação de recursos para essa categoria administrativa, a exemplo do REUNI, proporcionou-se, por meio do PROUNI e do FIES um maior favorecimento do setor privado do que o verificado nos governos anteriores.

Apesar da crítica severa ao crescimento exacerbado do segmento particular, a agenda governamental não descartou a continuidade da renúncia fiscal, vigente desde a Reforma Universitária de 1968, como estímulo ao crescimento intensivo e extensivo das IES. Desde o início do governo Lula, instituições representativas das IES privadas vinham se queixando nos meios de comunicação de massas sobre o alto grau de inadimplência, desistência e evasão, situação que já havia sido identificada no programa de governo do então candidato à Presidência. A fim de resolver tais problemas, a política pública contemplou os interesses das IES particulares através do Prouni que previa, entre seus objetivos, reduzir taxa de evasão escolar e, ao mesmo tempo, dar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos particulares já existentes (CARVALHO, 2014, p. 234).

Relativo ao PROUNI, Soares (2020) informa que as críticas ao programa se referem às isenções fiscais dadas para as empresas educacionais e ao custo das bolsas para o Estado. Segundo o autor, o custo arcado pelo Estado é muito maior que o valor da mensalidade nas IES particulares. “Desse modo, este programa corresponde à transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. [...] O FIES também foi ampliado por se configurar como um subsídio público para custeio dos estudos em instituições de ensino superior privada” (SOARES, 2020, p. 87).

Lima (2009) ensina que o “empresariamento da educação superior”, iniciado no governo Collor-Itamar, ganhou nova roupagem com o governo de Fernando Henrique Cardoso, e foi conduzido, pelo governo Lula, a partir de um duplo mecanismo: ampliação de cursos privados e privatização interna das instituições públicas.

Neste contexto, a burguesia de serviços educacionais sai vitoriosa com os resultados da pressão exercida: a ampliação da isenção fiscal realizada pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior/FIES e pelo Programa Universidade

para Todos/ProUni. A outra face deste empresariamento ocorre pela abertura para participação do capital estrangeiro na educação brasileira (LIMA, 2009, p. 148).

Nota-se, portanto, que nos governos conduzidos pelo Partido dos Trabalhadores, consolidaram-se, ainda que timidamente, iniciativas que visavam permitir o crescimento da rede federal de ensino superior. Sendo possível verificar, por exemplo, a recuperação de gastos com as Instituições Federais de Ensino - IFES. Para Carvalho (2014) essa inflexão dos gastos com investimentos para as IFES é emblemática e revela o rompimento do modelo adotado na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, o segmento federal de ensino retomou espaço na agenda política nacional. Entretanto,

[...] é importante lembrar que o montante de financiamento ao segmento federal é demasiado insuficiente, em face do esforço de expansão intensiva e extensiva em curso, cujas evidências concretas estão na precariedade da infraestrutura das novas instituições e nas necessidades de contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, e de investimento nas existentes.

[...] Portanto, a marca do governo Lula foi ampliar a abrangência e a diversidade dos instrumentos financeiros, de modo a contemplar os interesses do segmento federal e particular (CARVALHO, 2014, p. 243).

Os instrumentos financeiros aplicados ao ensino superior particular, especialmente os programas do PROUNI e FIES, possibilitaram que a mercantilização do ensino prosseguisse no campo da educação superior durante os governos de Lula e Dilma. Relativo aos incentivos econômicos ao empresariado educacional, menciona-se que eles funcionam como instrumentos úteis para “para camuflar a ausência e o descaso do Estado pela Educação (...) É mais uma tentativa de se enfrentar o problema educacional pelas laterais, pelo seu aspecto econômico, visto do ponto de vista do capitalismo e do lucro” (Gadotti, 1988, p. 126).

Assim, apesar de os incentivos para a ampliação da rede federal de ensino, o governo do Partido dos Trabalhadores manteve a educação superior como um negócio altamente lucrativo, conforme Soares (2020). No entanto, os esforços para a ampliação da oferta pela rede pública combinada com o esforço para inserção de estudantes socialmente vulneráveis na rede particular de ensino, consistem em fatores positivos que devem ser considerados, uma vez que, historicamente, o Brasil é marcado pela dificuldade e restrição ao acesso da educação superior.

Rompida a gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, no ano de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e consequente posse de Michel Temer, para a gestão de 2016-2019, verificam-se alterações nas políticas públicas para a educação superior. Fonseca (2018) explica que o processo de expansão das universidades federais deixou de ser

fomentado. O autor revela que, em termos orçamentários, no ano de 2017, viu-se pela primeira vez em décadas uma redução no orçamento das universidades públicas.

Rosa e Martins (2018) afirmam que, enquanto no governo do Partido dos Trabalhadores se verificava um modelo neoliberal moderado, o governo de Michel Temer mostrou-se completamente alinhado aos interesses do capital e dos países hegemônicos. As autoras mostram que a pauta governamental deixa clara a tendência pela privatização do ensino, de maneira que “a atuação do governo reflete no corte de verbas para a manutenção da expansão que as IES haviam tido nos anos anteriores, enxugamentos da contratação de pessoal via concursos públicos. Por falta de verbas acaba-se reduzindo a atividade universitária ao ensino” (ROSA e MARTINS, 2018, p. 8).

A aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que limita por vinte anos os gastos públicos, incluídos aí os gastos na esfera educacional, representa perspectivas sombrias para o futuro da educação superior. Fonseca (2018), afirma que na política empregada, percebeu-se clara retração do papel das Universidades públicas, ao mesmo tempo em que foi possível notar forte apoio por parte do governo a determinados setores empresariais, para o autor, diante do quadro apresentado, chega-se a falar de um retorno ao patamar verificado nos anos de 1990, como um ciclo que retorna na direção das crenças de virtude do mercado. Entretanto, adverte que

Muito embora haja claramente um viés a favor do mercado, de desconfiança da eficiência da esfera pública e de cassação de direitos sociais no atual governo, creio existir uma diferença fundamental entre o que ocorria há vinte anos e o que ocorre agora. É que enquanto que no governo Fernando Henrique Cardoso – concorde-se com ele ou não – havia um projeto claro e estruturado para o ensino superior dentro do projeto de país que então se construía, atualmente o mesmo não acontece. Não se vê uma política estruturada ou nova quer para o âmbito das instituições privadas de ensino superior, quer para as públicas. Essas, aliás, como já dito, estão se vendo constrangidas a reduzir o debate do ensino superior para a mera possibilidade de sua subsistência (FONSECA, 2018, p. 8).

Verifica-se, portanto, que as tendências neoliberais para a educação, consubstanciadas, especialmente, na mercantilização do ensino e no estímulo à privatização seguem nas pautas governamentais do Brasil, alterando períodos explícitos e moderados, mesmo diante das mudanças políticas ocorridas no país desde a década de 1990. Os governos que em seu discurso se propuseram a fortalecer o ensino público, contraditoriamente, também forneceram incentivos inéditos ao setor privado de ensino, de maneira que o crescimento do setor privado prossegue nos quadros mais atuais.

A título ilustrativo, foram organizadas as informações relativas ao número de instituições de ensino, de cursos, de matrículas, de ingressantes e de concluintes, de acordo com a categoria administrativa das Instituições de Ensino (**Quadro 1**).

Quadro 1- Estatísticas Cursos de Graduação 2017

Estatísticas básicas	Categoria administrativa					
	Total geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Nº de IES	2.448	296	109	124	63	2.153
Curso	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976

Fonte: Censo da Educação Superior 2017 – adaptado pela autora

É possível verificar a manutenção da predominância da oferta do ensino superior pela iniciativa privada. As informações consolidadas até 2017 (Quadro 1) mostram, por exemplo, que atinente ao número de instituições, do total geral verificado (2.448), 87,9% correspondem a instituições de administração privada (2.153). Relativo ao número de cursos existentes, a iniciativa privada reunia, no período, mais de 70% (24.955) do total computado (35.380). Os números colaboram com a literatura educacional que revela marcas da permanência da mercantilização no ensino superior brasileiro.

Adrião *et al.* (2020) advertem que, mesmo para o ano de 2020, não se verificam expectativas de superação das dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil. Considerando a manutenção dos cortes orçamentários do governo Jair Bolsonaro em investimentos para ensino, pesquisa e extensão; a política permeada por ataques às universidades públicas; a desqualificação das ciências de maneira geral; a ausência de metas, planejamento e gestão na pasta da Educação. Segundo os autores, a tendência é de desestruturação sem precedentes para a educação superior brasileira.

O item seguinte trata, sucintamente, da organização estrutural presente no Ministério da Educação, com especial atenção ao Conselho Nacional de Educação, ao qual compete, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 39, § 3º, estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

1.2 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Lei n. 4.024 de 1961, após alteração dada pela Lei n. 9.131/1995, apresentou em seu artigo 6º as atribuições vigentes do Ministério da Educação. Segundo o mencionado dispositivo o Ministério exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

A Política Educacional Nacional é, portanto, dirigida pelo Ministério da Educação (MEC), o referido órgão é responsável, conforme informa seu Portal Institucional, pela condução da seguinte pauta: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Para o desempenho de suas funções o MEC organiza-se, estruturalmente, de acordo com o que dispõe o Decreto n. 10.195/2019, que, em seu Anexo I, trata da estrutura Regimental do órgão. Encontra-se na estrutura do Ministério o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado, para o qual, conforme o Regimento, cabe o exercício das atribuições conferidas pela Lei n. 4.024/1961. Vejamos:

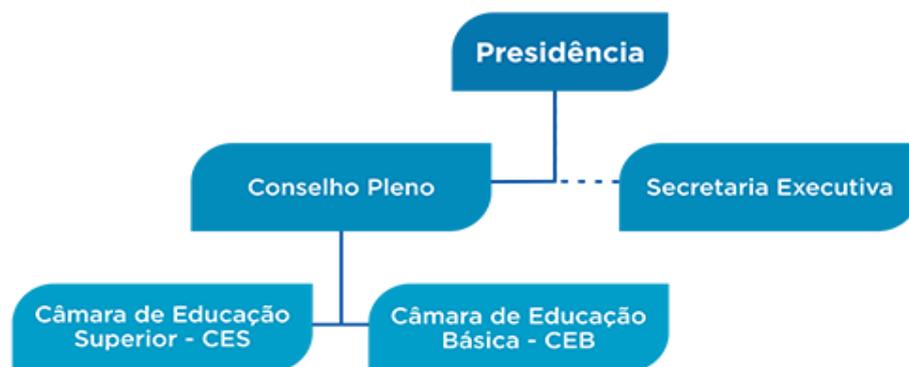
Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (Lei n. 4.024/1961, art. 7º).

Ainda de acordo com o Portal Institucional do MEC, o CNE possui como missão fundamental a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. A referida missão encontra-se alinhada com as atribuições legais do Conselho que, dentre outros, deve assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, art. 7º, *Caput*, da Lei n. 4.024/1961. A organização do Conselho Nacional de Educação encontra-se expressa (**Figura 1**).

Figura 1 - Estrutura do Conselho Nacional de Educação



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>

Também compete ao CNE e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei n. 9.131/1995, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. Nos termos do art. 7º, da lei n. 9.131/1995. O CNE possui duas Câmaras, quais sejam: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. Considerando o escopo do presente estudo, será abrangida com maior profundidade a competência da Câmara de Educação Superior (CES).

Conforme expressa o art. 8º da mencionada Lei, a CES é composta por doze conselheiros, sendo seu membro nato o Secretário da Educação Superior, pertencente aos quadros do Ministério da Educação e nomeado pelo Presidente da República. A escolha dos demais conselheiros também é feita pelo Presidente, de acordo com o que explicam os parágrafos do art. 8º:

§ 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

[...]

3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

§ 4º A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.

§ 5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado (Lei n. 9.131/1995, art. 8º).

A Lei n. 4.024/1961, também apresenta, em seu art. 9º, § 2º, as atribuições da Câmara de Educação Superior, dentre as quais destaca-se a competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação, como exposto na alínea “c” do mencionado artigo.

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;
- h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;
- i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior (Lei n. 4.024/1961, em seu art. 9º).

O Regimento do Conselho Nacional de Educação, instituído pela Portaria MEC n. 1.306 de 02/09/1999, também apresenta as competências próprias da CES. Segundo o instrumento, em seu art. 5º, IV, constitui atribuição da Câmara de Educação Superior, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação.

A forma de composição do CNE e da CES, bem como as suas atribuições e competências, de acordo com os normativos apresentados, permaneceu a mesma durante os

dois períodos de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Resolução CNE/CES n. 09/2004 e Resolução CNE/CES n. 05/2018. O item seguinte se debruçará com maior profundidade nas concepções relativas ao currículo mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais com o intuito de favorecer a compreensão sobre o processo de construção das DCN do curso de Direito, expressas na Resolução CNE/CES n. 05/2018, a ser analisado nas próximas seções.

1.3 OS CURRÍCULOS MÍNIMOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei n. 4.024/1961, estabelecia em seu art. 9º, alínea “e”, que ao Conselho Federal de Educação incumbia o dever de estabelecer a duração e o currículo mínimo para os cursos de graduação. Em consonância com o mencionado dispositivo, a Lei n. 5.540/1968, Lei da Reforma Universitária, estabelecia, em seu art. 26, que cabia ao Conselho Federal de Educação a fixação do currículo mínimo e da duração dos cursos superiores.

Os currículos mínimos profissionalizantes, padrão anteriormente utilizado na composição dos currículos dos cursos de graduação, objetivavam, conforme Parecer CNE/CES n. 67/2003, determinar regras gerais, a serem seguidas em todo o território nacional, o que geraria igualdade de oportunidades a todos os discentes, uma vez que, os mesmos conteúdos e estruturas seriam executados em qualquer instituição superior do país. Os currículos mínimos deveriam assegurar padrões unitários e uniformes de oferta curricular e buscavam garantir uma padronização profissionalizante. O currículo mínimo consistia em um:

[...] conjunto dos componentes curriculares, fixado pelo órgão legalmente competente, que deve obrigatoriamente estar incluído em todos os currículos plenos dos cursos da área específica. Portanto, é aquele que é obrigatório para a IES. Estas, ao elaborarem seus currículos plenos, devem necessariamente contemplar os componentes curriculares nele indicados (RODRIGUES, 2020, p. 24).

Ainda que concebidos com o intuito de assegurar padrões uniformes de qualidade educacional, os currículos mínimos em verdade acabaram se revelando extremamente rígidos e formais, interferindo sobremaneira na qualidade dos cursos superiores, uma vez que desestimulavam as inovações nos projetos pedagógicos dos cursos. Ressalta-se que:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais

de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independente de contextualização, com a visível redução de liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. (Parecer CNE/CES n. 67/2003, p. 2).

No ano de 1995 a Lei n. 9.131, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, deu nova redação à lei, de maneira a atribuir ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua Câmara de Educação Superior (CES) a competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação. A Lei n. 4.024/1961, revogada parcialmente, manteve os artigos 6º ao 9º, que estabelecem a competência da Câmara de Educação Superior para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação.

O Parecer CNE/CES n. 146/2002, constitui-se em documento que busca sintetizar a ideia de DCN concebida nos anos de 1995, apresentando-as em contraponto com a concepção anterior, dos currículos mínimos. Rodrigues (2005) menciona, sobre o referido Parecer, alguns itens que marcam detalhadamente a diferenciação entre os instrumentos de organização curricular. Segundo o autor:

1. Enquanto os currículos mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;

2. enquanto os currículos mínimos encerravam a concepção de exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de um nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas emergentes demandas [...] (RODRIGUES, 2005, p. 108).

O mesmo autor afirma que, enquanto os currículos mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições de ensino superior, que não detinham liberdade para reformulações de seus componentes curriculares, as Diretrizes Curriculares ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso, de acordo com as demandas sociais. Segundo ele, enquanto os currículos mínimos pretendiam, como

produto final, fornecer um profissional preparado, as DCN pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes. Portanto,

[...] as diretrizes curriculares são orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas IES na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos. Nelas, está contida a exigência da elaboração do PPC e enumerados os elementos que o compõem. Assim, as diretrizes curriculares contêm mais do que continham os antigos currículos mínimos, restritos, geralmente, à enumeração de conteúdos e eventuais atividades. Além da exigência do PPC, elas introduziram também, no âmbito dos componentes curriculares, as competências a serem obrigatoriamente trabalhadas pelos cursos (RODRIGUES, 2020. p. 24).

Embora seja recorrente a afirmação da inexistência, no contexto normativo vigente, dos currículos mínimos, por força da previsão das Diretrizes Curriculares Nacionais, Rodrigues (2020) observa que, para os cursos de graduação, a ideia de currículo mínimo ainda persiste. Isso em virtude de as DCN manterem, de fato e de direito, um currículo mínimo.

O autor explica que quando uma DCN inclui como obrigatórios alguns dos conteúdos enumerados na perspectiva formativa, nos conteúdos transversais estabelecidos em legislação própria, além do conjunto de habilidades e de competências a serem desenvolvidos, o normativo acaba por determinar um currículo mínimo. “Diversa não pode ser a interpretação tendo em vista que esses componentes curriculares são obrigatórios para todos os cursos” (RODRIGUES, 2020, p. 26).

Como mencionado linhas atrás, a legislação nacional, especialmente a Lei n. 9.131/1995, concedeu ao Conselho Nacional de Educação o exercício de funções deliberativa e normativa, com a finalidade de interpretar determinados campos da legislação educacional e aplicar as normas a situações específicas. Nesse sentido, o Conselho, por meio de suas câmaras emite uma série de leis em sentido amplo, seja pela edição de indicações, de pareceres ou mesmo de resoluções.

A construção de Diretrizes Curriculares Nacionais se enquadra no poder normativo conferido legalmente ao CNE, de maneira que tal órgão atua como sujeito ativo na formulação de normas que regem a política educacional nacional. Nesse sentido, o CNE apresenta-se como ator interno, pertencente a estrutura governamental, a quem cabe, no momento da edição das DCN a função de conciliar as articulações políticas entre os sujeitos externos interessados no produto final do texto.

Assim como em outros desdobramentos normativos da política educacional, a definição dos currículos para os cursos de graduação também compõe um espaço de disputas entre interesses da natureza mais diversa. Arroyo (2013) ensina que o currículo é o núcleo e o espaço

central mais estruturante de todo o sistema escolar, por isso, consiste em um território cercado e extremamente normatizado.

Registra-se que, por vezes, a construção do currículo sofre de influência de organizações não estatais em sua composição. Rodrigues (2005) menciona, com base no Parecer CNE n. 776/1997, que aborda princípios norteadores a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares nacionais de todas as áreas de conhecimento, que

[...] na fixação dos currículos muitas vezes prevalecem interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação (RODRIGUES, 2005, p. 103).

Concernente ao currículo, espera-se que ele abranja experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos sujeitos. Dessa maneira, o currículo “associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (POZZER, CECCHETTI E OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Em que pese a aparente neutralidade dos currículos, Silva (2014) nos ensina que apesar de existir um discurso recorrente que define o currículo como um repertório de conhecimentos que deve ser ensinado nos processos de educação, ele comporta questões de poder. A autora informa que o currículo se converte em um campo contestado, em uma disputa de sentidos sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, sobre quais os modelos de homem, de mulher e de sociedade que se pretende formar. Ela completa dizendo que “a máxima freireana de que toda a educação é um ato político encontra eco no entendimento de que toda a escolha curricular é também e, por princípio, uma escolha política” (SILVA, 2014, p. 24).

As DCN como documentos oficiais, representativos da política educacional nacional, apresentam uma determinada composição para os cursos de graduação, que pode ter sido construída, em um território de disputas e tensões. Flick (2013) informa que os documentos oficiais são produzidos com uma determinada finalidade e representam assim os interesses de suas instituições emitentes. Segundo o autor, a maneira como os documentos são produzidos é uma parte do seu significado.

Ao considerar o poder legal conferido ao CNE para a edição de normas, leis em sentido amplo, é importante registrar a abrangência de seus dispositivos normativos. Conforme os dados apresentados anteriormente, extraídos do Censo da Educação Superior, no ano de 2017 já se encontravam instalados no Brasil mais de trinta e cinco mil cursos superiores, distribuídos

em mais de duas mil instituições. De sorte que fica evidente que uma DCN influencia diretamente na organização de um número significativo de cursos.

Por essa razão, considerando um plano ideal, de construção democrática, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser produto de ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, e outros sujeitos externos a estrutura própria do governo. O Parecer CNE/CES n. 63/2003, que traz um referencial para as DCN dos cursos de graduação, apresenta uma metodologia participativa empregada após o advento da LDB de 1996. Segundo o documento, a Secretaria de Educação Superior do MEC (SEsu) publicou o Edital de n. 4, em 4/12/1997 convidando as instituições de ensino superior a realizar ampla discussão sobre propostas para a elaboração das DCN dos cursos de graduação, que seriam posteriormente sistematizadas por comissões de especialistas de cada área. Segundo o documento:

Este procedimento ensejou um alto nível de participação de amplos segmentos institucionais, resultando na legitimação das propostas da SEsu/MEC, desde quando advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates.

Estabelece-se, então, um modelo de enquadramento das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, constituindo-se de um roteiro, de natureza metodológica, por isto mesmo flexível, de acordo com as discussões e encaminhamentos das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas de conhecimento, toda uma congruência daquelas Diretrizes por curso e dos paradigmas estabelecidos para a sua elaboração. (Parecer CNE/CES n. 67/2003, p. 4).

Klein e Sampaio (1994) ao analisarem a visibilidade dos atores na construção das políticas públicas para a educação superior dos países da América Latina, nos apresentam pontos interessantes de reflexão, que devem ser considerados ao se analisar o conteúdo das políticas adotadas pelos países. Um dos primeiros pontos refere-se à alteração de paradigmas contidos nas políticas educacionais, nos quais se deve investigar a quem beneficiam as novas determinações e se os atores que participaram da construção da política influenciaram em sua formação.

Outro ponto a ser considerado é a abertura para a manifestação dos interesses da comunidade acadêmica e de outros setores específicos da comunidade. As autoras descrevem a existência de graus diferentes de influência, considerando os arranjos de poder que se fazem presentes nos campos de discussão das políticas públicas.

Arroyo (2013), ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais revela a imposição normativa de regras aplicáveis ao currículo. Mesmo que o currículo direcione a identidade

profissional dos docentes, trazendo determinações sobre o que ensinar, por vezes não é um documento construído com a participação efetiva da categoria:

É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. As diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação. Hoje grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento (ARROYO, 2013, p. 39).

Tais apontamentos se fazem necessários considerando que o presente estudo pretende revelar no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, contidas na Resolução CNE/CES n. 05/2018, a participação dos sujeitos, e os contextos presentes na formulação do normativo componente da política educacional para o ensino superior. Com o intuito de melhor esclarecer o objeto de estudo, a seção seguinte abordará o histórico do ensino jurídico no Brasil, a regulamentação e organização dos cursos.

SEÇÃO II

A EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

A presente seção objetiva oferecer elementos necessários à compreensão do contexto de implantação dos cursos de Direito no Brasil, realizando uma breve explanação histórica de sua regulamentação. Ao mesmo tempo, revela alguns dos principais apontamentos críticos atinentes ao seu ensino. Quanto ao cenário de crise, verificado nos cursos jurídicos, aborda os seus desdobramentos nos planos pedagógicos, curriculares e extracurriculares. Por fim, situa o curso em relação às questões de mercantilização de ensino.

2.1 O HISTÓRICO DO PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

A história de implantação dos cursos de Direito no Brasil coincide com o início da oferta da educação superior no país. Após a Declaração de Independência em 1822, verificou-se a necessidade de estruturar, em solo nacional, um quadro político-administrativo preparado para atuar de acordo com os interesses do Império que então se organizava. Nesse período “a educação brasileira, no campo do ensino superior, se restringia a cursos limitados de áreas específicas do conhecimento, como o de direito, medicina e a engenharia, situados nas cidades-sedes dos Estados mais importantes do país” (VIOLA, 2013, p.26).

Bittar (2006) nos revela que as tentativas para a implantação de cursos de Direito no país foram numerosas e que durante o processo ocorreram diversas discussões sobre o local que deveria ser utilizado para abrigar tais cursos. Segundo ele, se cogitou sobre a implantação do curso no Rio de Janeiro, o que foi seguido de regulamentação oficial. O autor destaca, porém, que devido à ausência de investimentos e por carências de interesses mais favoráveis, a iniciativa não prosperou, de maneira que somente com o advento da Lei de 11 de agosto de 1827 o curso foi efetivamente criado nas cidades de São Paulo e de Olinda.

Analisando os aspectos históricos do ensino jurídico no Brasil, Marchese (2006) informa que a criação dos cursos de Direito estava intimamente relacionada com às necessidades da real concretização do Estado Imperial Brasileiro e vinculada às vontades e aos anseios das elites. De igual maneira, Oliveira (2010), ao tratar da função dos cursos, nos mostra que eles

[...] são marcados, historicamente, por serem destinados à formação das elites brasileiras nos campos intelectual, político e administrativo. Desde a sua fundação,

em 1827, os cursos jurídicos representam, para os filhos da elite nacional, uma possibilidade de, por meio do título de bacharel, manter-se nas posições dominantes ocupadas por seus pais. Assim, o que se buscava nesses cursos era a manutenção da ideologia dominante. Não interessava a formação de um aluno com condições de analisar criticamente a realidade, pois o que se almejava era a perpetuação das ideias vigentes à época (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Como é possível observar, em seu intento inicial, os cursos jurídicos se voltavam, especialmente, para formação superior de sujeitos pertencentes às elites nacionais. Bittar (2006) afirma que com a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, se ampliavam as oportunidades para o preparo e a instrução das elites para o exercício do poder, independentemente de qualquer vinculação ou constrição advindos dos países europeus.

Marchese (2006) argumenta que, relativo à instalação dos primeiros cursos, os debates deixam clara a total ausência de preocupação com o currículo a ser utilizado. Segundo ele, existia grande preocupação em organizar uma estrutura de ensino que privilegiasse esse ou aquele programa ideológico e político. O autor registra que a única discussão pedagógica que se travou, em torno da questão da composição do currículo, se deu sobre a inclusão ou não da disciplina de Direito Romano.

Para o autor a possibilidade de inclusão ou de exclusão da disciplina de Direito Romano relacionava-se com o rompimento ou não com o currículo Europeu, especialmente o de Coimbra, que tinha o Direito Romano como base de todo o seu ensino. A disciplina, apesar de não ter sido incluída na primeira proposta curricular, foi introduzida como disciplina fundamental básica no ano de 1850. O autor também afirma que a inclusão da cadeira de Economia Política, Direito das Gentes e de Diplomacia reforçava a ideia de que o curso visava, essencialmente, a preparação de profissionais para os cargos burocráticos do Estado.

Oliveira (2010) anota que o Estado controlava rigidamente todas as questões relativas ao ensino do Direito, destacando, principalmente, o domínio estatal sobre o currículo, os métodos de ensino, a nomeação de professores, a escolha dos programas e até mesmo dos livros empregados na academia. Do mesmo modo, destaca-se que

[...] desde a sua criação, os cursos jurídicos sempre estiveram sob o controle governamental, de modo que, além de estabelecer o currículo, o Estado regulava a seleção dos professores (lentes) e dos compêndios a serem utilizados no ensino jurídico, isso porque, a exemplo de Coimbra, adotaram-se, também, as aulas-conferência e o método compendial como instrumentos do processo ensino-aprendizagem (BISSOLI FILHO, 2012, p.17).

Conforme mencionado anteriormente, a Lei de 11 de agosto de 1827 criou os cursos de Direito no Brasil. Ela também determinou os locais de estabelecimento do curso, as matérias a

serem ministradas, a duração dos cursos, a forma de nomeação dos professores e a remuneração destinada aos docentes, além dos requisitos mínimos que os estudantes deveriam comprovar para fins de ingresso no curso. A mesma lei também expressou o procedimento para a escolha dos materiais didáticos, onde somente poderiam ser utilizadas doutrinas que estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação. O material deveria ser indicado pelos docentes e aprovados por Assembleia Geral, conforme rito estabelecido pelo seu art. 7º.

Nesse contexto, Bittar (2006) observou as relações de poder envolvidas na criação dos cursos de Direito. Para ele a decisão pela abertura dos cursos jurídicos não foi uma decisão inocente e desenraizada de pretensões ideológicas. Ele expõe que a academia é vista, nesse contexto, menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, “um verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender a uma demanda crescente em torno da autonomia dos estamentos do Estado e da ideologia liberal atuante na constituição do poder” (BITTAR, 2006, p.108).

Criados os cursos jurídicos no país, passou-se, de acordo com Bissoli Filho (2012), a uma nova etapa, que ainda não se encerrou, referente as tentativas de aprimoramento do curso, por meio de uma série de reformas. O autor distingue as reformas entre reformas do curso de Direito e reformas do Ensino Jurídico. As primeiras estão ligadas aos conteúdos, currículos, requisitos de funcionamento e políticas expansionistas, descentralizadoras e de privatização dos cursos. As reformas do Ensino Jurídico, por sua vez, dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, abrangendo a relação professor-aluno e demais dimensões do processo educativo.

Relativo à normatização dos cursos, cabe mencionar as principais reformas pelas quais o ensino jurídico brasileiro passou desde a sua implantação até a atualidade (**Quadro 2**). Esses normativos foram levantados considerando o exposto no trabalho de Bissoli Filho (2012). Para o autor, as reformas impostas sobre o curso superior se apresentaram, predominantemente, como reformas do curso de Direito, não contemplando, em sua maioria, os processos de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - síntese das reformas do ensino jurídico no Brasil

Período Imperial (1822-1889)		
1ª	1831	Aprovação dos Estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império , em 7/11/1831. Tratavam das: habilitações para matrículas, lentes da prática jurídica, sabatinas, aulas, preleções, exercícios de final de semana, economia dos cursos, disciplina a ser observada durante as aulas, dentre outros.

2ª	1854	Decreto n. 1.386, de 28/04/1854 – Reforma Couto Ferraz. Estabeleceu, cursos seriam designados cada um pelo nome da cidade em que se situavam. Sobre as aulas, residências dos lentes (professores), disciplina acadêmica, inclusão das disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo na grade curricular do curso e transferência do curso de Direito de Olinda para Recife.
3ª	1879	Decreto n. 7.247, de 19/04/1879 - Reforma do “ensino livre”. Possibilitou, o surgimento de faculdades privadas, a liberdade de frequência e a inexistência de exames parciais. Por meio dessa reforma, as faculdades foram divididas em dois cursos: ciências jurídicas e ciências sociais, com currículos diferentes.
República velha (1889 a 1930)		
4ª	1890	Decreto n. 1030-A, de 14/11/1890. Foi extinta, a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação entre Estado e Igreja, sendo criadas, em consequência, as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.
5ª	1891	Decreto n. 1.232-H, de 2/01/1891 - Reforma Benjamim Constant. Possibilitou a descentralização do ensino jurídico em federal, estadual e particular e a expansão dos cursos jurídicos, saindo-se do dualismo São Paulo e Olinda e instituindo-se cursos jurídicos em outros locais; e a subdivisão dos cursos das faculdades de Direito em Curso de Ciências Jurídicas, Curso de Ciências Sociais e Curso de Notariado.
6ª	1895	Lei n. 314, de 30/10/1895. Instituiu um novo currículo, com a introdução das disciplinas de Direito Internacional Público, Diplomacia e Direito Militar e Penitenciário, e revogou a reforma do “ensino livre”, instituída em 1879, e a divisão dos cursos jurídicos, instituída na reforma anterior.
7ª	1911	Decreto n. 8.659 - Reforma Rivadavia Correa. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, a partir da qual, nesse mesmo ano, foi aprovado, por meio do Decreto n. 8.662, de 5 de abril, o regulamento das faculdades de Direito e um novo currículo para os cursos jurídicos, com a transformação da cadeira de Filosofia do Direito em Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, precursora da disciplina Introdução à Ciência do Direito, criada em 1930.
8ª	1915	Decreto n. 11.530, de 18/03/1915. Reforma Carlos Maximiano. Reorganizou o ensino secundário e superior na República, revogando a “reforma Rivadavia Correa”, sofrendo o Curso de Direito nova reforma curricular. Viabilizou a criação de um instituto de ensino jurídico (oficial) na cidade do Rio de Janeiro, provocando a fusão das faculdades livres existentes e em funcionamento.
9ª	1925	Decreto n. 16.782, de 13/01/1925. Dispôs que os cursos de Direito seriam ministrados nas cidades de Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. O artigo 57 desse decreto determinava que o curso de Direito seria realizado em 5 (cinco) anos, com 17 (dezessete) cadeiras.
Era Vargas (1930-1945)		
10ª	1931	Decreto n. 19.851, de 11/04/1931 - Reforma Francisco Campos, que, tratou do estatuto das universidades brasileiras e possibilitou, no campo jurídico, o desdobramento teórico dos cursos jurídicos em bacharelado e doutorado, no entanto sem aplicação prática.
República Nova ou Populista (1945-1964)		
11ª	1961	Lei n. 4.024, de 20/12/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Reforma do currículo por meio do Parecer n. 215 do Conselho Federal de Educação. Estabeleceu-se a competência desse Conselho para a fixação de um currículo mínimo, como núcleo necessário de matérias para a formação cultural e profissional.
Regime Militar (1964-1985)		

12ª	1968	Lei n. 5.540, de 28/11/1968 - Reforma Universitária. Expansão e a privatização dos cursos de Direito e divisão das faculdades em centros de excelência e em centros de recepção de refugos de universitários.
13ª	1972	Resolução n. 3/1972, do Conselho Federal de Educação, consequência da Lei n. 5.540/68. Possibilitou maior flexibilização dos currículos. Mantida a sistemática do currículo mínimo, implantou-se uma modificação no currículo dos cursos jurídicos, que passou a ser formado por disciplinas básicas, profissionais, optativas e obrigatórias. Vigorou de 1973 até 1995, estabeleceu a carga horária do curso em 2.700, duração de 4 a 7 anos letivos. Dispôs também sobre o estágio supervisionado.
Nova República (1985 até os dias atuais)		
14ª	1994	Portaria n. 1.886 de 30/12/1994. Vigência obrigatória a partir de 1996. Exigência de monografia final orientada, defendida perante banca; fixação de carga horária mínima de 300 horas de atividade para o estágio curricular; criação de espaço curricular obrigatório para as atividades complementares; ampliação da carga horária mínima para 3.300 h e duração mínima do curso para 5 anos.
15ª	2004	Resolução CNE/CES n. 09/2004. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, estabeleceram-se eixos de formação geral, fundamental e prática do bacharel, segundo ela o Projeto pedagógico deve considerar o desenvolvimento de habilidades e competências pelo graduando.
16ª	2018	Resolução CNE/CES n. 05/2018. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.

Fonte: Bissoli Filho (2012) – modificações pela autora.

Como pode se observar, durante os principais períodos históricos do país, o curso passou por ao menos dezesseis reformas significativas que resultaram em mudanças predominantemente estruturais, cabendo assim mencionar, brevemente, os principais aspectos referentes aos cursos de Direito em cada um dos períodos destacados, quais sejam, Império, República Velha, Era Vargas, República Populista, Regime Miliar e Nova República.

Durante o período Imperial (1822-1889) as reformas estiveram centradas nos currículos, programas, professores e compêndios. Tais reformas se caracterizaram por serem totalmente controladas pelo Governo, por alocar o jusnaturalismo¹ como doutrina dominante e pela metodologia de ensino ser baseada em aulas tipo conferência. Nesse contexto, as faculdades de Direito eram locais de formação da elite e espaços que não acompanhavam as mudanças ocorridas na estrutura social. Rodrigues (2005) alude que a única alteração no currículo, ocorrida durante o Império que merece destaque, é a de 1854, que acrescentou as cadeiras de Direito Romano e de Direito Administrativo aos cursos.

¹Na história da filosofia jurídico-política, o jusnaturalismo aparece em, pelo menos, quatro versões fundamentais, também com suas variantes: a) uma lei “natural” em sentido estrito, fisicamente conatural a todos os seres animados à luz de instintos; b) uma lei estabelecida por vontade da divindade e por esta revelada aos homens; c) a lei ditada pela razão, específica, portanto, do homem que a encontra autonomamente dentro de si; d) uma lei com escopo de garantir a dignidade da pessoa humana (PUCSP, 2018).

Relativo ao período Republicano (1889-1930), ou República Velha, destaca-se um cenário de expansão, descentralização e de privatização dos cursos jurídicos. Também se verificou a influência do positivismo² no campo jurídico e a criação de novos currículos que buscavam dar maior profissionalização aos egressos. Concernente ao positivismo jurídico, destaca-se que “o direito legislado esconde sua origem fundada no conflito social, e o método jurídico positivista, até hoje majoritariamente adotado nas escolas de direito, lhe confere uma aparente neutralidade” (GEDIEL, 2014, p. 82). Sobre o período, menciona-se

[...] a possibilidade da criação das faculdades livres, elevando razoavelmente o seu número e gerando, dessa forma maiores possibilidades de acesso da classe média; o início das discussões sobre a questão da metodologia de ensino (no entanto a aula conferência continuo sendo, regra geral, a opção didático-pedagógica adotada). Também continuou havendo uma desvinculação entre a instância educacional e a realidade social (RODRIGUES, 1993, p. 14).

Em 1890 a cadeira de Direito Eclesiástico foi extinta, considerando a desvinculação entre Estado e Igreja. Em 1895, por meio da Lei n. 314 de 30 de outubro, foi atribuído um novo currículo ao curso de Direito “esse currículo foi bem mais abrangente que o primeiro e buscou uma maior profissionalização dos egressos dos cursos de Direito (...) nota-se também a exclusão do direito natural, influência da orientação positivista no movimento republicano” (RODRIGUES, 2005, p. 62). No período, entretanto, não se verificaram alterações estruturais significativas.

Durante a Era Vargas (1930-1945) menciona-se a reforma Francisco Campos, de 1931, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a qual, no campo do ensino jurídico, acentuou o caráter positivista e profissionalizante dos cursos de bacharelado. Nesse período já é possível verificar o que Bessoli Filho (2012, p. 24) tratou como o “inchaço do ensino jurídico” no país.

No período da República Nova ou Populista (1945-1964) surgiu a Lei n. 4.024 de 20/12/1961, que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse momento, a legislação atribuiu ao Conselho Federal de Educação a competência para a fixação de um currículo mínimo, a ser empregado nos cursos da educação superior.

² O positivismo jurídico no sentido amplo é uma teoria monista sobre o direito, contrastando o dualismo jurídico que admite a existência de um direito natural ao lado do direito criado por legisladores humanos. Em virtude disso, o positivismo jurídico no sentido amplo se define, de forma negativa, a partir da categórica e absoluta exclusão do direito natural da definição do direito vigente (PUCSP, 2018).

O Parecer CNE/CES n. 55/2004 registra que no período republicano, com poucas modificações, o currículo do curso jurídico se manteve o mesmo daquele fixado pela Lei n. 314/1895. O documento cuidou em destacar que:

[...] o curso de Direito esteve, durante o Império e no período republicano até 1962, sob forte e incondicional controle político-ideológico, constituindo-se “currículo único”, com as poucas alterações já apontadas, o que explica a enraizada resistência às mudanças, somente incentivadas, ainda que de forma tênue, a partir de 1962, com a implantação do primeiro currículo mínimo nacional, para o curso de Direito (Parecer CNE/CES n. 55/2004, p. 5).

Assim, no período tratado, nos cursos jurídicos predominou uma estrutura curricular rígida. Nesse contexto vale destacar que a previsão de disciplinas de caráter estritamente dogmático mostrou uma tendência em se transformar os cursos de jurídicos em cursos formadores de profissionais técnicos do Direito. Ainda na república menciona-se a criação do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, Lei n. 4.215 de 27/04/1963, em um momento em que

[...] a grande quantidade de cursos de Direito, com baixo padrão, levava a um contínuo desprestígio da profissão do advogado, por insuficiência de conhecimento dos bacharéis em Direito. Passa a OAB, assim, assumir um papel mais ativo e mais importante na busca de qualidade no ensino jurídico, influenciando, desse modo, nas reformas vindouras (BISSOLI FILHO, 2012, p. 26).

Durante o Regime Militar (1964-1985) também se verifica a expansão e a privatização dos cursos de Direito. No período foi mantida a sistemática dos currículos mínimos profissionalizantes, entretanto, implantou-se uma maior flexibilidade no currículo dos cursos de Direito, por meio da Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação, de 1972. O currículo apresentado pela Resolução permitia adaptações do currículo “às realidades regionais e ao mercado de trabalho. Esta reforma curricular, no entanto, não trouxe os resultados esperados, muito pouco mudando o ensino jurídico brasileiro” (RODRIGUES, 1993, p.15).

A partir da segunda metade da década de 1970, verifica-se elevação relativa ao número de críticas ao modelo de ensino de Direito existente. Observa-se que “as críticas se voltam em especial às questões metodológicas e curriculares. Também floresce uma crítica de matiz política, voltada aos princípios, conteúdos e valores reproduzidos pelo ensino do Direito” (RODRIGUES, 2005, p. 71).

Concernente ao período da Nova República (1985 até os dias atuais) destaca-se, em um aspecto mais amplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. Para o curso jurídico foram publicadas, no período, a Portaria MEC n. 1.886 de

30/12/1994, a Resolução CNE/CES n. 09/2004 e a Resolução CNE/CES n. 05/2018. Destaque-se que as Resoluções de 2004 e de 2018 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Direito.

A Portaria MEC n. 1.886 de 30/12/1994, conhecida, por parte da literatura jurídica educacional, como a primeira Diretriz Curricular Nacional de Direito, continha uma série de orientações concernentes a organização curricular e estrutural do curso. Dentre as quais se destaca, a título exemplificativo, a exigência de monografia final orientada como requisito para a conclusão de curso, art. 9º; a carga horária mínima de 300 horas-atividade para o estágio curricular, art. 10; a inclusão, no currículo, de horas destinadas as atividades complementares, art. 4 e a obrigatoriedade de que o currículo contemplasse as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme seu art. 3º.

Segundo anota Rodrigues (2005), a edição da Portaria MEC n. 1.886/1994 foi antecedida de ampla discussão, resultando dos trabalhos da Comissão de Especialistas da SESu/MEC nomeada em 1993. Os trabalhos foram realizados por meio de encontros regionais, onde foram convidados a compor os estudos todos os cursos de Direito e seus respectivos centros acadêmicos. As deficiências, as necessidades e as possibilidades de aprimoramento da educação jurídica foram debatidas em diversos seminários, que gerou ao final de um deles o relatório final da comissão. Sobre a relevância do relatório final, menciona-se que

[...] em primeiro lugar, as decisões que ele contém possuem legitimidade. Todas elas nasceram em seminários regionais. Foram posteriormente trazidas a um seminário nacional, amplamente discutidas e finalmente votadas. Em segundo lugar, foram definidas como propostas oficiais da comunidade acadêmica para serem encaminhadas ao MEC, através da comissão de especialistas (RODRIGUES, 2005, p. 80).

Apesar de alguns autores, como Arantes (2008) e Rodrigues (2005), reconhecerem a Portaria MEC n. 1.886 de 30/12/1994 como a primeira Diretriz Curricular Nacional do curso de graduação em Direito, a Portaria MEC n. 1.886 de 1994 nunca chegou a ser efetivamente implementada pelas IES. Uma vez que os seus prazos iniciais foram estendidos diversas vezes pelo Ministério da Educação até o reconhecimento final da sua impossibilidade de aplicação.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, aprovou o Parecer CES 507, de 19/5/99, contendo a Indicação para que o Senhor Ministro de Estado da Educação revogasse as Portarias 1.886/94 e 3/96, “para assegurar a coerência nas Diretrizes Curriculares” sob a nova concepção preconizada nas Leis supra referidas, para todos os cursos de graduação, inclusive, portanto, para a graduação em Direito, bacharelado, cujas propostas já estavam em tramitação no âmbito do Ministério e do próprio Conselho, em decorrência do Parecer CES 776/97 e do Edital SESu/MEC 4/97 (Parecer CNE/CES n. 55/2004, p. 13).

A Portaria MEC n. 1.886 de 30/12/1994 estabelecia que as suas Diretrizes Curriculares seriam obrigatórias para todos os alunos que se matriculassem nos cursos de Direito a partir de 1996. Ocorre que

[...] esses prazos não foram, entretanto, cumpridos, tendo o próprio Ministério da Educação, através de novos instrumentos normativos, postergado a sua obrigatoriedade, primeiro de forma geral, através da Portaria MEC n. 3/1996, que tornou as suas exigências obrigatórias apenas a partir de 1997. Posteriormente, através das portarias MEC n. 1.252/01 e n. 1.785/01, tornou a monografia de final de curso obrigatória apenas para os alunos que tivessem ingressado nos cursos de Direito a partir de 1998. Além disso, o CNE, em maio de 1999, através da Indicação CNE n. 1/1999 e do Parecer n. 507/1999, considerou a Portaria como não recepcionada pela LDB de 1996 (RODRIGUES, 2005, p. 95).

As Diretrizes Curriculares Nacionais representam uma substituição dos currículos mínimos até então exigidos pela legislação, e surgem após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A referida norma registra, em seu art. 39, §3º, que os cursos de graduação se organizarão, no que concerne a seus objetivos, características e duração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Considerando a sistemática de Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecida pela LDB de 1996, a Secretaria de Educação Superior (SESu), por meio do Edital MEC/SESu n. 04/1997, solicitou que as Instituições de Educação Superior do país apresentassem propostas para a elaboração das DCN, perante as Comissões de Especialistas constituídas no âmbito do órgão. O Edital trouxe, dentre as orientações gerais para as propostas, a necessidade de inclusão de itens como: o perfil desejado do formando, as competências e habilidades desejadas, os conteúdos curriculares, a duração dos cursos e os estágios e atividades complementares.

As diversas Comissões de Especialistas da SESu/MEC elaboraram suas propostas de DCN, as quais, a partir do ano de 2001, começaram a ser analisadas perante o CNE. “Especificamente no que se refere à área de Direito, a primeira tentativa de definição das novas diretrizes curriculares ocorreu através do Parecer CNE/CES n. 146 de abril de 2002” (RODRIGUES, 2005, p. 106).

No ano de 2002 o CNE/CES emitiu o Parecer n. 146/2002, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas por diversos cursos superiores, dentre eles o de Direito. O referido Parecer foi objeto de duras críticas por parte da comunidade jurídica, especialmente, por não definir conteúdos mínimos a serem observados pelos cursos e por possibilitar que o curso se realizasse em um intervalo de três anos.

O conteúdo do Parecer CNE/CES n. 146/2002 chamou a atenção de instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) que acabaram por requerer formalmente, junto ao Ministério da Educação a reconsideração da proposta de DCN do mencionado Parecer. Diante da repercussão e da mobilização de diversas entidades acadêmicas e profissionais, o CNE/CES acabou por não transformar a proposta de Resolução contida no Parecer CNE/CES n. 146/2002 em DCN.

Ainda no ano de 2002 prosseguiram os debates entre CNE/CES e ABEDI, com fins de solucionar as divergências entre a comunidade acadêmica e o Conselho. A ABEDI insistiu, durante o processo, na necessidade de realização de audiências públicas, visando proporcionar a participação dos diversos segmentos interessados da comunidade acadêmica e profissional.

Realizaram-se assim, no ano de 2003, o II Congresso Brasileiro de Educação Jurídica, organizado pela ABEDI, e duas audiências públicas. A primeira audiência destinava-se a discussão de duração de cursos da área de ciências sociais aplicadas, incluindo o Direito. A segunda audiência foi específica para o trato de discussões inerentes as diretrizes curriculares dos cursos de Direito. Sobre os trabalhos, vale mencionar que

Não obstante todo esse árduo trabalho de construção de consensos e de superação de divergências, o Parecer CNE/CES n. 55, de 18 de fevereiro de 2004, não traduziu as expectativas construídas pela comunidade a partir do debate ocorrido, tendo, em grande parte, sido descumprido o acordo existente entre os diversos envolvidos no processo. Essa situação deu origem ao pedido de reconsideração apresentado pela ABEDI ao CNE/CES, em 04 de março de 2004 (RODRIGUES, 2005, p. 131).

O pedido de reconsideração apresentado ao CNE/CES, se debruçou, especialmente, sobre os itens referentes à monografia e ao estágio supervisionado, que se referiam a pontos ainda controversos para a Associação. Pois, no Parecer CNE/CES n. 55/2004 não constava a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso e para o estágio não se mencionava a necessidade de desenvolvimento de estágio curricular na instituição por meio da inserção de atividades junto ao Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

O CNE/CES, ao apreciar o pedido de reconsideração formulado pela ABEDI, emitiu o Parecer CNE/CES n. 211/2004, no qual, constava a proposta de Resolução, que posteriormente se consolidaria como a Resolução CNE/CES n. 09/2004. Na apreciação os requerimentos da ABEDI foram em sua maioria atendidos ou atendidos parcialmente, com exceção da sugestão concernente à carga horária e tempo de duração do curso, que nos termos da Resolução CNE/CES n. 09/2004, em seu art. 11, seria estabelecida por Resolução da Câmara da Educação Superior.

A Resolução CNE/CES n. 09/2004, representa a primeira DCN do curso de Direito estabelecida após a promulgação da LDB de 1996. O normativo teve vigência até o ano de 2018, quando teve seu texto superado pela Resolução CNE/CES n. 05/2018. Ambas Resoluções serão abordadas com maior detalhamento na Seção III da presente pesquisa, que cuidará em realizar uma análise comparativa entre os instrumentos, de maneira a revelar os sujeitos e contextos verificados no processo de construção das Diretrizes.

Para além das considerações realizadas até o momento, sobre a forma como os cursos de Direito se estruturaram no país e o cenário de constantes reformas pelas quais o curso passou, existem outras questões críticas que permeiam o ensino do Direito, as quais compuseram a história do curso e que ainda são verificadas mesmo na atualidade, tais considerações merecem, portanto, maior aprofundamento e reflexão, o que se propõe no tópico seguinte.

2.2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA EM CRISE: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Embora seja frequente a menção à decadência ou crise no ensino jurídico, Rodrigues (1993) nos lembra que só é possível o declínio daquilo que uma vez foi melhor, ou seja, trata-se com recorrência da crise no ensino do Direito, mas este, desde sua implantação, mostrou-se deficiente, especialmente quando falamos sob as perspectivas metodológicas e curriculares.

Bittar (2006), sobre o período de criação dos cursos jurídicos, afirma que já se falava, mesmo no século XIX, de uma certa desilusão frente ao quadro geral do ensino, considerando a deficiente qualidade didática dos docentes e a forma com que o curso se estruturou no país. Para o autor a universidade, ou a escola de autoridades, parecia concebida para reproduzir as relações de autoridade e poder externas à Academia. No século XX, à parte de algumas experiências isoladas, pouca coisa havia mudado. Ele alega que

[...] o ensino jurídico não vem estruturado a partir de práticas pedagógicas direcionadas, mas sim a partir de algumas tradições imbricadas às próprias práticas de poder, ao qual eram destinados e para o que se treinavam os bacharéis durante o período Imperial no Brasil. Portanto, quando se está a falar de ensino jurídico não parece que esteja a falar de uma estrutura curricular invejável, bem desenvolvida, cujas concepções pedagógicas fossem as mais arrojadas e as mais eficazes, do ponto de vista ensino/aprendizagem (BITTAR, 2006, p.34).

No período da instalação dos cursos, período Imperial, o ensino jurídico ficou marcado por uma “visão lógica e harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção de mundo voltada para a perpetuação de estruturas de poder vigentes” (OLIVEIRA, 2010, p.1). Ela destaca que,

surpreendentemente, após tantos anos de ensino jurídico no Brasil, pode-se dizer que tais características ainda estão presentes nos cursos de Direito, apesar das várias tentativas de reforma.

O próprio modelo de Educação Superior adotado no Brasil, desde o início da oferta dos cursos superiores, modelo napoleônico, visava, conforme Sampaio (1991), formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas. Para a autora “tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e assegurar prestígio social” (SAMPAIO, 1991, p. 3).

Faria (1986) apontou para um positivismo normativista, existente nos cursos jurídicos do país, onde o estudo do direito aparece, para os estudantes, como uma série de dados sem nenhuma vinculação. Segundo o autor, nos cursos, os institutos jurídicos são apresentados como soluções definitivas em conformidade com as leis vigentes, ele afirma que

Trata-se, em suma, apenas de transmitir uma informação de caráter meramente instrumental – o conjunto dos dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do castelo legal. Mas uma informação truncada e descontínua, uma vez que o ordenamento jurídico é apreendido somente em suas partes constitutivas, sem a visão orgânica do conjunto e sem que a maioria dos alunos tenha uma concepção global do que ocorre (FARIA, 1986, p.51).

O mesmo autor afirma que ensinar o direito no Brasil, tem sido uma forma de ensinar a encarar e acatar, acriticamente, o direito vigente em um contexto socioeconômico profundamente desigual e injusto, acrescenta que os cursos jurídicos:

[...] condenam os estudantes a uma (in)formação burocrática e subserviente, a um simples verniz falsamente humanístico, capaz de versar o bacharel em retórica e prolixidades, mas incapaz de o levar a captar e compreender os novos pontos de tensão e conflito emergentes num contexto social marcado por desigualdades profundas (FARIA, 1986, p. 66).

Nota-se assim que, desde a sua implantação no país, o ensino de Direito é historicamente marcado por um método pedagógico deficiente, baseado em aulas expositivas do tipo conferência, com pouca ou nenhuma abertura para o debate acadêmico. Os cursos refletem um modelo positivista caracterizado por um ensino descontextualizado e dogmático. Não é atual, portanto, a discussão que aborda uma possível crise no ensino jurídico brasileiro.

O professor Francisco Clementino de San Tiago Dantas, ao palestrar na aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, no ano 1955, já tratava da educação jurídica brasileira em uma perspectiva problemática. Segundo ele, as universidades passaram a ser

centros de mera transmissão de conhecimentos tradicionais, com a ausência de debates sobre problemas vivos da sociedade e com a ausência de questões ligadas à expansão e a existência da própria comunidade. O professor revela um distanciamento entre o ensino ministrado nas Faculdades de Direito e os anseios comuns para os quais o curso e a cultura jurídica deveriam efetivamente se voltar.

Para Dantas (2010), o curso de Direito, nos moldes em que se encontrava, objetivava apenas proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático de instituições e normas jurídicas, de maneira que o curso de graduação em Direito havia se tornado apenas um curso sobre os institutos jurídicos. O autor defendeu o verdadeiro papel de uma educação jurídica para a sociedade. Para ele tal educação, consistiria naquela em que

[...] uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns (DANTAS, 2010, p.15).

O autor também revelou um contexto no qual se evidenciava, perante a sociedade, a perda da crença no Direito como uma técnica de controle social, assim, para ele, a restauração da confiança na cultura jurídica se daria, dentre outros, por meio de uma reorganização na educação jurídica. Em sua explanação mostrou a necessidade de uma reforma do ensino do Direito nas universidades, de maneira a se repensar os programas de ensino, a didática empregada e o próprio objetivo da educação jurídica. Para ele

[...] a reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico, em lugar do simples conhecimento sistemático das instituições, corresponde à necessidade de pragmatizarmos, nos dias de hoje, a educação jurídica, despindo-a de seu caráter ornamental e descritivo. Precisamos levar o Direito ao tecido das relações sociais (DANTAS, 2010, p. 19).

Oliveira e Lima (2018) afirmam que, passados mais de cinquenta anos do discurso pedagógico proferido pelo professor San Tiago Dantas, o ensino jurídico brasileiro permaneceu sob os mesmos moldes educacionais de outrora, alicerçado na didática tradicional da aula monológica e tecnicista. Ainda concernente ao pronunciamento de Dantas, menciona-se que “no mundo jurídico quase nada mudou. A descrição dos cursos por ele efetuada na década de 1950 aplica-se perfeitamente ao que se vê ainda hoje em grande parte das salas de aula de Direito” (RODRIGUES, 2005, p. 28).

Assim como Dantas (2010), Faria (1986) também destacou a necessidade de se executar uma reforma nos cursos jurídicos, com a finalidade de realizar correções, reconhecer erros e valorizar acertos, por meio de um diálogo aberto entre todos. Do mesmo modo, Lyra Filho (1980) alertava para a necessidade de revisão dos cursos jurídicos. Para o autor o ensino vigente não correspondia as exigências do processo histórico pelo qual o país passava, pois, o ensino era ministrado sem reflexão, por meio de um ensino jurídico tradicional, em que apenas se transmitia a lei do mais forte, desconsiderando que o Direito consiste em um fenômeno bem mais complexo do que aquele ensinado.

O autor afirmava em seu trabalho, que o ensino jurídico se encontrava comprometido, especialmente sob dois aspectos, o primeiro referente aos vícios metodológicos e o segundo relativo à visão do Direito que se ensinava. Ele acreditava existir um equívoco generalizado e estrutural na própria concepção do Direito que se transmitia nos cursos de graduação.

Lyra Filho (1980) defendia que a simples reforma do currículo dos cursos jurídicos não seria suficiente para resolver a problemática em que o ensino estava inserido, pois

[...] a questão do ensino jurídico não pode ser, já não digo resolvida, mas sequer colocada, sem a percepção de que ela está ligada à correta visão do direito. A esterilidade das reformas do ensino, que se vêm processando, deriva-se de que movimentam, em arranjos diversos, o mesmo equívoco fundamental. O ponto em foco é que o significante – direito - representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico (LYRA FILHO, 1980, p. 8).

Esses apontamentos passados são necessários uma vez que, apesar do tempo decorrido e da quantidade de reformas pelas quais o curso de Direito foi submetido no Brasil, ainda se evidenciam diversas das características passadas tão desaprovadas para o seu ensino, especialmente, com relação ao método pedagógico, onde o ensino que é pautado na mera reprodução de conteúdo, e na ausência de estímulos para a difusão do pensamento crítico do estudante.

Em um contexto mais recente, é possível verificar o fracasso experimentado pelo ensino jurídico Brasileiro, o que se revela, dentre outros, pela “falta de infraestrutura das instituições, docentes mal qualificados e pouco valorizados, seleção falseada para o ingresso no ensino superior, fiscalização pública limitada e metodologias de ensino obsoletas” (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p.50). As autoras apontam que nas escolas de Direito estudam-se os textos legais sem a relação direta com o contexto que os rodeia. Observam também um descompasso entre os cursos jurídicos e a universidade contemporânea, a qual busca a flexibilidade, a

transdisciplinaridade e o multiculturalismo, além do ensino e da pesquisa contextualizados com a necessidade e realidade social.

Os estudos de Marchese (2006) nos informam que para que se compreenda melhor a atual situação dos cursos de Direito do país, se faz necessário que se considerem os diversos fatores que concorreram para a formação do quadro de crise no ensino jurídico. De acordo com a sua proposta, os fatores podem ser divididos, em fatores curriculares e pedagógicos e fatores extracurriculares.

Para o autor, os primeiros fatores, os curriculares e pedagógicos, são aqueles que dizem respeito a estrutura curricular empregada nos cursos, a desconexão entre o conhecimento transmitido e a realidade social e a ausência de instrumentos pedagógicos que estimulem a reflexão e a criatividade entre os discentes.

Os fatores extracurriculares, por sua vez, são aqueles que compreendem os acontecimentos de ordem política, econômica ou social que contribuíram para a efetivação do quadro em que se encontra, atualmente, o ensino jurídico nacional. Podemos inferir, portanto, partindo da definição de Marchese (2006), que nesses fatores se encontram acontecimentos como a edição de leis, planos e políticas nacionais para a educação, a fiscalização da educação superior e a estrutura de mercado em que se encontram inseridos grande parte dos cursos de Direito do país. Vejamos assim, primeiramente, as principais considerações curriculares e pedagógicas, seguidas das ponderações extracurriculares.

2.2.1 Ponderações Curriculares e Pedagógicas: Metodologia, Currículo, Perfil Docente e Avaliação

É necessário que se analisem os fatores curriculares e extracurriculares que contribuíram com a instalação da crise na educação jurídica no Brasil, a fim de possibilitar uma melhor compreensão de sua origem e permanência. Dentre os fatores curriculares e pedagógicos destacam-se a metodologia de ensino, o currículo, o perfil docente e os meios de avaliação empregados internamente nos cursos. Essas categorias foram eleitas, pela pesquisa, em virtude da recorrência com que aparecem na literatura inerente ao ensino jurídico. Por sua vez, dentre os fatores extracurriculares da crise no ensino jurídico, destaca-se a mercantilização dos cursos de Direito, que será objeto de discussão da próxima subseção.

O primeiro fator curricular e pedagógico abordado está relacionado à metodologia. No ensino jurídico, desde o início dos cursos, a metodologia se fundamenta nas aulas do tipo conferência e na utilização do método compendial, os quais “têm o professor e o aluno como

protagonistas no processo ensino-aprendizagem, aquele em papel ativo e este em papel passivo” (BISSOLI FILHO, 2012, p.35). O autor informa que a aula do tipo conferência consiste em uma forma pedagógica que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno, de maneira que nessa estrutura o docente expõe e os alunos escutam, tomam nota e, eventualmente, perguntam ou indagam.

Faria (1986) apontou para um cenário metodológico com o predomínio de técnicas que impediam o desenvolvimento de um espírito crítico por parte do aluno, que pretendiam tornar o discente objeto de uma educação domesticadora e bancária. Tomando essa verificação do autor, podemos inferir que a educação praticada nos cursos jurídicos se aproxima daquela construída sem o diálogo e que é reiteradamente criticada por Freire (1987).

Segundo nos ensina Freire (1987) uma educação autêntica não pode ser realizada de um sujeito para outro, mas deve ser realizada entre os sujeitos. Nessa proposta não se pode pensar pelo educando, nem para o educando, como se tem verificado nos cursos jurídicos, mas deve-se instigar os métodos, para que no processo educacional as práticas sejam construídas considerando o educando como sujeito próprio de seu pensar, favorecendo práticas de liberdade e dialogicidade.

Utilizando uma perspectiva freireana, Bittar (2006) aduz que na pós-modernidade a educação despregou-se da tarefa do pensar e da autonomia. Ele afirma que a subjetividade está profundamente ameaçada em emergir neste cenário, de maneira que contra esse quadro “deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, reforçada em sua base, para a construção de condições favoráveis à implementação de uma ética de resistência” (BITTAR, 2006, p. 20).

Warat (2000) verificou, no campo do saber jurídico, uma espécie de castração do conhecimento, mediante um condicionamento discursivo que nos faz viver em palavras e não em realidades. Para ele, a castração consiste em um hábito através do qual fugimos da ação, da realidade e da experiência. Em oposição ao saber castrante ele revela que

[...] o saber que não castra não é um sistema fechado, mas um experimento em aberto. É um saber da experiência e do coração que lhe permitirá saltar dentro de você para mergulhar na existência. Um vazio que o coloca diante da criatividade e seu potencial. É na plenitude do vazio que a criatividade encontra o seu potencial (WARAT, 2000, p. 18).

De acordo com o postulado por Bittar (2006) são alarmantes as condições com as quais se conduzem as metodologias de ensino jurídico atualmente. Ele explica que os professores, quase em sua totalidade, se atêm à aula expositiva com recurso didático exclusivo, com um aproveitamento duvidável.

Ainda se tratando de questões metodológicas, Simões e Malusá (2015) reforçam que o ensino jurídico brasileiro é dogmático e positivista, espelhado nas universidades europeias, em especial a de Coimbra. Segundo as autoras tais bases metodológicas ainda se mantêm no ensino jurídico, que se caracteriza pela abordagem enciclopédica. Elas ensinam que o modelo estabelecido nas faculdades de Direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico e pedagógico, de modo que nas instituições não se faz ciência e não se ensina a conhecer.

Deve-se, portanto, repensar o suporte metodológico historicamente empregado no ensino do Direito, considerando que ele não favorece o desenvolvimento do senso crítico do educando, não lhe possibilita situar-se ativamente no processo educacional e não exercita as potencialidades e a criatividade do aluno.

Concernente ao currículo, espera-se que ele abranja experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos sujeitos. Dessa maneira, o currículo “associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (POZZER, CECCHETTI E OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Silva (2014) nos ensina que apesar de existir um discurso recorrente que define o currículo como um repertório de conhecimentos que deve ser ensinado nos processos de educação, ele comporta questões de poder. A autora também informa que o currículo se converte em um campo contestado, em uma disputa de sentidos sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, sobre quais os modelos de homem, de mulher e de sociedade que se pretende formar. “A máxima freireana de que toda a educação é um ato político encontra eco no entendimento de que toda a escolha curricular é também e, por princípio, uma escolha política” (SILVA, 2014, p. 24). Tal concepção de currículo, como um instrumento politizado, detentor de questões de poder, é a concepção de currículo adotada pelo presente estudo.

Candau (2000) afirma que o discurso corrente, que defende a neutralidade dos currículos, tem servido, historicamente, para camuflar que a escola veicula interesses de grupos politicamente hegemônicos³ e, ainda, para neutralizar as desiguais condições de acesso e de permanência das classes populares na educação escolar. Observa-se que, para além do idealizado “o currículo dominante ainda nega sistematicamente as identidades e os pertencimentos não hegemônicos. O conjunto de conhecimentos que conformam o currículo

³ Viola (2013) explica que o conceito de hegemonia se expressa por meio da existência de culturas políticas que detêm o controle social em suas dimensões políticas e ideológicas, ou seja, detêm o controle hegemônico da sociedade. Em contraponto, a ideia de contra-hegemonia, expressa-se, dentre outros elementos, pela negativa do pensamento único, defendendo, portanto, a pluralidade, a crítica da hipertrofia da economia do mercado, a defesa dos direitos humanos como um bem universal e a crítica da economia que desconsidera a preservação da natureza.

tem, frequentemente, suplantado o relativismo histórico e cultural inerente à condição humana” (SILVA, 2014, p. 32).

Para Arroyo (2013), na construção do sistema escolar, o currículo consiste no núcleo, no espaço central mais estruturante da função escolar. Sendo, por essa razão, o território mais cercado e mais normatizado da educação. O autor destaca que, nessa perspectiva, o currículo também é o elemento mais politizado, inovado e ressignificado. A existência de uma grande quantidade de Diretrizes para o currículo seria, portanto, um indicador dessa centralidade atribuída ao instrumento.

No currículo dos cursos jurídicos, Bittar (2006) observou se estruturar um conhecimento instrutivo e técnico, preparatório para exames simplistas e operatórios. De acordo com a sua análise essa estrutura é alienante, se desacompanhada de uma ampliação crescente da capacidade de leitura da realidade histórico-social. O autor acrescenta que a autonomia, apesar de fundamental no processo educativo, é uma estranha desconhecida das Faculdades de Direito do Brasil.

No decorrer da história dos cursos de Direito, se verificou uma preocupação exacerbada com a profissionalização, o que acarretou, conforme registram Oliveira e Lima (2018), em um excesso de tecnicismo que ofuscou a responsabilidade da educação superior como instrumento de formação humana. Nesse contexto, por certo, a profissionalização técnica encontra-se bem abrigada nos currículos dos cursos de Direito.

Ao constatar a rigidez curricular a que os cursos de Direito estavam sujeitos, Faria (1986) propôs, para o currículo, reflexões multidisciplinares capazes de desvendar as relações subjacentes às normas e às relações jurídicas, de maneira a proporcionar aos discentes novos métodos de trabalho. Segundo o autor, não se trata de apenas alocar novas disciplinas em uma matriz curricular sobrecarregada, mas de se resgatar a organicidade do curso. Ele também adverte que

[...] não se deve mais manter o ensino jurídico preso e confinado aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno moldar-se ou adaptar-se criticamente à linguagem da autoridade. Não se trata, é obvio, de desprezar o conhecimento jurídico especializado. Trata-se, isto sim, de conciliá-lo com um saber genético sobre a produção, a função e as condições de aplicação do direito positivo (FARIA, 1986, p. 48).

O autor defende que uma reorientação curricular deve tornar os cursos de Direito mais orgânicos, flexíveis e interdisciplinares, pois, a seu ver, na maneira em que os cursos se encontram estruturados, simplesmente não existe a interdisciplinaridade, o que faz com que se

comprometa a visão global do direito à da experiência jurídica, acarretando, para o aluno, a perda da dimensão do todo o que contribuí para a alienação subjacente.

Relativo a questões como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, Pires (1998) ressalta que, apesar da necessidade de integração de disciplinas, a realidade do Ensino no Brasil, em todos os seus níveis de organização, aponta para uma coordenação do ensino fragmentada e desarticulada, onde “os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente.” (PIRES, 1998, p. 174).

A autora apresenta algumas definições para multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Segundo informa, os esforços pela flexibilização e pelas novas formas organizacionais do currículo advém das novas relações de trabalho e de produção, considerando que os meios de produção requerem, agora, trabalhadores com maior qualificação, mais flexíveis e portadores de uma nova base técnica e científica, de maneira que possam ser classificados como trabalhadores multifuncionais.

Diante da instituição dessa nova base técnico-científica, que traz como tendência a maior flexibilidade na formação dos indivíduos, surge a multidisciplinaridade, como um reflexo próprio da multifuncionalidade requerida dos novos perfis profissionais. Nesse sentido, nota-se que “muito se ouve falar em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no entanto, se buscarmos uma compreensão mais aprofundada deste novo discurso percebe-se que a ideia mais discutida e praticada, em geral, é a multidisciplinaridade” (PIRES, 1998, p. 175). Entretanto, destaca-se que

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada um trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolas, estudam perto, mas não juntas. A ideia aqui é de justaposição de disciplinas (PIRES, 1998, p. 176).

A autora defende que a interdisciplinaridade, nascida no final dos anos setenta na Europa, mostra-se como um movimento revolucionário de estudantes universitários, baseada na crítica da organização do ensino universitário e do efetivo papel do conhecimento em uma sociedade capitalista. Segundo ela, discutia-se a ruptura teoria e prática e a função social dos conteúdos curriculares.

A interdisciplinaridade apareceu, então, para promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano.

A integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade. O pensamento crítico que inspira esta discussão leva ao aprofundamento da compreensão sobre esta relação, colocando como de fundamental importância a definição da prática que se pretende relacionar à teoria.

[...]

Isto significa dizer que a interdisciplinaridade é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, é, como defende Frigotto (1995a), uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico (PIRES, 1998, p. 177).

Ao se verificar que a interdisciplinaridade busca uma formação integral do ser humano, baseada no pensamento crítico e na compreensão da realidade histórica e cultural, entende-se o motivo pelo qual ela se mostra como uma boa opção na reorganização dos currículos nos cursos jurídicos, conforme expressou Faria (1986), uma vez que os currículos dos cursos de Direito se mostraram, por muito tempo, excessivamente rígidos e com pouca abertura para questões interdisciplinares. O uso da interdisciplinaridade pode auxiliar na reversão do quadro apresentado por Dantas (2010) no qual o ensino de Direito apresenta um caráter meramente formal e descritivo, desligado das relações sociais.

Concordando com o proposto por Silva (2014), de que os currículos não estão desenraizados de pretensões ideológicas e que apresentam opções políticas, Pereira (2017) observou influências do Estado e de entidades não estatais na composição do currículo de Direito, registrando que

[...] se o ensino jurídico passa por uma crise, esta não pode ser atribuída exclusivamente ao positivismo jurídico ou aos professores. Ela decorre de diversos fatores, inclusive muitos deles provocados pelo próprio Estado. Determinar o que é e o que não é lecionado nos cursos jurídicos na contemporaneidade está além das diretrizes fixadas pelo MEC. O “currículo oculto”, determinado pelo Exame da OAB, pelos concursos públicos e pelo ENADE, tem contribuído significativamente para moldar o perfil de egresso a ser alcançado pelas universidades (PEREIRA, 2017, p. 81).

No que concerne à influência de organizações não estatais na composição do currículo dos cursos de graduação, Rodrigues (2005) menciona, com base no contido no Parecer CNE/CES n. 776/1997, que aborda princípios norteadores a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares nacionais de todas as áreas de conhecimento, que

[...] na fixação dos currículos muitas vezes prevalecem interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado

de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação (RODRIGUES, 2005, p. 103).

Nesse contexto, vale aludir em que consiste o currículo oculto, que segundo Pozzer, Cecchetti e Oliveira (2014) é a expressão relativa aos efeitos alcançados na escola e que não estão explicitados nos planos e nas propostas curriculares oficiais. Trata-se, portanto, de um conjunto de atitudes e valores transmitidos subliminarmente. No currículo oculto, portanto, “é que se impõe todo um sistema de comportamentos e de valores na escola” (POZZER, CECCHETTI E OLIVEIRA, 2014, p. 61).

Observa-se assim que até mesmo os conteúdos mínimos, expressos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, resultam, por vezes de construções ocultas ao currículo oficial e representam uma pluralidade de interesses, sejam estatais ou não estatais. Também é possível verificar que dentro das possibilidades de flexibilização, permitidas pelas DCN, muitos currículos empregados na academia de Direito acabam se amoldando aos interesses de exames externos, que privilegiam, em sua grande maioria, a memorização de conteúdos expressos na legislação, sem estímulos ao desenvolvimento da criticidade ou da reflexão por parte do educando.

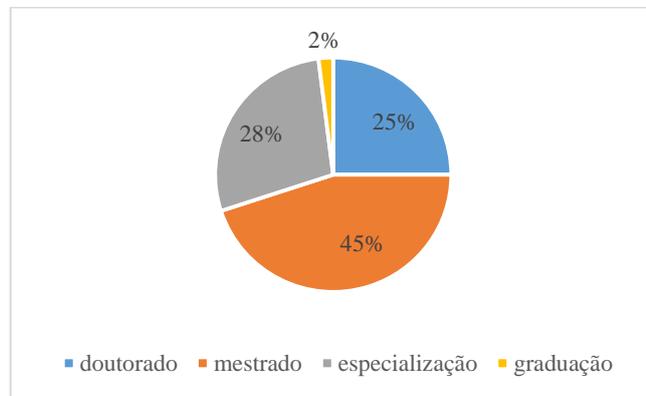
É o que Simões e Malusá (2015) observam como panorama contraditório, pois, ao tempo que se propõe uma nova educação jurídica, baseada na autonomia do aluno e na sua capacidade criativa, como previsto na legislação de referência para os cursos, as avaliações externas mantém o normativismo positivista e aprovam aqueles com maior capacidade de memorizar a lei. Verifica-se ainda o que as autoras chamam de “paradoxo de influências”, em que “ao invés das escolas de Direito influenciarem os exames, hoje, são eles que indicam o paradigma a ser seguido nos cursos jurídicos, onde propagam-se aulas estilo “cursinho” e planos de ensino baseados em conteúdo de concursos públicos” (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p. 61).

Relativo ao corpo docente, vale trazer à baila que é o próprio bacharel em Direito que, predominantemente, ministra as disciplinas nos cursos jurídicos, sem que para isso tenha recebido uma formação que o preparasse, metodologicamente, para o ensino durante a sua graduação. Mesmo os profissionais pós-graduados em Direito, *lato e stricto sensu*, possuem pouco acesso, durante a pós-graduação, a metodologias de ensino fundamentais à docência.

O Relatório Final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória Do Ensino Jurídico, com trabalhos determinados pela Resolução CC-PARES nº 05/2013, apresentado no ano de 2014, menciona que, no que concerne à qualificação do corpo docente dos cursos de Direito, verificava-se, até o ano de 2014, que no âmbito nacional, 25% dos docentes em cursos

jurídicos contavam com doutorado, 45% com mestrado, 28% com especialização e 2% com apenas a graduação (**Gráfico 1**).

Gráfico 1 - Formação acadêmica docente



Fonte: Relatório CCT ensino Jurídico – 2014 – elaboração própria

Segundo os dados expressos (**Gráfico 1**), baseado nas informações do mencionado Relatório, é possível que se verifique um quadro positivo, no qual, ao menos 70% (setenta por cento) dos docentes ligados aos cursos de Direito possuíam Doutorado e Mestrado. Tal aspecto se revela importante ao passo que, tais docentes acabam por fomentar práticas de pesquisa e de extensão alinhadas ao ensino. Nesse sentido, destaque-se que “o ensino superior enseja a produção do conhecimento como forma de evolução da sociedade e não sua pura e simples transmissão” (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p. 47).

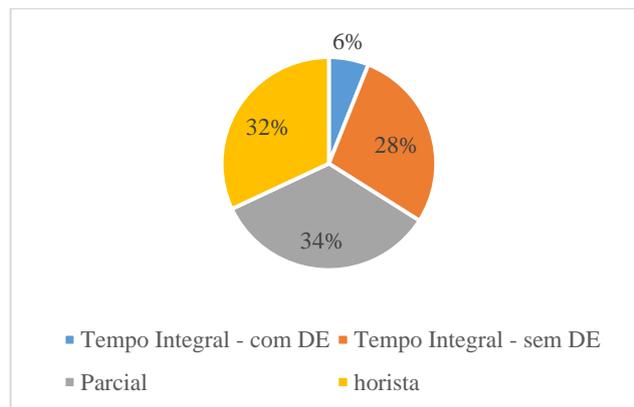
Apesar da verificação, Pereira (2017) menciona que a prática docente dos cursos de Direito opta por adotar uma perspectiva positivo-normativista como paradigma constitutivo do método de ensino. Os docentes que se inserem nesse contexto se ocupam de ensinar o estudante a interpretar a norma e a entender a lógica posta do ordenamento jurídico. Ele aduz que a relação entre professores e alunos dos cursos de Direito na atualidade se desenrola de maneira verticalizada, cabendo ao docente o poder decisório sobre o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Segundo ele “a sala de aula acaba se tornando um ambiente onde o professor possui o saber absoluto e reproduz um monólogo, enquanto os alunos tentam “absorver” os conhecimentos verbalizados” (PEREIRA, 2017, p. 77).

Nesse sentido, destacam-se alguns dos apontamentos realizados por Simões e Malusá (2015), onde as autoras informam que parte da problemática relativa à metodologia do ensino acaba recaindo na figura do professor, que apresenta, dentre outras características, a falta de didática, a ausência de compromisso com a área educacional e o preparo metodológico insuficiente.

A ausência de compromisso com a área educacional pode resultar do fato de que uma parte dos professores se dedicam à docência como uma ocupação secundária “Nos bacharelados, a regra era, e ainda é – no passado mais que hoje -, o exercício da docência como complementaridade” (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p. 46).

O Relatório Final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória Do Ensino Jurídico – 2014, também expressa dados concernentes ao Regime de Trabalho verificado nos cursos de Direito (**Gráfico 2**). Segundo os dados, apenas 6% dos docentes dos cursos exerciam o regime integral, com dedicação exclusiva e 28% ainda que em regime integral de trabalho (40h), não o exerciam com dedicação integral à academia. Do total de docentes, 66% exerciam regimes mais brandos de trabalho, sendo 34% de docentes em regime parcial de trabalho (20h) e 32% contratados como horistas. Inevitavelmente, a ausência de dedicação integral à docência acaba por influenciar negativamente na prática pedagógica dos docentes, que por vezes se dividem entre a academia e outras funções laborais.

Gráfico 2 - Regime de trabalho docente



Fonte: Relatório CCT ensino Jurídico – 2014 – elaboração própria

Apesar dos diferentes perfis da docência, verificados na educação jurídica atualmente, a deficiente capacitação para o exercício do magistério é algo que é comum entre a maioria dos professores. Segundo elas “a postura indiferente do professor de Direito sobre as questões pedagógicas coloca-o como um dos protagonistas da crise no ensino jurídico e revela uma insatisfação discente e institucional ainda a ser superada” (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p.50). Segundo as autoras, o modelo de professor que ainda prevalece nos cursos jurídicos é aquele sem formação pedagógica, com regime de trabalho horista, ou com dedicação parcial ao ensino, que tem no exercício docente uma segunda opção de atividade profissional.

Apesar da constatação, elas observam certa transição quanto a qualificação profissional docente verificada, em virtude de opções pessoais do indivíduo ou de pressões externas à academia. Os itens previstos nos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação, utilizados quando da revalidação dos cursos de graduação, por exemplo, acabam por influenciar, indiretamente no processo de qualificação profissional, pois, um corpo docente que contemple um elevado número de mestres e doutores influencia, positivamente, no computo da nota da avaliação.

De igual maneira, Pereira (2017) ressalta que grande parte dos professores dos cursos jurídicos do Brasil também exercem outras atividades profissionais, o que inevitavelmente influencia em sua prática pedagógica. Segundo ele não raras vezes, os docentes são juízes, promotores de justiça, advogados, servidores dos tribunais, dentre outros. De maneira que, muitas vezes as aulas passam a ser direcionadas mais para um ensino técnico do que crítico.

Também é possível verificar nos cursos jurídicos a figura do educador autoritário, que não está interessado na liberdade ou na dialogicidade, mas em uma concepção de ensino em que apenas se lança a informação. Diante desse perfil docente, no plano educacional, “no lugar da aventura, brota a amargura; no lugar da leveza, brota a aspereza; no lugar da criatividade, brota a brutalidade; no lugar da liberdade, surge a autoridade” (BITTAR, 2006, p.46).

Simões e Malusá (2015) defendem que o profissional que fez a escolha profissional pela docência deve realizá-la de maneira consciente, buscando constante aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Dizem que a experiência dos professores em outras profissões é enriquecedora para o curso,

[...] entretanto, quem optou pela docência jurídica precisa identificar-se como professor-advogado, professor-promotor, professor-servidor público, professor-juiz e não como advogado-professor, promotor-professor, servidor público-professor, juiz-professor. Quem optou pela docência jurídica deve participar ativamente da academia, primeiramente entendendo-a, depois responsabilizando-se profissionalmente (SIMÕES E MALUSÁ, 2015, p.48).

Verifica-se, portanto, na atualidade, ainda que em um momento de transição, um quadro docente nos cursos jurídicos caracterizado pela ausência de formação pedagógica, com dedicação parcial às atividades docentes e com pouco compromisso com a educação superior, especialmente ao se considerar que estes profissionais se encontram, em sua grande maioria, inseridos na iniciativa privada, que detém a maior parcela dos cursos, onde os critérios de qualificação e de dedicação exclusiva acabam sendo relaxados. Tais elementos acabam por refletir na maneira que se comunica o conhecimento nos cursos de graduação em Direito.

Outro aspecto curricular e pedagógico a se mencionar é aquele concernente aos procedimentos avaliativos utilizados, internamente, nos cursos de Direito. A avaliação, de acordo com o que ensina Rodrigues (2012), apresenta três principais funções, quais sejam, a função pedagógica, a função de instrumento de diagnóstico e a função de controle. A primeira visa contribuir para a aquisição de conteúdos, desenvolvimento de habilidades e competências e para a produção do conhecimento.

Segundo o autor, na sua segunda função, de instrumento de diagnóstico, a avaliação verifica se o processo de ensino-aprendizagem está cumprindo com os seus objetivos, permitindo a atualização do planejamento inicialmente elaborado de modo a permitir a correção dos equívocos verificados.

Rodrigues (2012) também expressa que a avaliação como um instrumento de controle, é mais conhecida na educação. Nessa perspectiva ela é usada para analisar quem já adquiriu os conteúdos e desenvolveu as habilidades e competências de determinada etapa do processo de ensino-aprendizagem, apontando aqueles que estão aptos a prosseguir para as etapas seguintes.

O autor informa que em um processo pedagógico adequado, a avaliação deve cumprir as suas três funções de forma concomitante. Entretanto, ele observa que nos cursos jurídicos a regra geral é a utilização da avaliação apenas como instrumento de controle. Nessa perspectiva a avaliação “deixa de ser um momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem para se transformar unicamente em um momento de exercício de poder” (RODRIGUES, 2012, p. 258). O mesmo autor observa que as práticas pedagógicas atuais estão, em grande parte, estruturadas em função da avaliação, onde a prática educativa passou a ser conduzida por uma pedagogia da avaliação, o que influencia na ocorrência de distorções no processo de ensino-aprendizagem.

Na estrutura de conhecimento/avaliação, conforme proposto na Taxonomia de Bloom⁴, o ensino jurídico se localiza no menor nível hierárquico da escala, qual seja, o nível de reprodução, que “[...] costuma partir de uma concepção de ser humano como tábula rasa (...) no direito, os doutrinadores pontificam, os alunos captam e devolvem exatamente os conteúdos que aprenderam, num processo de repetição (TAGLIAVINI, 2010, p. 21).

O autor revela que uma das características do processo de ensino-aprendizagem do direito é a valoração, quase que exclusiva, do estudo das normas da área profissionalizante, de caráter teórico, onde as aulas são centradas na forma expositiva. Novamente, verifica-se a

⁴ Tagliavini (2010), explica que a hierarquia do conhecimento passa por sete níveis, do mais básico ao mais complexo (reprodução, compreensão, análise, síntese, aplicação, avaliação e criação). Cada um dos níveis exige do educando um nível maior de aprofundamento e reflexão para melhor aprendizado.

ausência, nos moldes avaliativos operados na academia, de estímulos que desenvolvam o senso crítico e reflexivo do educando.

Mesquita (2005) observou, relativo à avaliação, que se a concepção do Direito, positivista, compreende como objeto do estudo do Direito apenas o direito positivado, e se o conteúdo dos cursos jurídicos se reproduz, com prevalência da legislação das áreas estudadas, na avaliação, o ensino positivista irá cobrar do aluno, o conhecimento do direito positivo.

Os exames externos à academia também exigem, em sua grande maioria, o conhecimento correspondente ao direito positivo, com base na capacidade do egresso de memorização da legislação vigente. Lembra-se da já mencionada influência de exames como da Ordem, ENADE e de concursos públicos na composição do currículo oculto dos cursos de Direito. Os cursos jurídicos, em termos de conteúdo e avaliativos, acabam reproduzindo os padrões cobrados por esses exames. “As faculdades e os cursinhos se adaptam àquilo que a prova da OAB e os concursos exigem [...] Parece que esse “modelo” ou “método” de elaboração de concursos contaminou o ensino jurídico, entrando para dentro da sala de aula ” (STRECK, 2017, p.1).

Apesar do mencionado ajuste dos currículos e dos métodos de avaliação aos moldes de exigência dos exames externos, ainda se verifica uma latente insatisfação quanto à qualidade profissional dos egressos do curso. Existe um elevadíssimo número de formados que não consegue a aprovação no exame da ordem ou a classificação em concursos públicos para a área jurídica. Rodrigues (1993) menciona o insucesso profissional dos egressos, que em sua grande maioria nunca conseguirá chegar a exercer a profissão liberal. Segundo o autor os bacharéis acabam sendo absorvidos pelo estado ou pela iniciativa privada em funções não jurídicas.

Quanto ao panorama evidenciado, Adaid (2015) nos alerta que os cursos jurídicos não podem se limitar à formação bacharelesca, por meio de aulas que possibilitem aos alunos apenas decorar leis e jurisprudências, com base na única interpretação de doutrinadores. Oliveira e Lima (2018) complementam o pensamento ao dizer que o ensino jurídico não pode comprazer-se com a emissão de diploma de graduação. A preocupação dos autores reside principalmente na qualidade do ensino que conduziu o estudante até à diplomação, a qual, conforme apontado, encontra-se em um estado de crise ainda não superado na atualidade.

Além das questões pedagógicas e curriculares discutidas até o momento, há uma crítica recorrente com relação à mercantilização dos cursos de Direito. Essa questão se mostra como um fator extracurricular que influenciou e ainda influencia no quadro geral de crise em que se encontra o curso de Direito. Mediante a abrangência da discussão, a mercantilização dos cursos será abordada de maneira mais ampla no tópico seguinte.

2.2.2 Ponderações Extracurriculares: A Mercantilização do Ensino Jurídico

Como já mencionado, além de questões curriculares e pedagógicas existem fatores extracurriculares que influenciam na formação da condição deficiente dos cursos de Direito. Cabe lembrar que os fatores extracurriculares são aqueles que abrangem os acontecimentos de ordem política, econômica ou social e que influenciam, ainda que indiretamente, os aspectos propriamente educacionais. Dentre os fatores extracurriculares, o crescimento acelerado do curso e a mercantilização do ensino, são categorias que surgem com frequência em diversos estudos, representando fatores tônicos da crise do ensino jurídico, como se demonstra a seguir.

Durante o período histórico correspondente à Era Vargas, de 1930 a 1945, com a reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto n. 19.851, de 11/04/1931, que promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi possível se verificar uma certa expansão da oferta dos cursos superiores por instituições de origem privada. Acompanhando o referido movimento, Bissoli Filho (2012, p. 24) relata que, concernente aos cursos de Direito, já era possível verificar um “inchaço no ensino jurídico”, considerando a quantidade de cursos que se instalaram no país após a Reforma.

Outro período importante, relativo à ampliação da oferta dos cursos, é o período compreendido entre 1964 e 1985, referente ao Regime Militar, onde foi promulgada a Lei n. 5.540 de 28/11/1968. A referida lei instituiu a Reforma Universitária e proporcionou um outro momento significativo de expansão na privatização dos diversos cursos da educação superior no país, possibilitando, em consequência ampliação na oferta dos cursos de Direito.

Gadotti (1988), ao tratar da educação superior, mencionou que durante o regime militar se verificou um descaso do governo pela educação, o que gerou a crise de 1968. Segundo ele, o governo superou a referida crise através de uma estratégia muito simples: para os excedentes que desejavam entrar na universidade abriram-se as portas do ensino particular. O autor prossegue afirmando que

O Estado dá educação superior para aqueles que teriam condições de pagar e o nega para aqueles que não têm condições de pagar. O que não pode pagar paga duas vezes: paga através dos impostos e das mercadorias que consome, e paga igualmente a instituição que lhe fornece a instrução: a educação tornou-se um negócio (GADOTTI, p. 126).

A década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, marca um período em que o ensino superior se mantém, constitucionalmente, autorizado à iniciativa privada. Bittar (2006) destaca, entretanto, que o fato de o ensino estar facultado as empresas

não significa que elas determinarão as regras do ensino prestado nos seus estabelecimentos, conforme se extrai do art. 209 da Constituição Federal.

Para o autor esse desando do Estado em seu papel centralizador do ensino superior, com a abertura constitucional de oferta, por parte da iniciativa privada, é uma forma de reconhecer que o Estado nunca conseguiria ofertar o acesso ao ensino superior, em condições razoáveis, para todos. Segundo ele esse quadro permitiu maior ascensão do setor privado na área do ensino.

Rodrigues (1993, p. 31) observou a intensa proliferação dos cursos de Direito no Brasil, nos moldes de verdadeiras “empresas capitalistas de ensino superior”. Para o autor, um dos fatores que contribuem para a crescente oferta de cursos jurídicos reside no fato de que os cursos se constituem em cursos de baixa manutenção. Tratam-se de cursos de “cuspe e giz”, ou seja, não carecem de estruturas mais aperfeiçoadas para o seu funcionamento.

Aliado à baixa manutenção, o autor acrescenta o fluxo frequente de matrículas que a formação oferecida apresenta. A formação em Direito, por muito tempo, representou, e ainda representa, para o público estudantil uma possibilidade de rápida ascensão social. Observa-se que se instituiu a ilusão de um promissor mercado de trabalho para o profissional graduado em Direito, considerando que o discente pode, em tese, depois de formado, ascender a posições de grande prestígio social, como juiz, advogado, delegado, promotor, dentre tantas outras possibilidades.

Bittar (2006) anota que o curso de Direito, pelo currículo elaborado para a formação do bacharelado, habilita o aluno para um mercado de trabalho de amplas oportunidades. Entretanto, apesar das vastas oportunidades, é preciso destacar a existência de uma má distribuição dos profissionais do Direito pelo território nacional e também que algumas profissões jurídicas tradicionais estão em processo de quase plena saturação. Ele bem observa que

[...] num quadro complicado de mercantilização do ensino superior, no atual contexto de liberdade de ensino e de neoliberalismo nas políticas definidoras da qualidade de ensino, a banalização do saber jurídico tornou-se moeda corrente. Trata-se de um problema crítico, presentemente instaurado na realidade brasileira, sobretudo a partir da multiplicação descontrolada de cursos jurídicos no Brasil nos últimos 15 anos (BITTAR, 2006, p.8).

O autor acrescenta que a multiplicação de cursos, além de não vir acompanhada por uma preocupação qualitativa, ocorreu desordenadamente, obedecendo a fluxos e princípios empresariais, conforme os ditames do mercado, alastrando-se pelo solo brasileiro as faculdades

de direito como verdadeiras “fábricas de ilusões”. Para ele, o ensino jurídico, convertido em mercadoria, se torna um

[...] objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se minimiza em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se o adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas (BITTAR, 2006, p. 28).

Relativo ao grande fluxo de alunos matriculados nos cursos, Marchese (2006) aduz que as possibilidades de atuação profissional do bacharel em direito, conduzem milhares de jovens recém-formados no ensino médio a se matricularem imediatamente em qualquer instituição que proporcione a formação no curso. Segundo o autor a lucratividade proporcionada pela educação atraiu cada vez mais grupos empresariais para a área, transformando a educação superior brasileira em verdadeiro setor comercial. Ele acrescenta que “a finalidade principal das novas IES privadas e dos novos cursos de Direito é o lucro que o setor educacional proporciona através das altas mensalidades impostas aos alunos que, impossibilitados de cursarem uma universidade pública, nelas se matriculam” (MARCHESE, 2006, p. 106).

O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Anísio Teixeira no ano de 2017, divulgado no ano de 2018, acaba por confirmar o elevado número de alunos matriculados nos cursos jurídicos nacionais (**Figura 2**). O instrumento, ao analisar os cursos de graduação com o maior número de matrículas revela que no curso de Direito, no ano de 2017, encontravam-se matriculados um número de 878.234 alunos, de maneira que na pesquisa o curso tomou o primeiro lugar no quesito, seguido do curso de Pedagogia, com 714.345 alunos e Administração, com 682.555 alunos.

Figura 2 - Maiores Cursos em números de matrículas 2017



Fonte: Censo da educação superior 2009-2017

Marchese (2006) também apresenta alguns dados sobre o aumento do número de cursos de Direito disponíveis no território nacional. De acordo como autor, em 1960 existiam 69 cursos registrados no Brasil, enquanto que no ano de 2005 já contávamos com 864 cursos em funcionamento no país. Dados contidos no Parecer CNE/CES n. 635/2018 confirmam a crescente oferta de cursos de Direito no país, segundo o documento, até o ano de 2016 já existiam 1.183 cursos jurídicos no Brasil (**Quadro 3**).

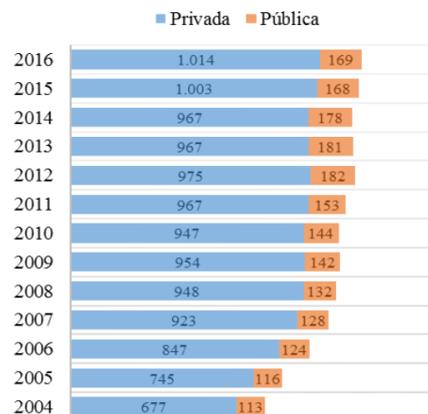
Quadro 3 - Evolução do número de cursos 2004-2016

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Nº de cursos	790	861	971	1051	1080	1096	1091	1120	1157	1148	1145	1171	1183

Fonte: Parecer CNE/CES n. 635/2018 – adaptado pela autora

Um outro dado importante, que pode ser extraído do Parecer CNE/CES n. 635/2018, refere-se a predominância de oferta dos cursos pelas instituições de natureza privada. Segundo o documento, no ano de 2016, dos 1.183 cursos existentes, 1.014 encontravam-se na categoria de administração privada e apenas 169 pertenciam à Administração Pública. Os números revelam um cenário no qual o ensino jurídico ministrado pelas IES de natureza privada correspondia a 86% do total, enquanto a iniciativa pública detinha somente 14% do total de cursos. A **Figura 3** apresenta os dados referentes a evolução da oferta de cursos entre os anos de 2004 até 2016, de acordo com a esfera administrativa.

Figura 3 - IES que ofertam cursos de direito no Brasil por categoria administrativa

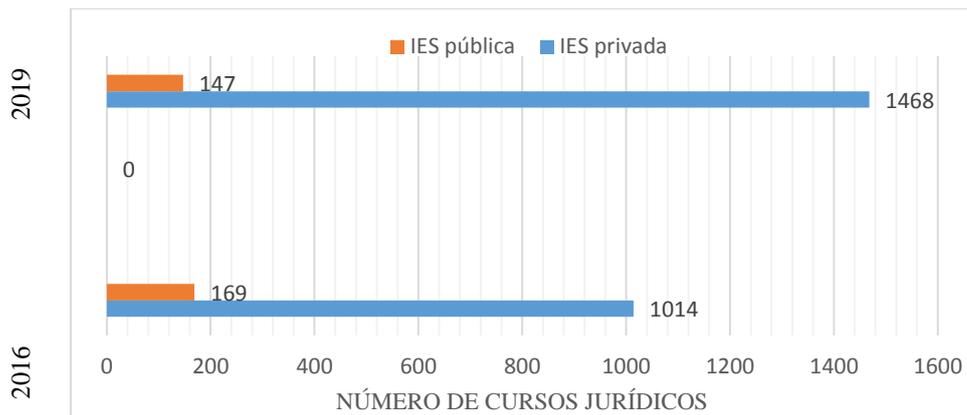


Fonte: Parecer CNE/CES n. 635/2018

Foi possível verificar, por meio de um levantamento realizado junto ao banco de dados do sistema e-MEC, do governo federal, com consulta em abril de 2019, que se encontravam

registrados, no período, 1.657 cursos de Direito no Brasil, com 1.615 cursos em atividade. Sendo que dos cursos em atividade, apenas 147 eram oferecidos, de forma gratuita, pelas universidades da rede estadual e federal de ensino. Para o ano de 2019, até abril, os números demonstram que o ensino jurídico ministrado pelas IES de natureza privada já correspondia a 91% do total geral, restando para a iniciativa pública somente 9% dos cursos.

Gráfico 3 - oferta de cursos - natureza da IES: 2016 e 2019



Fonte: Censo da Educação Superior 2017 e Consulta e-Mec 2019 - elaboração própria

Os dados (**Gráfico 3**) apresentam uma análise comparativa entre o quadro verificado de oferta dos cursos de Direito, de acordo com a natureza da Instituição, nos anos de 2016 e de 2019. Destaca-se que, além de o ensino privado ter expandido, em mais de 400 (quatrocentos) cursos, em um período menor que três anos, o ensino ofertado pelas IES públicas sofreu retração, na ordem de 22 (vinte e dois) cursos.

Em outro levantamento realizado, ainda no sistema e-MEC, referente ao mês de julho de 2019, verificou-se a existência de 1.720 cursos de Direito, com 1.675 cursos em atividade. Do total de cursos em atividade, apenas 154 se referem a cursos oferecidos, de forma gratuita, pelas universidades da rede estadual e federal de ensino. Para o período, os cursos de oferta gratuita correspondem a pouco mais de 9% do total de cursos existentes. Destaca-se que, dentre os cursos em atividade, houve um aumento no registro de cursos, na ordem de 60, em um intervalo de apenas três meses, de abril a julho de 2019.

O crescimento verificado no intervalo de três meses, do ano de 2019, se aproxima do crescimento ocorrido entre os anos de 2011 e 2016 do mesmo curso. O Parecer CNE/CES n. 635/2018 revela que no ano de 2011 existiam 1.120 cursos e no ano de 2016 havia um número de 1.183. Um aumento de 63 cursos em cinco anos. Os números evidenciam uma acelerada e

preocupante política de expansão de oferta dos cursos jurídicos, principalmente, dos ofertados pelas IES de natureza privada.

Torna-se, portanto, cada vez mais claro, o que Bittar (2006) chama de quadro complicado de mercantilização do ensino superior. O qual, no atual contexto de liberdade de ensino e de neoliberalismo, resulta na queda de qualidade e na banalização do ensino jurídico, que se reduziu, nesse contexto, em uma moeda corrente. O mesmo autor observa que um dos problemas estruturais graves do ensino superior é o reduzido número de vagas no ensino público, nesse contexto observa que

O ensino público, que, no Brasil, possui, com todos os seus revezes, o melhor aproveitamento do ensino superior, é o melhor serviço educacional disponível, que deve ser expandido para acesso de um maior número de pessoas possível. Quando se afirma isso, deve-se ter em consideração que as características nacionais do ensino superior são as que seguem: existe um número alto de matrículas em universidades privadas (68% da população universitária); a melhor qualidade de ensino está nas universidades públicas; as classes mais abastadas acabam desembocando nas universidades públicas; as classes menos favorecidas, nas universidades particulares (BITTAR, 2006, p. 79).

De acordo com o afirmado pelo autor, em que pese todos as conhecidas deficiências verificada no sistema público de ensino, em se tratando da educação superior, é nas Universidades públicas que se encontra o ensino de maior qualidade. Entretanto, os dados apresentados até o momento mostram que o ensino que tem se alastrado expressivamente pelo país é aquele ligado à iniciativa privada.

Algumas estratégias de mercado contribuem sobremaneira para a redução da qualidade do ensino oferecido no âmbito de algumas faculdades privadas. McCowan (2018) afirma que no Brasil o setor privado cresceu exponencialmente desde o final da década de 1990, por meio da abertura de cursos noturnos de baixo custo. Nessas estruturas, os alunos se contentam com a instrução de estilo ensino médio espalhados por cidades nos centros comerciais, com poucos recursos de biblioteca e estudo autônomo.

Segundo o autor, existe uma tendência de desagregação do ensino, impulsionada pelo setor com fins lucrativos. A desagregação pode ser percebida, por exemplo, no corte de funções entendidas como supérfluas ao ensino superior. Trata-se do oferecimento de um serviço educacional “*no-frills*” (sem frescuras), caracterizado por uma pequena interação pedagógica e pela ausência de elementos que enriquecem a experiência universitária, tais como a pesquisa e a extensão.

Algumas das evidências, próprias da desagregação, são facilmente percebidas nos cursos ofertados pelas IES de natureza privada instaladas no país, tais como, o crescimento de

instituições que se dedicam somente ao ensino, a redução de funcionários permanentes, a evolução no uso de ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de tutores em substituição a figura tradicional do professor. Esse formato de ensino possibilita redução de custos “supérfluos” do ensino, o que gera maior lucro às empresas. Entretanto, esse modelo pode gerar, conseqüentemente, uma significativa redução da qualidade do “produto” ofertado, no caso, a formação superior.

Diante da alarmante expansão numérica dos cursos de Direito, no ano de 2005, a Ordem dos Advogados do Brasil, que desde a criação do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, adota uma postura mais ativa com relação ao ensino jurídico, se pronunciou, através de seu presidente nacional, Roberto Busato, de maneira extremamente negativa quanto ao crescimento desordenado dos cursos no país

A ganância da indústria do ensino tornou-se uma realidade abominável, que compromete a qualidade do mercado de trabalho e, por extensão, gera danos consideráveis à cidadania e à distribuição de Justiça.

Os reflexos da chamada indústria do diploma podem ser identificados principalmente no Estado que mais possui cursos jurídicos no Brasil: São Paulo. Em um dos últimos exames realizados, o resultado final foi um dos piores já apresentados na história da advocacia brasileira. Apenas 8,57% (1.686 bacharéis) dos 19.660 inscritos no exame da OAB de São Paulo foram aprovados, perfazendo um índice de reprovação de quase 92% (OAB, 2005, p. 01).

Em um pronunciamento mais recente da entidade, Claudio Lamachia, presidente nacional da OAB, destacou um ritmo frenético com que o Ministério da Educação vem autorizando a criação de cursos no país. Segundo ele a educação não pode ser vista como uma mera mercadoria. “A expansão que o MEC tem promovido nos últimos meses tem os traços de um final de feira, uma corrida contra o tempo em que todos querem se resolver antes do apagar das luzes. Não há muito critério, nem muito debate. O ritmo é industrial” (LAMACHIA, 2018, p.1).

Sobre o número crescente de cursos de Direito e conseqüentemente de seus egressos, Rodrigues (1993, p. 31) apontou para a formação de um “exército acadêmico de reserva”, o qual estaria sempre à disposição, para preencher carências do próprio Estado, quem, via de regra, acabava absorvendo os bacharéis em suas funções administrativas, com uma mão-de-obra a um custo relativamente baixo.

Para o autor a situação posta acabava por beneficiar diretamente o Estado e indiretamente os grupos da iniciativa privada, complementando que “o único que não é beneficiado é o estudante que vai ao curso jurídico buscar uma possibilidade de ascensão social

e recebe uma má formação profissional, para depois ser jogado para exploração de mercado” (RODRIGUES, 1993, p. 32).

Um outro traço marcante da mercantilização do ensino se refere aos requisitos de ingresso no ensino superior, Bittar (2006) revela que nas instituições de ensino de natureza privada pode se verificar um falseamento nos processos seletivos. As entidades particulares são mais acessíveis do que as instituições públicas se considerarmos o menor rigor exigido para o ingresso em seus cursos, o que explica, em parte, o grande número de matrículas realizadas na educação superior particular. O autor observa, porém, que

Determinados expedientes mercantilistas não podem mascarar essas exigências legais, que garantem a regularidade institucional e a seriedade no ensino superior, de modo que devem ser repreendidas com veemência pelos órgãos educacionais. A concorrência entre IES tem gerado situações anômalas, em que o processo seletivo representa apenas uma fase protocolar e formal para a imediata e inescrupulosa aprovação de alunos inaptos para o ensino superior (BITTAR, 2006, p. 75).

Diante do cenário de progressiva expansão dos cursos de Direito, Adaid (2015) nos ensina que, se o ensino jurídico está em crise, certamente não está do ponto de vista econômico, pois

[...] se assim o fosse, não haveria tanto investimento na área, evidencia demonstrada pelo número de Faculdades de Direito crescente a cada ano, assim como o conseqüente e desenfreado crescimento de cursos preparatórios para concurso público e para o Exame da Ordem, bem como o mercado editorial de manuais que vem se aproveitando da pujança econômica (ADAID, 2015, p. 73).

O autor retoma algumas considerações sobre o ensino jurídico, em um contexto de mercantilização. Destacando que a aula tipo conferência é bastante eficiente para o paradigma de ensino que se encontram as faculdades de Direito, com salas cada vez maiores a fim de acomodar o maior número de alunos, de forma que a massa discente “cubra o salário docente com folga, onere o menos possível os alunos e ainda possibilite o maior lucro possível ao empresário - no caso das instituições privadas” (ADAID, 2015, p.88). Ele observa que, ao passo que as faculdades de Direito se tornam um negócio lucrativo, que contribui ainda mais para a proliferação de cursos, o ensino se tornou ainda mais desvinculado de uma formação que supere o mínimo exigido pelo mercado profissional.

Bittar (2006) reforça que a efetiva emancipação do educando, a autonomia intelectual e a formação da consciência, torna-se, no contexto mercantil, um propósito secundário, que, infelizmente, acaba dando lugar às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais saturado.

Em verdade se os cursos de Direito se expandem, em proporções altamente assombrosas, isso ocorre mediante a permissão do Ministério da Educação. O órgão é o responsável pela autorização de abertura de novos cursos e pela condução dos processos de renovação do reconhecimento dos mesmos. O ministério acaba por colaborar com o quadro nefasto em que se encontra o ensino do Direito no Brasil, mediante uma fiscalização superficial que

[...] permite o funcionamento de instituições incapacitadas para o exercício do ensino do Direito, e conivente com o despreparo do corpo docente e com a ausência de estrutura apropriada para o correto funcionamento do curso, opta por aceitar a continuidade do trabalho de tais instituições, e ainda, em desacordo com os pareceres da Ordem dos Advogados do Brasil, continua a autorizar a abertura de outros novos cursos (MARCHESE, 2006, p. 110).

Mediante a política educacional expansionista do ensino superior referendada pelo Ministério da Educação, Bittar (2006) adverte que deve existir uma preocupação em se restringir ao máximo as políticas livres de abertura de cursos, principalmente em regiões de alta concentração de instituições de ensino superior, devendo-se priorizar a aprovação de abertura de cursos situados em regiões onde se registra carência educacional.

O autor prossegue dizendo que não se pode pensar em um mercado livre para criar indefinidos cursos jurídicos para o atendimento da mesma demanda de trabalho, quase sempre, estável ou em redução, especialmente com relação aos grandes centros do país, onde as riquezas se concentram, as diferenças sociais aumentam, as carreiras se saturam e o desemprego torna-se um fator de grave preocupação sociopolítica.

Voltando à figura do Ministério da Educação, destaca-se que Bittar (2006) registrou que a expansão do ensino superior deve ser uma questão enfrentada pelo MEC, que não deverá se prevalecer da enorme expansão do ensino superior particular como forma de escusa ao dever e à obrigatoriedade da oferta de vagas no ensino público e de qualidade.

Diante das considerações até aqui realizadas, é possível inferir que durante toda a sua história o ensino jurídico se encontrou, como ainda se encontra, em um quadro de crise educacional, com diversos problemas estruturais graves, alguns deles relativos ao seu currículo, metodologia, corpo docente e avaliação. Entretanto, não se podem desconsiderar os fatores extracurriculares que somaram na formação do quadro crítico.

As considerações quanto à mercantilização do ensino, que não se detém ao ensino jurídico, mas que se mostram tão claras nele, se revelam verdadeiramente preocupantes e influenciam sobremaneira na má qualidade de ensino superior verificada em nosso país, onde,

na maioria das vezes, inexistente qualquer preocupação com o aluno e com a aprendizagem, importando apenas que as salas continuem lotadas e que a arrecadação advinda de cada aluno prossiga compondo o patrimônio econômico dos grupos educacionais.

As diversas reformas praticadas, especialmente sobre os currículos que compõem o curso, se mostraram ineficazes frente ao quadro geral em que a educação jurídica se encontra. O que não deve ser interpretado em uma ótica estritamente pessimista. Faria (1986) registra que, diante da necessidade de reforma do ensino jurídico, deve-se olhar para o passado, para que se verifiquem os erros e acertos, visando uma nova possibilidade de se repensar o ensino, buscando trazer a organicidade para os cursos de Direito e para os seus currículos.

A próxima seção abordará o processo de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, a Resolução CNE/CES n. 635/2018, instrumento que representa um novo paradigma de normatização para os cursos e que deve servir de referência para a organização dos cursos. Na análise da elaboração do normativo, pretende-se destacar o contexto indutor da nova política para o ensino jurídico, bem como os sujeitos envolvidos na construção da DCN.

SEÇÃO III

A RESOLUÇÃO Nº 05/2018 CNE/CES: CONTEXTOS E SUJEITOS

A presente seção apresenta o percurso metodológico adotado para fins de alcance dos objetivos de pesquisa, sendo explicitadas as bases epistemológicas e procedimentais que deram suporte a sua realização. Em seguida adentra, efetivamente, aos estudos atinentes à Resolução nº 05/2018 CNE/CES, de maneira a expor os contextos envolvidos na sua elaboração e os sujeitos identificados na composição do normativo. A análise se realiza adotando como ponto de comparação o processo de construção das Diretrizes Curriculares anteriores para os cursos de graduação em Direito – Resolução CNE/CES n. 9/2004.

3.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Relativo às opções metodológicas esta pesquisa se estruturou, com relação a sua abordagem, nos parâmetros de uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, Resolução CNE/CES n. 05/2018, identificando sujeitos e contextos, considerando como parâmetro às determinações anteriormente estabelecidas por meio do normativo superado, Resolução CNE/CES n. 09/2004.

Minayo (2001) defende que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para ela essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, fundamentando-se na referida abordagem, este trabalho pretende analisar o universo de significados e possíveis interações por trás da construção das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.

No início dos estudos realizou-se uma pesquisa com objetivos exploratórios, a qual, segundo Gil (2007), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Segundo o autor a grande maioria das pesquisas exploratórias envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nesse sentido, na fase exploratória, buscou-se, junto ao banco de dados da Capes, as teses e dissertações que trataram da Educação Jurídica, da Crise Educacional nos cursos de Direito e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Na oportunidade localizaram-se estudos preciosos para a composição da pesquisa, tais como: Adaid (2015), Arantes (2008), Hesse (2012), Marchese (2006), Mesquita (2005), Pereira (2017) e Simões (2013), os quais compõem parte do corpo teórico do presente estudo.

Para alcance dos objetivos propostos o presente trabalho utilizou da Pesquisa Documental como método científico, tendo em vista que a análise dos documentos inerentes à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, como Pareceres, Minutas de Resolução, proposições encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação e Publicações do Ministério da Educação, fornece as informações necessárias a composição do estudo.

A utilização da pesquisa documental, como método científico de coleta de dados, encontra respaldo no proposto por Silva et al (2009), pois a Pesquisa Documental não se restringe a uma técnica ou procedimento, mas preenche também os pressupostos próprios do método.

Essa discussão também objetiva balizar a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim como método de pesquisa. No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental (SILVA et al, 2009, p. 4.557).

A primeira etapa da aplicação do Método da pesquisa documental, para a coleta de dados, se dá com o recolhimento dos documentos a serem utilizados. Silva et al (2009) destacam que a coleta de documentos se apresenta como uma fase importante da pesquisa documental. Calado e Ferreira (2005), por sua vez, anotam que é a própria natureza do estudo que orienta o investigador para determinadas fontes de coleta de documentos, como institutos nacionais de estatística, bibliotecas, arquivos e bancos de dados, atas de reuniões entre organismos em estudo, dentre outros.

Neste estudo primou-se pelo recolhimento de documentos presentes no banco de dados do MEC, expostos em seu portal eletrônico, e também alguns documentos veiculados em publicações oficiais, como o Diário Oficial da União (DOU). Tais documentos apresentam

informações escritas, primárias e originais fundamentais à realização da pesquisa. Assim, foram recolhidos, para fins de análise, documentos relacionados ao processo de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito – como: Pareceres CNE/CES n. 55/2004, 211/2004 e 635/2018; Resoluções CNE/CES n. 09/2004 e 05/2018; minuta do parecer e de resolução e Portaria n. 1.351/2018 MEC (**Quadro 4**).

Quadro 4- Documentos acessados e analisados

Documento	Assunto	Disponível
Parecer nº 55/2004 CNE/CES	Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Direito	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf
Parecer nº 211/2004 CNE/CES	Reconsidera o Parecer nº 55/2004 CNE/CES	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf
Resolução nº 09/2004 CNE/CES	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf
Minuta de Parecer	Texto referência para a audiência pública do dia 02/07/2018	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=89661-texto-referencia-minuta-de-parecer-dcn-direito&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192
Minuta de Resolução	Texto referência para a audiência pública do dia 02/07/2018	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=89671-texto-referencia-minuta-projeto-de-resolucao-dcn-direito&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192
Parecer nº 635/2018	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito, aprovado em 04/10/2018	http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file
Portaria nº 1.351 de 14/12/2018 MEC	Homologa o Parecer CNE/CES nº 635/2018.	Diário Oficial da União, Edição: 241, Seção 1, Página 34
Resolução nº 05/2018 CNE/CES	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

Fonte: elaboração própria

Flick (2013) nos mostra que os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer. Para ele os documentos são produzidos com uma determinada finalidade, assim, ao se analisar os propósitos de pesquisa deve-se sempre considerar quem produziu o documento, para quem, e com que propósito. O autor afirma que a maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão

produzidos por um documento. Os documentos oficiais se mostram, portanto, fundamentais para a pesquisa, ao passo que possibilitaram a extração de significados e de pretensões de seus autores, no momento da edição de tais documentos.

Outra fonte importante para o acesso aos dados, e que auxiliou na verificação da participação dos sujeitos externos ao CNE na construção das Diretrizes, um dos objetivos de pesquisa, foi a Plataforma Lattes. No ambiente foram localizados os currículos dos sujeitos listados pelo Parecer CNE/CES n. 635/2018 como responsáveis pela condução das discussões da proposta de Diretriz. Assim, extraiu-se da Plataforma, as vinculações acadêmico-profissionais dos sujeitos ouvidos na qualidade de especialistas. Pelas informações obtidas na Plataforma também foi possível verificar quantos deles são docentes de cursos jurídico e quais as suas origens, em termos de iniciativa (pública ou privada), informações que, em confronto com as unidades de contexto, apresentaram dados importantes para o estudo.

Uma informação relevante, localizada nos documentos analisados, se refere às entidades de classe, associações de ensino e de pesquisa e congêneres que se revelam sujeitos ativos na composição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Os Pareceres do CNE/CES analisados, n. 055/2004, 201/2004 e 635/2018 revelam algumas entidades e seus respectivos interesses para a organização dos cursos jurídicos.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, já se manifestou em outras oportunidades, a exemplo do contido no Parecer CNE/CES n. 776/1997, sobre interferência de determinados grupos na formação dos normativos educacionais: “na fixação dos currículos muitas vezes prevalecem interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo” (Parecer CENECES n. 776/1997, p. 1), e isso também fez parte da análise a que o estudo se propôs.

Para fins de alcance do segundo objetivo específico, qual seja, comparar o processo de construção da nova Diretriz Curricular Nacional de Direito com o processo de construção da Diretriz anterior, foram extraídas as informações contidas nos documentos recolhidos sobre o processo de elaboração de cada uma das Resoluções. Dessa maneira, foi possível verificar o tempo de tramitação de cada proposta, a abertura para a participação da comunidade jurídica, a participação de consultores especializados durante os debates e realização de audiências públicas.

Após a seleção documental se fez necessário uma leitura flutuante, Bardin (2011). Tal procedimento visou o estabelecimento de contato inicial com o material, de maneira a melhor conhecê-lo e assim extrair as primeiras impressões sobre o seu conteúdo. Por meio da leitura

flutuante também foi possível verificar a pertinência dos documentos para a análise e vislumbrar as possibilidades de extração de informações de seu conteúdo.

Após a obtenção dos dados, Laville e Dionne (2008) ensinam que o material continua bruto e não permite extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Afirmam que é preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurando-lhes o sentido, captando as intenções, reconhecendo o essencial e selecionando-o em torno de ideias principais. Segundo os autores esse é o princípio da análise de conteúdo.

Para Gomes (2001) uma das principais funções da análise de conteúdo é a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Esta é a proposta deste trabalho, que se utilizou da análise de conteúdo para compreender o processo de elaboração das DCNs de Direito, identificando seus contextos justificadores e os sujeitos envolvidos na sua composição.

Bardin (2011) divide em três principais etapas a análise de conteúdo, quais sejam, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa, consiste na organização do material a ser estudado. Nessa fase se busca, principalmente, escolher os documentos a serem submetidos à análise, formular as hipóteses (caso o estudo as contemple) e os objetivos de pesquisa e, finalmente, elaborar os indicadores que fundamentam a interpretação.

Como mencionado, na pré-análise deve se fazer a escolha dos documentos a serem utilizados. É aqui que se torna necessário que se defina o campo do *corpus* do estudo, “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

Franco (2005) aduz que definidos os objetivos da pesquisa, os tipos de documento a serem analisados e o referencial teórico adotado a pesquisa baseada na análise de conteúdo deve seguir para a etapa de definição de unidades de análise. Tais unidades se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. As primeiras se referem a opção pela menor parte de conteúdo a ser considerada para fins de registro nas categorias levantadas, podem ser definidas por palavras, tema, personagem ou item.

A escolha da unidade de registro por tema, opção empregada neste estudo, pode abranger uma simples sentença, um conjunto de sentenças ou mesmo um parágrafo, desde que tratem de uma questão temática abrangida pela pesquisa. Por meio dessa unidade de registro, é possível que se extraia do corpo dos documentos analisados manifestações que expressem significados que ultrapassam a unidade de sentido de uma palavra.

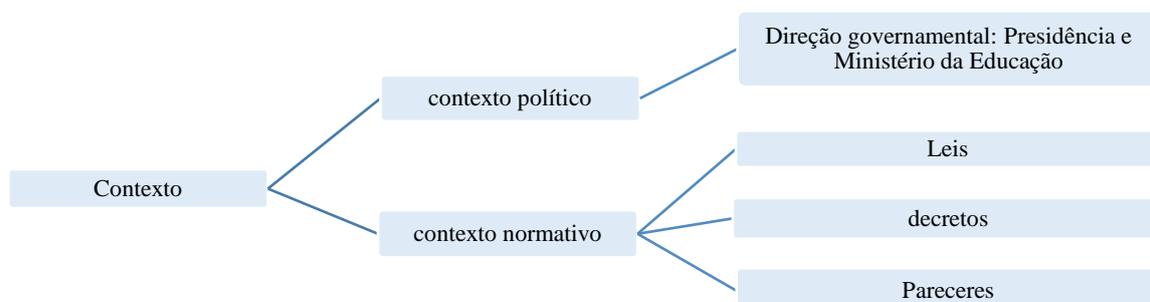
As unidades de contexto, por seu turno, consistem, nos dizeres de Franco (2005), no “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise. Refere-se a questões de contexto em que foram produzidos os documentos estudados. Bardin (2011) informa que, quando da utilização das unidades de contexto, por vezes, é necessário realizar, conscientemente, referência ao contexto próximo ou longínquo das unidades de registro.

Ainda para fins de aplicação método da análise de conteúdo, devem ser definidas as categorias de análise. Franco (2005) descreve a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). O autor observa a possibilidade de definição de categorias *a priori*, quando as categorias e seus indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.

A análise do processo de construção das DCNs, proposta nesta pesquisa, se desdobra em dois principais elementos, quais sejam: *contextos e sujeitos*. Inicialmente, optou-se pela definição das duas categorias maiores *a priori*, considerando os objetivos de investigação da pesquisa. Em um segundo momento, de porte dos dados obtidos, por meio da análise documental, foi possível que se organizassem categorias *a posteriori* de acordo com a organização que foi dada aos elementos evidenciados na análise dos Pareceres CNE/CES n. 055/20034, 211/2004 e 635/2018.

Dessa maneira as principais categorias de análise empregadas no estudo, para a apreciação de *contextos* foram: contexto normativo (leis, decretos e portarias) e contexto político (envolvendo a representação política do país – presidência e Ministério da Educação). A organização dada para as categorias encontra-se detalhada de acordo com os propósitos da pesquisa (**Figura 4**).

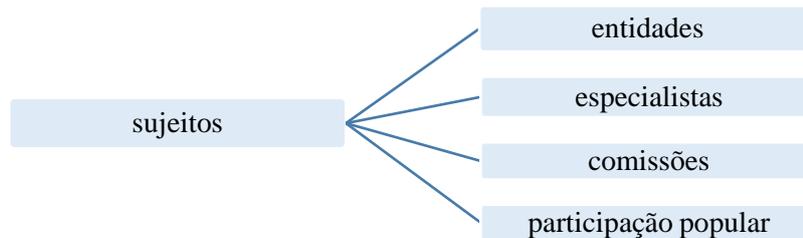
Figura 4- Categorias - Contextos



Fonte: elaboração própria

Para a apreciação dos *sujeitos*, por sua vez, foram localizadas posteriormente, de acordo com as informações contidas nos documentos analisados, as categorias: entidades, especialistas, comissões e participação popular. A organização dada para as categorias encontra-se detalhada de acordo com a finalidade da pesquisa (**Figura 5**).

Figura 5- Categorias - Sujeitos



Fonte: elaboração própria

Também considerando as duas categorias maiores, contextos e sujeitos, detalhou-se os objetivos de pesquisa a que se prestaram cada um dos documentos analisados. Os Pareceres CNE/CES n. 055/2004, 211/2004 e 635/2018 forneceram preciosas informações concernentes ao contexto em que as diretrizes de 2004 e de 2018 foram construídas além de indicarem a participação dos sujeitos externos ao CNE na composição das Resoluções (**Quadro 5**).

Quadro 5 – Documentos analisados e objetivos de pesquisa

Contexto	
Objetivo	Documentos analisados
Elucidar a motivação declarada pelo CNE/CES para a elaboração das DCNs	Para 2004: Parecer CNE/CES n. 55/2004 e 211/2004 Para 2018: Parecer CNE/CES n. 635/2018
Verificar, para as DCNs de 2004, a compatibilidade com o discurso de mudança e modernização anunciados pelo governo FHC. Para as DCNs de 2018 verificar a continuidade nos propósitos de modernização da educação.	Para 2004: Parecer CNE/CES n. 55/2004 e 211/2004 Para 2018: Parecer CNE/CES n. 635/2018
Sujeitos	
Objetivo	Documentos analisados
Verificar se o CNE/CES declara, em seus documentos oficiais, a construção participativa das DCNs	Para 2004: Parecer CNE/CES n. 55/2004 e 211/2004 Para 2018: Parecer CNE/CES n. 635/2018
Verificar a menção de instrumentos que se mostram compatíveis com participação aberta e democrática na composição das DCNs	Para 2004: Parecer CNE/CES n. 55/2004 e 211/2004 Para 2018: Parecer CNE/CES n. 635/2018

Fonte: elaboração própria

Outro procedimento empregado, para fins de alcance dos objetivos de pesquisa, se deu por meio do confronto do conteúdo de alguns dos documentos recolhidos para fins de análise.

Para o processo de construção das DCNs de 2018, o intuito foi de verificar os indicativos da efetividade da audiência pública realizada no ano de 2018, para tanto foram confrontados os textos da Minuta de Resolução submetida a audiência com a Resolução publicada – Resolução CNE/CES n. 05/2018.

Ainda no que concerne aos procedimentos adotados, menciona-se a busca de informações relativas a atuação profissional, formação e publicações dos sujeitos mencionados pelos Pareceres CNE/CES n. 55/2004, 211/2004 e 635/2018 como envolvidos na construção dos normativos de 2004 e de 2018. Assim para as DCNs de 2004 a análise em profundidade, das informações contidas na Plataforma Lattes, se deteve aos membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED). Para a construção de 2018, foram explorados os sujeitos da Câmara Consultiva Temática (CCT) de Ensino Jurídico, da Comissão de Revisão CNE/CES, e dos especialistas convidados, participantes das reuniões de revisão das Diretrizes.

Com o intuito de inferir a relevância das contribuições apresentadas por esses sujeitos, a análise também buscou nas publicações expressas na Plataforma Lattes (artigos completos em periódicos, livros publicados/organizados e capítulos de livro), elementos que aproximam os sujeitos, enquanto estudiosos e pesquisadores, de temas pertinentes as discussões da formulação de uma DCN, tais como: Diretriz, Educação/Ensino Jurídico, Educação/Ensino, Currículo e Cursos Jurídicos/de Direito.

Apesar de Educação e Ensino não se tratarem de termos sinônimos, uma vez que a educação se refere a um objeto muito mais amplo que o simples ensino, envolvendo, conforme Simões (2013), a didática, o docente e o discente, a aprendizagem, as metodologias, a avaliação, a legislação e os demais elementos da educação *lato sensu*, agruparam-se os termos com a finalidade de identificar os sujeitos que pesquisam e publicam sobre ambos, ensino ou educação.

Cabe mencionar que todas as unidades pesquisadas nos currículos foram temas abordados ao longo do presente texto e se mostram compatíveis com a ideia de organização dos cursos por meio das DCNs, motivo pelo qual se fez a opção pela localização desses registros para análise de dados. Os itens seguintes se debruçam efetivamente sobre os resultados das análises relativas aos contextos e sujeitos na construção das DCNs dos cursos jurídicos.

3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE DIREITO: CONTEXTOS

A forma de organizações dos cursos sofre alterações, quanto a sua estrutura e currículo, conduzidas pelas agendas políticas educacionais, de acordo com a pauta adotada pelos governos estabelecidos ao longo dos períodos históricos nacionais. A legislação é um campo que reflete e ampara as concepções para o currículo empregadas nesse nível educacional. No Brasil, a organização dos cursos de Direito já se realizou, em outros momentos, pelo currículo único e pelos currículos mínimos. Atualmente, sob o respaldo da Lei n. 9.394/1996, os parâmetros para o currículo e organização dos cursos se dão pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Curso.

A análise documental permitiu que se extraíssem dos Pareceres analisados (Pareceres CNE/CES n. 055/2004, 211/2004 e 635/2018) os principais elementos justificadores da alteração dos normativos relativos à organização dos cursos jurídicos e de seus currículos. Após análise aprofundada nos documentos, foi possível verificar que o Conselho Nacional de Educação, além de apresentar menção ao contexto normativo que embasa a formulação das DCNs, cita as alterações políticas sofridas no Brasil e a consequente necessidade de redefinição do perfil de egressos como fatores relevantes para justificar os normativos propostos.

Dessa maneira, a pesquisa cuidou em destacar, relativo ao contexto de construção, as dimensões do contexto político e contexto normativo. Considerando que o estudo se propôs a apresentar um quadro comparativo entre os processos de construção das Diretrizes de 2004 e de 2018, também se expõe, na presente seção, o fluxo de construção de cada uma das DCNs.

3.2.1 Contexto Político

Para o período de formulação das primeiras DCNs, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, Neto e Castro (2014) relembram do processo de globalização, pelo qual, as economias em desenvolvimento tiveram que se adaptar às novas tendências globais. Os autores aduzem que para a inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho foi necessário que se realizasse uma reorganização do sistema de ensino superior, de maneira a se contemplar a tecnologia e o incentivo à inovação nesse nível educacional. Assim, verifica-se que as mudanças de padrões para o currículo, provocadas pelas DCNs, se encontram inseridas no período de adaptação educacional às tendências globais.

Silva Júnior e Sguissardi (2001) informam que esse mesmo período é caracterizado por um reformismo neoliberal, onde as reformas educacionais se fazem presentes nos discursos

governamentais como necessárias e irreversíveis. No governo de Fernando Henrique Cardoso, se consolidam os discursos sobre a inadequação dos currículos nos diversos níveis educacionais. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que o propósito do governo, para o ensino superior, era de induzir a sua modernização, o que demandava uma verdadeira revolução administrativa no setor.

Para o governo, “a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna”, obstaculizava a consecução de seu programa de ação. Remover tal obstáculo era, então, “condição imprescindível para melhorar a qualidade de ensino, reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência”. Esse diagnóstico foi o ponto de partida para que se iniciasse, em 1995 “uma extensa reforma curricular em todos os níveis de ensino.

As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articulam-se, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo o conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p.82).

Interessante trazer ao debate as contribuições das autoras, pois, a mencionada “centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental” fica evidenciada em alguns dos documentos analisados. Tanto no Parecer CNE/CES n. 055/2004 quanto no 211/2004, que antecedem as DCNs de 2004, foram localizadas expressões que ora culpam os docentes pela não realização dos avanços curriculares almejados, ora conferem a eles a responsabilidade pela efetivação dos novos anseios de organização da educação jurídica.

Dentre esses desafios para superar resistências, ressaltou a capacidade instalada das instituições, **especialmente quanto aos seus quadros docentes** e de administração, **que não estiveram e não estão**, no seu conjunto, **suficientemente sensíveis à necessidade dos avanços e mudanças proclamados** e previstos nas normas supra referidas (Parecer CNE/CES n. 055/2004, p. 14). *Grifou-se.*

Diante desse quadro, como alertara a ABEDi – Associação Brasileira do Ensino do Direito, em outras ocasiões, nos subsídios encaminhados a estes Relatores e, sobretudo, no recente Congresso realizado em Florianópolis em 2003, **os obstáculos do ensino jurídico somente serão superados se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito, bacharelado, encontrarem do corpo docente e das administrações das instituições de ensino superior, o total compromisso de atender aos reclamos de uma nova época**, constituindo-se efetivas respostas às novas aspirações e às novas concepções jurídicas, ajustadas às necessidades locais, regionais, nacionais, internacionais, que estão a exigir uma diversificação curricular, nas instituições, na proporção direta das mudanças e das demandas regionais, atuais e emergentes (Parecer CNE/CES n. 055/2004, p. 14 e Parecer CNE/CES n. 211/2004, p. 16). *Grifou-se.*

O Parecer CNE/CES n. 055/2004 relata desafios decorrentes das resistências instaladas nas instituições de educação superior, especialmente com relação aos professores e corpo administrativo, que “não estiveram e não estão sensíveis à necessidade de avanço”. Cabe mencionar que a desqualificação docente também foi um discurso presente no momento político compatível com a reorganização do sistema de ensino superior nos anos de 1990. A formação e atuação profissional dos docentes sofreu um processo de deslegitimação assim como a sua capacidade de colocar em prática o modelo de ensino reclamado pelos padrões contidos nas DCNs. Assim, para que o projeto educacional, iniciado pelo governo, pudesse se concretizar surgia a necessidade de uma reprofissionalização docente.

O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Além de atestarem, como vimos, a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre a sua prática de ensino e a vida. Para tanto foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-se de seu sentido original e em lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p.83).

Quando analisamos o ensino jurídico brasileiro verificamos que as deficiências encontradas nos cursos, amplamente conhecidas como “crise do ensino jurídico” se revelam mediante uma soma de diversos elementos, sejam eles curriculares, pedagógicos ou extracurriculares. Na oportunidade destacaram-se como fatores contributivos para a crise do ensino, a metodologia de ensino empregada, o currículo dos cursos, o perfil docente, os meios de avaliação e, especialmente, a mercantilização do ensino superior.

Considerando o abordado, com fundamento no corpo teórico empregado no trabalho, se mostra infundada a responsabilização excessiva sobre o corpo docente para que o contido nas DCNs seja plenamente satisfeito, considerando que apenas uma pequena parcela do ensino jurídico recai sobre a atuação desses profissionais. Além do mais, as DCNs representam um normativo que orienta as IES na organização dos cursos e composições curriculares. Rodrigues (2018) ensina que, por vezes, a alteração ou substituição do currículo continua sendo vista como a solução para os problemas apresentados no âmbito da educação jurídica, ignorando-se, regra geral, questões estruturais que impactam o processo educacional e que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política e econômica.

Durante o período de tramitação das primeiras DCNs de Direito, anos de 1996 até 2004, ocorreram pequenas alterações na gestão governamental, tanto no Governo Federal, quanto no Ministério da Educação. Ao se analisar a representação política nacional, verifica-se que, somente a partir do ano de 2003 ocorre a substituição diretiva da pasta Educacional e do Governo Federal (**Quadro 6**). Entretanto, é possível inferir uma continuidade nos propósitos apresentados, ainda no início do governo de Fernando Henrique Cardoso na concepção de DCNs, já que durante quase todo o período de tramitação das DCNs, de 1996 até 2003, a direção governamental se manteve.

Quadro 06 - Representação política período de construção das Diretrizes Curriculares nacionais de 2004

Presidentes da República			
Fernando Henrique Cardoso	Luiz Inácio Lula da Silva		
01/01/1995 – 01/01/2003	01/01/2003-01/01/2011		
Ministros da Educação			
Paulo Renato Souza	Cristovam Buarque	Tarso Genro	Fernando Haddad
01/01/1995	01/01/2003	27/01/2004	29/07/2005
01/01/2003	27/01/2004	29/07/2005	24/01/2012

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros> - elaboração própria

Para as Diretrizes de 2004 foi possível verificar, o compromisso do Ministério da Educação com a “nova ordem política, econômica, social”, conforme declarado no Parecer CNE/CES n. 55/2004, p. 15. O documento, entretanto, não esclarece em que consiste tal ordem política. Nesse sentido, se buscou junto ao referencial teórico adotado elementos que auxiliassem a revelar quais os contornos políticos existentes quando da edição das Diretrizes Curriculares de 2004.

Ao tratar da Educação Superior Brasileira, a pesquisa informou sobre uma reorganização no campo educacional após a década de 1980, conforme McCowan (2005). Para o final da década de 1980 e início da década de 1990, Lima e Martins (2005) mencionam uma redefinição do papel do Estado que deveria se apresentar cada vez mais como um Estado mínimo, conforme orientações emanadas do Banco Mundial. No período, o Banco buscou estabelecer correlações entre os sistemas educativos e os sistemas de mercado, como afirma Coraggio (2009).

Silva Junior e Sguissardi (2001) ensinam que no início da década de 1990, com a redemocratização do Estado, o Brasil encontrava-se em um momento de intensa fragilidade e de instabilidade financeira. Para os autores o Estado estava falido e não se verificavam políticas de investimento no setor social. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam, relativo aos governos dos anos 1990, especialmente no de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que se

construíram diagnósticos de crise, que serviriam de base para as mudanças concernentes à reestruturação da educação nacional.

Neto e Castro (2014) mencionam que o processo de globalização, com a sua nova divisão do trabalho, impõe uma formação baseada em uma maior qualificação e flexibilização profissional. Destaca-se, com relação ao perfil do egresso, o tipo de profissional que se pretende formar sob o respaldo da Diretriz então proposta. A ideia apresentada é de que o profissional possua maior autonomia, se aproprie com facilidade de novas ferramentas e mecanismos de trabalho e apresente aptidão para se adequar às correntes mudanças no âmbito do exercício de suas funções. Verifica-se, portanto, que a qualificação e a flexibilização, parecem bem acomodadas na proposta de perfil profissional apresentada pelo CNE/CES.

Enquanto no curso da elaboração das DCNs de 2004 a organização do Governo Federal e da pasta da Educação se mantiveram quase inalteradas, para a composição das DCNs de 2018 já se identifica uma alternância significativa de gestão, especialmente ao se considerar o Ministério da Educação. No governo Dilma Rousseff, para o período de tramitação das propostas de DCNs, cinco ministros assumiram a pasta educacional, um deles mais de uma vez - Aloizio Mercadante. A representação política do período, com Presidentes da República e Ministros da Educação, encontra-se detalhada a seguir (**Quadro 7**).

Quadro 7 - Representação política período de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018

Presidentes da República							
Dilma Rousseff				Michel Temer			
01/01/2011 – 31/08/2016				31/08/2018 – 01/01/2019			
Ministros da Educação							
Aloizio Mercadante	Henrique Paim	Cid Gomes	Renato Ribeiro	Janine	Aloizio Mercadante	José Mendonça Bezerra Filho	Rossieli Soares da Silva
24/01/2012	03/02/2014	02/01/2015	06/04/2015		05/10/2015	12/05/2016	06/04/2018
02/02/2014	01/01/2015	19/03/2015	04/10/2015		11/05/2016	06/04/2018	03/12/2018

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros> - elaboração própria

As inúmeras alterações no ministério (**Quadro 7**) poderia representar um indicativo de instabilidade e descontinuidade nas políticas públicas educacionais, pois, para Souza (2001), cada ministro ou secretário de educação é dotado de intenções que se convertem em atos, os quais em nada se assemelham a uma política educacional. Entretanto, durante o governo realizado pelo Partido dos Trabalhadores, diversos dos propósitos neoliberais defendidos para a educação, característicos do início dos anos de 1990, continuaram presentes nas políticas para a Educação Superior.

A exemplo, menciona-se os instrumentos de incentivo financeiro aplicados ao ensino superior privado, especialmente os programas do PROUNI e FIES, os quais possibilitaram que a mercantilização do ensino prosseguisse em expansão no campo da educação superior durante os governos de Lula e Dilma, conforme ensinamentos de Silva (2020). É, portanto, nesse cenário reformista e de manutenção das tendências da mercantilização do Ensino Superior que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito de 2018 foram editadas.

Mediante o quadro político apresentado, o Parecer CNE/CES n. 635/2018 faz menção à necessidade de adequação do perfil profissional do egresso, citando itens como educação continuada e alegando a necessidade de busca de qualificação constante ao longo da trajetória no mundo do trabalho. “A militância profissional, associada às oportunidades de educação continuada, permitirá a cada egresso constituir a sua trajetória ao longo da vida no mundo do trabalho” (Parecer CNE/CES n. 635/2018, p. 12).

Também é possível que se verifique, assim como ocorreu para as DCNs de 2004, que o CNE/CES relaciona a necessidade e adequação do perfil profissional com os parâmetros advindos da globalização e das novas organizações do trabalho, preceitos abordados por Neto e Castro (2014), para os quais, vários fatores que podem ser associados a reorganização dos sistemas de ensino superior, dentre eles: o processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais de mercado de trabalho e o estabelecimento de novos padrões de competência econômica no âmbito internacional.

Retornando aos contextos justificadores da composição das DCNs, ao se analisarem as informações contidas nos Pareceres CNE/CES n. 055/2004, 211/2004 e 635/2018, concernentes ao perfil profissional almejado, verifica-se que o Conselho Nacional de Educação expressou a necessidade de adaptação profissional aos “novos tempos” o CNE também fez referência a necessidade de os profissionais apresentarem maior autonomia no campo de suas atuações. Adaptação e autonomia são expressões que se relacionam com o entendimento sobre habilidades e competências, termos estes presentes nas DCNs.

Linhares (2009), ao tratar das Habilidades e Competências, contidas nas DCNs dos cursos de Direito, Resolução CNE/CES n. 09/2004, busca esclarecer os dois conceitos. Para a autora, habilidade se refere a um conceito relacional, de maneira que, quem é hábil, o é para determinada função, procedimento ou interferência. A habilidade está voltada assim para uma direção, sendo, portanto, uma aptidão intencional. Segundo ela, a habilidade está ainda associada ao “saber fazer”, uma ação física ou mental que indica capacidade adquirida.

A mesma autora informa que as competências correspondem à faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivo (saberes, capacidades, informações, dentre outros) visando solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nesse sentido, as competências seriam o conjunto de habilidades, desenvolvidas em harmonia. Ter competência, portanto, significa estar habilitado em conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas, adequadas, criativas e eficazes para problemas novos que se apresentem. As competências envolvem assim esquemas de percepção, pensamento, avaliação, decisão e ação.

Assim, verifica-se que a ideia contida nas DCNs, de desenvolver habilidades e competências, visa superar o ensino baseado na simples transmissão de conteúdos de base, as DCNs preocupam-se em fornecer os meios necessários para que se desenvolva no discente o saber fazer, de maneira a condicioná-lo ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a um futuro exercício profissional dinâmico, compatível com os novos tempos anunciados.

O perfil profissional apresentado nos Pareceres CNE/CES n. 055/2004 e 211/2004, correspondem ao ideal de modernização em que se fundamentou a reforma educacional dos anos de 1990.

O ato normativo, portanto, diferenciador ou caracterizador dos sentidos de época ou da contextualização do processo educacional brasileiro não pode transformar-se em um fim em si mesmo, mas deve ser concebido como o instrumento com que se atendem às peculiaridades e, conseqüentemente, o **novo tempo** em que vivemos, a exigir dos profissionais **maior autonomia** na sua capacidade de incursionar, com desempenhos científicos, no ramo do saber ou na área do conhecimento onde se situa a sua graduação, no **ritmo célere com que se processam as mudanças**. (Pareceres CNE/CES n. 055/2004 p. 8 e 211/2004 p. 10). *Grifou-se*

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ensinam que os motivos apresentados como justificadores da deterioração do ensino foram a gestão ineficiente até então praticada e o atraso tecnológico vivido pelas estruturas educacionais vigentes. Segundo as autoras, surgia assim a necessidade de aproximação da educação com a sociedade da informação, de maneira a alinhar o país com a modernidade tecnológica construída no campo internacional.

[...] essa construção ideológica revela uma concepção de progresso em que o tempo “bom” está no futuro. Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso. A ela atribui-se a qualidade portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e mescladas ao senso comum e emergem como novas (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007, p. 92).

Considerando alguns dos conceitos trabalhados pelas autoras, buscaram-se nos pareceres as unidades de registro compatíveis com o discurso de mudança e de modernização anunciados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, para analisar tais aspectos, a pesquisa localizou nos Pareceres unidades de registro ligadas aos termos: novo, tecnologia, avanço, mudanças, emergentes, internacional e economia, conforme se detalha abaixo:

Quadro 08 - elementos identificados da estratégia de modernização da educação jurídica-2004

Termos	Parecer CNE/CES n. 55/2004	Parecer CNE/CES n. 211/2004
	Unidades de registro temáticas	
Novo (s) Nova (s)	<p>Nova ordem jurídica; novas e mais sofisticadas tecnologias; novas e mais complexas situações jurídicas; p.2</p> <p>Nova ordem jurídica nacional brasileira; p.6</p> <p>Novo tempo em que vivemos; p. 8</p> <p>De acordo com a nova ordem jurídica; p. 13</p> <p>Atender aos reclamos de uma nova época; respostas às novas aspirações; novas concepções jurídicas; p.14</p> <p>Novas escalas de valores; novas e desafiadoras situações e relações jurídicas; ramos jurídicos, atuais ou novos; nova ordem política; p.15</p> <p>Nova dinâmica para a educação superior; p.17</p> <p>Apropriar-se de novas e renovada ferramentas; p. 18</p> <p>Nova concepção educacional; proposta nova; p. 19</p>	<p>Nova ordem jurídica; novas e mais sofisticadas tecnologias; novas e mais complexas situações jurídicas. p. 4</p> <p>Novo tempo em que vivemos; p.10</p> <p>Reclamos de uma nova época; respostas às novas aspirações; novas concepções jurídicas; novas escalas de valores; novas e desafiadoras situações e relações jurídicas; ramos jurídicos atuais ou novos; nova ordem política; p.16</p> <p>Nova concepção educacional; proposta nova; p. 17</p>
Tecnologia (s)	<p>Mais sofisticadas tecnologias; p. 2</p> <p>Avanços da ciência, da tecnologia, p. 15</p> <p>Desafio das céleres mudanças, científicas, políticas e tecnológicas, p. 18</p> <p>Domínio de tecnologias; utilizando tecnologias inovadoras; p. 21</p> <p>Avanço da ciência e da tecnologia; p. 23</p>	<p>Mais sofisticadas tecnologias, p. 4</p> <p>Avanços da ciência, da tecnologia, p. 16</p> <p>Domínio de tecnologias; utilizando tecnologias inovadoras; p. 19</p> <p>Avanço da ciência e da tecnologia; p. 21</p>
Avanço (s) mudança (s) emergente (s)	<p>Necessidade dos avanços e Mudanças proclamados; p. 14</p> <p>Decorência dos avanços da ciência; p. 15</p> <p>Avanço da ciência e da tecnologia; p. 23</p> <p>Mudanças sociais; p. 2</p> <p>Enraizada resistência às mudanças; p. 5</p> <p>Ritmo célere com que se processam as mudanças; p. 8</p> <p>Formação de profissionais do Direito aptos a ajustar-se às mudanças iminentes; p. 12</p> <p>Capazes de se ajustarem às incessantes mudanças; p. 13</p> <p>Avanços e mudanças proclamados; proporção direta das mudanças; p. 14</p> <p>Adaptar-se às mudanças emergentes; p. 15</p> <p>Céleres mudanças, científicas, políticas e tecnológicas; p. 18</p> <p>Mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil; p. 21</p> <p>Se ajuste sempre às necessidades emergentes; p. 2</p> <p>Demandas regionais, atuais e emergentes; p. 14</p> <p>Adaptar-se às mudanças emergentes; p. 15</p>	<p>Decorência dos avanços da ciência, p. 16</p> <p>Valendo-se do crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia, p. 21</p> <p>Heterogeneidade das mudanças sociais, p. 4</p> <p>Enraizada resistência às mudanças, p. 7</p> <p>Ritmo célere com que se processam as Mudanças, p.10</p> <p>Capazes de se ajustarem às incessantes mudanças, não raro muito rápidas, p. 15</p> <p>Na proporção direta das mudanças e das demandas regionais, atuais e emergentes, p. 16</p> <p>Sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, p. 19</p> <p>Se ajuste sempre às necessidades emergentes, p. 5</p>
Internacional Global Globalização	<p>Ajustadas às necessidades locais, regionais, nacionais e internacionais; p. 14</p> <p>Inter-relações com a realidade nacional e internacional; p. 21</p>	<p>Ajustadas às necessidades locais, regionais, nacionais, internacionais, p. 16</p> <p>Conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, p. 19</p>

Termos	Parecer CNE/CES n. 55/2004	Parecer CNE/CES n. 211/2004
	Unidades de registro temáticas	
	Brasil e suas relações internacionais ; p. 21	
Economia Econômico	Comprometimento com a nova ordem política, econômica ; p. 15 Aplicação às mudanças sociais, econômicas ; p. 21 Percepção das implicações socioeconômicas do seu tempo; p. 23 Relações do Brasil com outros modelos e manifestações da economia mundial; p. 23 Desenvolvimento econômico -social; p. 23 Comprometimento com o desenvolvimento político, econômico ; p. 23	Nova ordem política, econômica , social, p. 16 Aplicação às mudanças sociais, econômicas , p. 19 Implicações socioeconômicas do seu tempo, p. 21 Outros modelos e manifestações da economia mundial, p. 21 Desenvolvimento econômico-social , p. 21 Comprometimento com o desenvolvimento político, econômico e social, p. 21

Fonte: elaboração própria

Os dados demonstram que cada um dos termos destacados, quais sejam: novo, tecnologia, avanço, mudanças, emergentes, internacional e economia encontrou menção nos Pareceres que ensejaram a DCN de 2004. Algumas dessas categorias, a exemplo do “novo” e de “mudanças” são termos identificados com uma recorrência significativa, conforme deixa clara a organização acima proposta (**Quadro 8**).

Carvalho (2001) afirma que, paralelamente às normatizações relativas as diretrizes de política educacional, resoluções e pareceres também veiculam uma determinada perspectiva pedagógica, que parece visar a reforma ou a substituição de certas práticas, qualificadas pelo governo como indesejáveis ou inadequadas em face de novas demandas educacionais. Assim, considerando o contexto político apresentado, o texto dos Pareceres de 2004 indica uma efetiva preocupação com o convencimento da necessidade de mudança de paradigmas para o currículo, apresentando a necessidade de modernização, de atualização e de alinhamento da educação nacional com as determinações econômicas internacionais.

O mesmo procedimento de verificação da compatibilidade do documento com o discurso de mudança e de modernização anunciados no início do governo Fernando Henrique Cardoso foi empregado no Parecer CNE/CES n. 635/2018, que gerou as DCNs de 2018. O intuito da análise foi de verificar a permanência de unidades de registro para os mesmos termos analisados em 2004: novo, tecnologia, avanço, mudanças, emergentes, internacional e economia. Mesmo em se tratando de um outro período de formulação do normativo para os cursos de Direito, a busca visou verificar uma possível continuidade nos propósitos de modernização da educação jurídica (**Quadro 9**).

Quadro 9 - elementos identificados da estratégia de modernização da educação jurídica-2018

Termos	Parecer CNE/CES 635/2018
	Unidades de registro temáticas
Novo (s) Nova (s)	Novos desafios que são apresentados; novos conhecimentos produzidos; atuação profissional em novos campos; p. 12 Capacidade de utilizar as novas tecnologias; p. 13 Articular novas competências; saberes necessários aos novos desafios; inserção de novas tecnologias; novos requisitos de competências; p. 14
Tecnologia (s)	Possuir o domínio de tecnologias ; utilizar as novas tecnologias ; p.13 Inserção de novas tecnologias ; ferramentas tecnológicas ; novas tecnologias p. 14
Avanço (s) mudança (s) emergente (s)	Oportunidade para indicar direções para mudanças qualitativas nos projetos de formação, p. 12 Estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, p. 13 Possibilidade de mudança do cenário profissional, p. 14 Considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes , p. 19
Internacional Global Globalização	Políticas que estimulem a mobilidade nacional e internacional ; p. 11 Contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais ; p. 13 Conhecimentos de importância regional, nacional e internacional ; p. 14 Considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global ; p. 1
Economia Econômico	O interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica ; p. 1 Seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais; p. 1 Aplicação às mudanças sociais, econômicas , políticas e culturais; p.13

Fonte: elaboração própria

É possível observar que mesmo em se tratando de um processo de revisão de normas, é mantida, na concepção da Diretriz de 2018, os elementos que indicam a necessidade de modernização do ensino. Assim, por todo o contexto apresentado, é possível inferir uma continuidade do alinhamento das políticas de reforma da educação superior brasileira com os ideais defendidos pelo reformismo liberal de que tratam Silva Junior e Sguissardi (2001), iniciado no Brasil nos anos de 1990 e continuados nos governos seguintes, com os consequentes incentivos de crescimento e expansão da educação superior privada e agravamento da verificada mercantilização da educação superior.

Como já mencionado, a legislação é um campo que reflete a ampara as opções adotadas pelos governos no que se refere a implementação de suas Políticas Educacionais. Portanto, considerando a relevância de se ilustrar o contexto normativo em que foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, o item seguinte explora com maior detalhamento o contexto normativo evidenciado no processo.

3.2.2 Contexto normativo

Concernente às DCNs de 2004, Resolução CNE/CES n. 09/2004, vale relembrar a alteração de paradigma para a composição dos currículos dos cursos superiores. No ano de 1995 a lei n. 9.131/95, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, conferiu à Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, a competência para deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para a graduação.

Art.9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

(...)

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

(...)

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação (Lei n. 4.024/1961).

Em sentido semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei n. 9.394/1996, em seu art. 9º, VII, ao tratar da competência dos entes para os sistemas de ensino, registra que cabe à União determinar as normas gerais para a organização dos cursos de graduação e de pós-graduação. O §1º, do art. 9º, também expressa a competência normativa atribuída ao CNE, mencionando que na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente.

A pesquisa já delineou as principais diferenças entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais, cabendo, no momento, lembrar que os currículos mínimos continham previsão na Lei n. 4.024/1961 e tinham por objetivo, nos termos do Parecer CNE/CES 67/2003, fornecer igualdade de oportunidades, de maneira que os mesmos cursos deveriam ter os mesmos conteúdos com mesma duração e denominação, independentemente da IES em que fosse oferecido. A ideia era de fornecer padrões unitários e uniformes de oferta curricular nacional.

A previsão dos currículos mínimos acabava, na prática, por “inibir as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens” (Parecer CNE/CES n. 67/2003, p. 2). Assim, adveio a necessidade de alinhamentos dos currículos dos cursos de graduação aos preceitos apresentados pela LDB de 1996, compatíveis com a flexibilidade e liberdade para as IES na organização de seus cursos superiores.

O CNE/CES, no exercício de suas competências, após alteração de paradigma, produzida pela legislação educacional, iniciou as discussões para a formulação das primeiras

DCNs para os cursos de graduação. A análise dos Pareceres relativos a elaboração das Diretrizes dos cursos jurídicos (para 2004: Parecer CNE/CES n. 055/2004 e 211/2004 e para 2018: Parecer CNE/CES n. 635/2018) permitiu que se extraíssem, do contexto normativo apresentado, os principais normativos justificadores da edição das Diretrizes.

Nesse sentido, foram localizadas nos documentos, menções a: Constituição Federal, Leis, Decretos e Pareceres, que formam o corpo normativo empregado na definição das novas concepções para a organização dos cursos jurídicos. A organização da legislação mencionada se encontra detalhada (**Quadro 10**) de acordo com o Parecer em que se apresenta.

Quadro 10- Contexto normativo apresentado para a formulação das Diretrizes de 2004 e 2018

Parecer CNE/CES n. 55/2004	
Categoria	Localização no documento de unidades de registro temáticas
Contexto normativo	<ul style="list-style-type: none"> • A Lei 9.131, sancionada em 24/11/95, deu nova redação ao Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais [...] tal como viria estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394, de 20/12/96, publicada em 23/12/96. p.1. • [...] transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96. p. 1. • Trata-se, pois, de um novo marco legal estabelecido a partir da LDB 9.394, de 20/12/96, e confirmado pelo Plano Nacional de Educação, de acordo com a Lei 10.172, de 9/1/2001. p. 18. • Desta maneira, enquanto as precedentes Leis 4.024/61 e 5.540/68 atribuíram ao então Conselho Federal de Educação competência para definir “currículos mínimos nacionais e a duração dos cursos de graduação”, o marco legal estabelecido pelas Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, apresenta nova configuração para as definições políticas da educação brasileira, coerentes com a Carta Política promulgada em 5/10/88. p. 18.
Parecer CNE/CES n. 211/2004	
Categoria	Localização no documento de unidades de registro temáticas
Contexto normativo	<ul style="list-style-type: none"> • A Lei 9.131, sancionada em 24 de novembro de 1995, deu nova redação ao art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à CES do Conselho Nacional de Educação (CNE) a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), [...] tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova Lei de Diretrizes Básicas 9.394/96, publicada em dezembro de 1996. p.3. • [...]transição entre o regime anterior e o instituído pela LDB 9.394/96 [...] p. 4. • [...] sobre o referencial esboçado no Parecer CNE/CES 67/2003, verifica-se que existem diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação[...]. p. 4 • Trata-se, pois, de um novo marco legal estabelecido a partir da LDB 9.394/96, e confirmado pelo Plano Nacional de Educação, de acordo com a Lei 10.172/2001. p.17. • Desta maneira, enquanto as precedentes Leis 4.024/61 e 5.540/68 atribuíram ao então Conselho Federal de Educação competência para definir “currículos mínimos nacionais e a duração dos cursos de graduação”, o marco legal estabelecido pelas Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, apresenta nova configuração para as definições políticas da educação brasileira, coerentes com a Carta Política promulgada em 5/10/88. p. 17.

Parecer CNE/CES n. 635/2018	
Categoria	Localização no documento de unidades de registro temáticas
Contexto normativo	<ul style="list-style-type: none"> • Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES editou os Pareceres 776, de 3/12/97, e 583, de 4/4/2001[...]. p. 1 • [...]o Parecer CES 067/2003, contendo todo um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação [...]. p. 1. • No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, dispõe [...]. p. 2; • O Decreto nº 9.235/2017, que estrutura a ação do Poder Público em torno de um tripé de funções [...]. p. 2. • O curso de Direito faz parte do rol de cursos nos quais a concessão do ato autorizativo pelo Ministério da Educação (MEC) depende da manifestação prévia de outros órgãos. Nos termos do Decreto nº 9.235/2017. p. 3. • O papel da OAB nesses processos é estipulado também na Lei nº 8.906/1994 [...]. p. 4; • Decreto nº 9.005/2017. p. 4; • A avaliação da educação superior realiza-se no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nos termos do art. 79 e seguintes do Decreto nº 9.235/2017, bem como da Lei nº 10.861/2004[...]. p. 4. • Tais funções – regulação, avaliação e supervisão – são atualmente desenvolvidas, no âmbito do Ministério da Educação, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), nos termos do Decreto nº 9.005/2017[...]. p. 4. • Para efetivar tal princípio, foi instituído, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...]. p. 5. • [...] cabe reiterar aqui os termos do Parecer CNE/CES nº 776/1997 1997, que trata de orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação [...]. p. 12.

Fonte: elaboração própria

No Parecer CNE/CES n. 55/2004, um dos documentos que motivou as DCNs de 2004, consta claramente, no que concerne ao contexto normativo, que a alteração da legislação produzida, especialmente após a Lei n. 9.394/1996, representa uma nova configuração para as políticas educacionais brasileiras. Nota-se, portanto, o amparo normativo da quebra de paradigma, com a transição do sistema de currículos mínimos para as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No que concerne as justificativas legais apresentadas, evidenciou-se que algum dos argumentos contidos no Parecer CNE/CES n. 055/2004 repetem-se no Parecer CNE/CES n. 211/2004. O fato pode ter ocorrido em virtude de o Parecer CNE/CES n. 211/2004 se tratar de um documento de Revisão do Parecer anterior, se debruçando, com maior detalhamento, nos itens controversos suscitados pelo pedido de reconsideração.

A organização dos componentes do contexto normativo evidenciado, de acordo com a organização possível, após a análise dos documentos, divide o contexto normativo verificado em três tipos normativos, quais sejam: Leis, Decretos e Pareceres. Foram organizados os tipos normativos de acordo com a sua classificação (**Quadro 11**).

Quadro 11 - Contexto normativo - tipos normativos

Categorias	Para as DCNs de 2004	Para as DCNs de 2018
Leis	<ul style="list-style-type: none"> • Lei n. 9.394/1996 • Lei n. 9.131/1995 • Lei n. 10. 172/2001 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 8.906/1994 • Lei n. 9.394/1996 • Lei nº 10.861/2004 • Lei n. 9.235/2017
Decretos	-	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 9.005/2017 • Decreto nº 9.235/2017
Pareceres	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CES n. 67/2003 	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CES n. 776/1997 • Parecer CNE/CES n. 583/2001 • Parecer CNE/CES n. 67/2003

Fonte: elaboração própria

É possível observar que, para a elaboração das DCNs de 2004, os dados contidos nos dois Pareceres pouco acrescentam ao que já foi abordado anteriormente, da competência atribuída ao CNE para elaboração das Diretrizes e da mudança de parâmetro produzida após a Lei n. 9.394/1996. Entretanto, cabe destacar a menção realizada ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei n. 10.172/2001, uma vez que a referida norma, ao tratar da educação superior, nos objetivos e metas (4.3, item 11), determina a necessidade de:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Lei n. 10.172/2001, 4.3, item 11).

Relativo a essa inserção das DCNs no PNE, Rodrigues (2005) afirma que se trata de um respaldo normativo significativo referente ao conceito de Diretriz Curricular. Se antes, princípios como a flexibilidade e autonomia pareciam interpretações dos dispositivos constitucionais e da LDB de 1996, realizadas no âmbito do CNE, agora se tornam disposições literais, integrante do PNE, compondo, portanto, um texto legal, devidamente aprovado pelo Congresso Nacional. Assim, o Plano representa um reforço ao respaldo normativo e interpretativo existente quando da realização dos debates de construção das primeiras DCNs.

Com relação ao contexto normativo identificados para a elaboração das DCNs de 2018, menciona-se que, diferente do contexto que justificou as DCNs de 2004, para 2018 não se verificam expressões relativas a alterações paradigmáticas no currículo. Entretanto, nota-se que no contexto normativo novos dispositivos são mencionados. Destacam-se, na oportunidade o Decreto n. 9.005/2017, Decreto n. 9.235/2017 e a Lei n. 10.861/2004.

Os dispositivos legais apresentados, não expostos na justificativa da construção das DCNs de 2004, referem-se a estrutura de atuação do poder público nas funções de regulação, avaliação e de supervisão do ensino. O Decreto n. 9.005/2017 (revogado pelo Decreto n. 9.665/2019) tratava da estrutura regimental do Ministério da Educação. O Decreto n. 9.235/2017, em vigor, trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. E a lei n. 10.861/2004 Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Klein e Sampaio (1994) revelavam uma tendência, para os sistemas de ensino nos países da América Latina, com sistemas em crise, do surgimento de medidas com vistas a reestruturá-los, buscando o alcance da qualidade do ensino. As autoras afirmam que os países desse bloco experimentaram, ao final dos anos de 1980, a crise fiscal de Estado, com escassez generalizada de recursos e suspensão temporária do incremento real de recursos para o ensino público, combinada com uma expansão desordenada do ensino superior particular, o que serviria de base para o implemento das políticas de avaliação e de supervisão.

A conjugação desses dois fatores – a queda da qualidade e as dificuldades crescentes de um financiamento governamental sustentado – contribuiu para que se comece a avaliar o ensino superior a partir de uma lógica de mercado. A visão que prevalece é a de que o ensino superior oferece um serviço de má qualidade a um custo alto (KLEIN e SAMPAIO, 1994, P. 50).

O Brasil fez a opção por um sistema misto de avaliação, posto que sujeita tanto o setor público quanto o privado aos ditames estabelecidos para a regulação, avaliação e supervisão do ensino. As autoras destacam que a inclusão de IES privadas no processo de avaliação, representa uma intenção do Estado em reformular a postura de desregulação que vigorava, oferecendo critérios mais rigorosos para a abertura e continuidade das atividades de ensino para esse grupo específico. “A extensão do sistema de avaliação ao setor privado envolve não apenas o formato da avaliação, mas sobretudo, uma vontade política de redefinir a relação entre governo e setor privado” (KLEIN e SAMPAIO, 1994, p. 53).

A busca pela qualidade do ensino se mostra compatível com os propósitos anunciados pelo SINAES, que nos termos do art. 1º, §1º, da lei que o regulamenta, apresenta dentre outras finalidades a busca pela melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

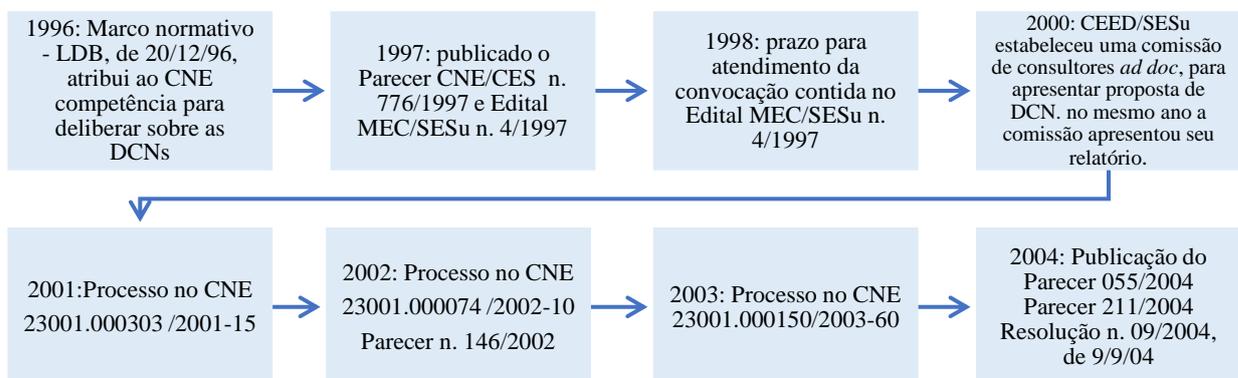
Portanto, considerando o contexto normativo adotado para fins de edição das DCNs de Direito, é possível verificar que, para as Diretrizes de 2004, o corpo normativo revela principalmente a mudança de paradigma, dos currículos mínimos para as Diretrizes Curriculares nacionais, enquanto que para a construção de 2018 ficam evidenciadas as novas atribuições do poder Público com relação a autorização, regulação e supervisão do ensino superior.

3.2.3 Fluxo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito

Considerando os objetivos específicos a que o estudo de propôs, especialmente o primeiro: apresentar o histórico que culminou com a aprovação das Diretrizes de 2018; e o segundo: comparar o processo de construção das DCNs de 2004 e de 2018, incluindo na análise questões como espaço temporal de tramitação e construção participativa; a presente subseção apresenta o fluxo de construção de cada uma das Diretrizes.

O movimento para a edição das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação foi iniciado logo após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o processo contou com a edição de Pareceres com orientações gerais, Editais emanados do MEC, organização de comissão de consultores, abertura de processos e publicação dos Pareceres e Resoluções próprios das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito (**Figura 6**).

Figura 6 - Fluxo de construção das Diretrizes de 2004



Fonte: elaboração própria

Os processos apresentados (**Figura 6**), dos anos de 2001, 2002 e de 2003, constam nos Pareceres analisados como aqueles que deram origem às DCNs. É possível verificar que desde a publicação da Lei n. 9.394/1996, em 20 de dezembro de 1996, até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares de 2004, em 09 de setembro de 2004, transcorreu um período maior que sete anos. Um período significativo de discussões, considerando o tempo destinado a composição da DCN subsequente (cinco anos – como será explorado mais adiante). O prolongamento das discussões relativas as DCNs de 2004 pode ser atribuído ao fato de alteração na política educacional para a organização dos cursos e currículos, que exigiu maior reflexão sobre o novo modelo que passou a ser aplicado em substituição dos currículos mínimos.

O Edital MEC/SESu n. 04/1997, conforme já mencionado, convocou as Instituições de Ensino para apresentarem suas propostas de Diretriz, oferecendo como prazo final 03 de abril de 1998. As contribuições recebidas, conforme a dinâmica prevista, deveriam ser consideradas e integradas ao processo de sistematização das Diretrizes Curriculares, conduzido pelos especialistas das diversas áreas. Para o caso do Direito:

No ano de 2000 foi composta uma Comissão de Consultores ad hoc, formada pelos professores Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL), Roberto Fragale Filho (UFF), Sérgio Luiz Souza Araújo (UFMG) e Loussia Penha Musse Félix (UnB), com o objetivo específico de apresentar a proposta de novas diretrizes curriculares (RODRIGUES, 2005, p. 107).

Após a conclusão dos trabalhos da referida Comissão, constantes em seu Relatório, apresentado no ano de 2000 (anexo), o CNE/CES aprovou o Parecer n. 146/2002, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. O documento expressa, relativo a dinâmica empregada pelo CNE para a composição das Diretrizes, após a publicação do Edital MEC/SESu 4/1997, que

[...] deste procedimento não somente advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates, como também resultou na legitimação, na sua origem, dessas propostas trabalhadas pelo MEC/SESu, agora sob a análise desta Câmara por curso (Parecer CNE/CES n. 146/2002, p. 4).

O Parecer CNE/CES n. 146/2002 apresentou em seu corpo algumas Diretrizes comuns, que deveriam ser seguidas por todos os cursos nele mencionados e Diretrizes específicas a serem seguidas de acordo com o curso. Relativo ao conteúdo direcionado ao curso de Direito,

o Parecer foi muito contestado, especialmente pela OAB e pela ABEDi. A primeira questionava a ausência de conteúdos no eixo de formação profissional e a possibilidade deixada pelo documento de se abreviarem os cursos, de cinco para três anos. A segunda, por seu turno, destacava que, para a edição do Parecer CNE/CES n. 146/2002

[...] ao contrário do que se anunciou, o CNE não ouviu em audiências públicas as entidades interessadas e os membros da comissão da SESu que elaboraram os estudos das novas diretrizes, em julho de 2000, segundo as regras do Edital nº 4/1997 da SESu/MEC, sistematizando as várias sugestões recebidas, mantendo os fundamentos conceituais da Portaria nº 1.886 e tornando-os mais flexíveis (RODRIGUES, 2005, p. 119).

Os argumentos apresentados pela ABEDi revelam pontos de contradição no documento publicado pelo CNE/CES, considerando que no texto o Conselho anuncia ter recebido, de uma diversidade de sujeitos, ricas contribuições para a composição do normativo, de acordo com a metodologia anteriormente definida no Edital n. 04/1997, o que acabava por legitimar as propostas de DCNs submetidas à análise. O que não se sustentou, uma vez que o Parecer acabou por ser revogado, não servindo as DCNs nele contidas de base normativa para a organização dos cursos jurídicos.

Rodrigues (2005) anota que, após o Conselho Federal da OAB impetrar Mandado de Segurança junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), contra a homologação do Parecer CNE/CES n. 146/2002 e a edição da Resolução em anexo, a segurança foi concedida pelo STJ. É importante mencionar que no processo foi destacado, pelo Ministro Relator, Franciulli Netto que

Ao Estado não é lícito criar normas vagas que confirmam às instituições de ensino jurídico tamanha liberdade na definição do currículo do curso, em desrespeito a qualidade da educação exigida pela própria Constituição Federal.

A abertura de faculdades de Direito como está sendo realizada no Brasil nos últimos anos, longe de democratizar o ensino, prejudica sua qualidade. Observa-se que, conforme cresce o número de vagas nos cursos de Direito, diminui a qualidade do ensino. A adoção do Parecer n. 146/2002 vem a colaborar para a expansão de novos cursos jurídicos deficientes no país.

Diante desse quadro, jamais se poderia pensar em implementar sistema de redução da carga horária do curso de Direito e conferir ampla autonomia às instituições de ensino na fixação do currículo dos cursos jurídicos, mas sim em reforçar o controle sobre as instituições de ensino, sobretudo as privadas, **-cujo interesse econômico no aumento do número de vagas supera, em muito, o interesse meramente educativo-**, e, até mesmo, ampliar o número de anos para a conclusão do curso (RODRIGUES, 2005, p. 123). Grifou-se.

Menciona-se, portanto, que a primeira DCN para os cursos jurídicos somente foi publicada no ano de 2004, com a Resolução CNE/CES n. 09/2004. Os dois Pareceres que antecederam a Resolução foram os de n. 055/2004 e 211/2004. Menciona-se que o conteúdo do Parecer CNE/CES n. 055/2004 também foi objeto de grandes contestações, o que revela a

existências de diversas tensões em todo o processo de construção das DCNs para os cursos de graduação em Direito. Klein e Sampaio (1994) observam que quanto maior a amplitude dos debates de construção de uma nova política e ampliação na capacidade de se incorporarem novos atores, maiores são as dificuldades das propostas apresentadas se converterem efetivamente em uma política.

No que concerne ao fluxo de construção das DCNs de 2018, observa-se que, no ano de 2013 foi instituída, no âmbito do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-PARES⁵ a Câmara Consultiva Temática – CCT de política regulatória do ensino jurídico. A referida CCT foi constituída com a finalidade de propor sugestões para a formulação de uma nova política regulatória, baseada na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos instrumentos de avaliação dos cursos de Direito, conforme teor da Resolução n. 5/2013 CC-PARES.

Os trabalhos desenvolvidos resultaram em um Relatório apresentado em abril de 2014 ao SERES/MEC. Entre as justificativas apresentadas pela CCT, para a revisão das Diretrizes Curriculares menciona-se que

O debate institucional, político e normativo sobre a reforma do ensino jurídico tem a marca da urgência, especialmente quando se observa (a) a expansão da base de oferta de vagas de bacharelado nos cursos de Direito; (b) a assimetria entre o número de egressos e o número dos que conseguem preencher os requisitos mínimos para o exercício profissional na maior parte das carreiras jurídicas, o que implica 2 caminhos quase que inevitáveis – a submissão ao Exame de Ordem ou a um concurso público; (c) a sensação generalizada de que há uma deficiência de formação nos egressos dos cursos jurídicos, o que se traduziria nos baixos resultados alcançados nos exames profissionais ou de ingresso em carreiras de Estado, ou pela aparente inadequação dos currículos oficiais às necessidades de um mercado de trabalho que se modifica e exige novas habilidades e competências em ciclos cada vez mais curtos (RELATÓRIO FINAL, CCT – ENSINO JURÍDICO, 2014, p.20).

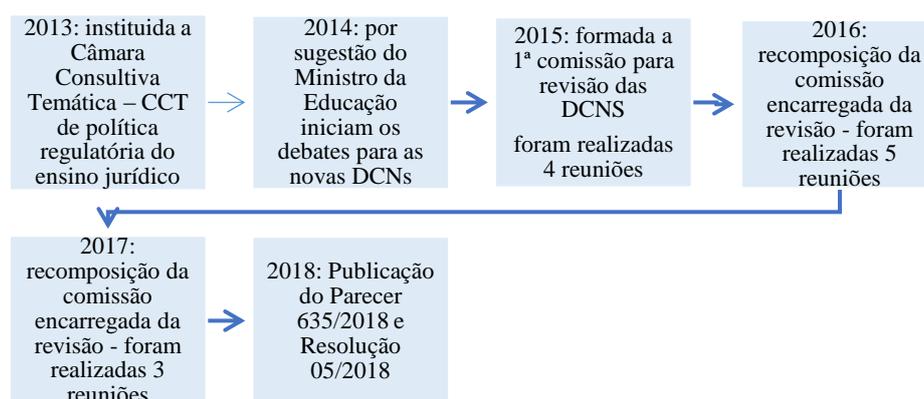
Em que pese as alterações no Ministério da Educação por meio dos argumentos contidos no relatório é possível verificar uma manutenção nos discursos governamentais atinentes a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares, para alcance da modernidade - Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), discurso esse presente nas políticas educacionais dos anos de 1990. A CCT expressou claramente que os currículos então vigentes se encontravam

⁵ O Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-PARES, instituído por ato do Ministro da Educação, é órgão colegiado de assessoramento, que tem por finalidade orientar a atuação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES na formulação das políticas de regulação e supervisão da Educação Superior. O Conselho é vinculado diretamente ao Gabinete do Secretário da SERES e é composto por um representante de órgãos e entidades designados em ato do Ministro, conforme consta no portal do MEC < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/cc-pares>>

desalinhados “às necessidades de um mercado de trabalho que se modifica e exige novas habilidades e competências”.

Após a conclusão dos trabalhos da Câmara Consultiva Temática do Ensino Jurídico, se inicia, ainda no ano de 2014, a discussão do processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos. A construção e debate sobre o novo normativo prosseguem até a publicação da Resolução CNE/CES n. 05/2018, em dezembro de 2018 (**Figura 7**).

Figura 7 - Fluxo de construção das Diretrizes de 2018



Fonte: elaboração própria

A organização cronológica da composição das DCNs (**Figura 7**) foi elaborada considerando o conteúdo presente no Parecer CNE/CES n. 635/2018, que em seu item 4 – cronologia das etapas regulatórias do curso de Direito, apresenta a metodologia empregada no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. De acordo com as informações é possível verificar que, comparado às DCNs anteriores, o debate em torno das Diretrizes de 2018 tiveram menor duração, com cerca de cinco anos, considerando como marco inicial os trabalhos da CCT ensino jurídico começados em 2013.

O tempo menor de tramitação, entre as primeiras DCNs (1996-2004) e a Resolução CNE/CES n. 05/2018 (2014-2018), pode ser atribuído a dois fatores principais: 1) não ocorreu alteração legislativa significativa que resultasse em quebra abrupta dos paradigmas utilizados para a organização dos cursos superiores, e 2) o CNE/CES argumenta que o processo se inicia em virtude da necessidade de revisão periódica das diretrizes.

Relativo ao segundo fator apresentado, menciona-se que o próprio assunto, destacado na apresentação do Parecer CNE/CES n. 635/2018, é referente a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito”. Um processo de revisão, que em tese envolve um número menor de discussões, pode demandar menor tempo do que um

processo de construção efetiva de normativos, já que se trata da atualização de um mesmo documento. A ideia de revisão das DCNs é claramente exposta no Parecer mencionado:

É nessa perspectiva, especialmente, que se estabelece a necessidade de **revisão** periódica de diretrizes curriculares de cursos da educação superior.

(...)

A realização de **revisão** das Diretrizes Curriculares do curso de Direito pauta-se especialmente no interesse da sociedade na área e na longevidade da vigência do atual currículo. Nessa circunstância, é relevante lembrar que a **revisão** de uma diretriz alcança, sobretudo, a estrutura curricular, indo, no entanto, além da atualização de disciplinas e conteúdos, quando for o caso (Parecer CNE/CES n. 635/2018, p. 1).

Uma alteração significativa que se encontra no corpo do Parecer CNE/CES n. 635/2018, e que se repete no conteúdo da DCN de 2018 diz respeito ao incentivo para a aprendizagem autônoma - que valorize o protagonismo discente e para o uso de metodologias ativas. “ (...) deverão ser consideradas estratégias de ensino que valorizem o protagonismo discente de forma a possibilitar uma formação profissional que revele competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de relevo ao profissional do direito” (Parecer CNE/CES n. 635/2018, p. 12).

O presente trabalho, ao abordar a mercantilização da educação superior, no contexto dos cursos jurídicos, revelou uma tendência internacional de desagregação do ensino superior. Para McCowan (2018), essa desagregação do ensino é impulsionada pelo setor com fins lucrativos. A desagregação pode ser percebida, por exemplo, no corte de funções entendidas como supérfluas ao ensino superior. Trata-se do oferecimento de um serviço educacional “*no-frills*” (sem frescuras), caracterizado por uma pequena interação pedagógica e pela ausência de elementos que enriquecem a experiência universitária, tais como a pesquisa e a extensão.

Segundo o autor, algumas das evidências, próprias da desagregação, são facilmente percebidas nos cursos ofertados pelas IES de natureza privada instaladas no país, tais como, o crescimento de instituições que se dedicam somente ao ensino, a redução de funcionários permanentes, a evolução no uso de ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de tutores em substituição a figura tradicional do professor.

Esse formato de ensino possibilita redução de custos “supérfluos” do ensino, o que gera maior lucro às empresas. Entretanto, esse modelo pode gerar, conseqüentemente, uma significativa redução da qualidade do “produto” ofertado, no caso, a formação superior. MacCowan (2018) revela a existência de diversos argumentos pedagógicos que visam sustentar o modelo de ensino desagregado, dos quais destaca dois principais, quais sejam:

O primeiro deles é a **personalização** – que os alunos precisam ter um maior grau de **controle sobre sua própria aprendizagem**, em termos de conteúdo, processo e

cronograma. Segundo, que a aprendizagem precisa estar mais adaptada às necessidades do local de trabalho e às demandas dos empregadores, particularmente no contexto de um mercado de trabalho em rápida mutação (MCCOWAN, 2018, p. 472). *Grifou-se*

A análise do perfil almejado para o bacharel em Direito, contido no Parecer CNE/CES n. 635/2018, permite verificar o enquadramento da “aprendizagem autônoma e dinâmica” e do “protagonismo discente” nas estratégias de personalização do ensino apresentadas por McCowan (2018), segundo o qual, os alunos devem possuir, nesse modelo, amplo controle sobre a sua própria aprendizagem.

O Parecer também estrutura o ensino do Direito em torno das chamadas Metodologias Ativas. Diz que

É preciso que se tenha claro que as Diretrizes Curriculares, ao destacarem a preocupação com um **processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno**, que **valorize a utilização de metodologias ativas**, e que destaque a **importância de formação de competências e habilidades**, preocupam-se em construir critérios que possam provocar os cursos de Direito para uma formação inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa (Parecer CNE/CES n. 635/2018, p. 11). *Grifou-se*.

As metodologias ativas não encontravam previsão na DCN anterior, não tendo sido verificadas referências ao termo em nenhum dos documentos referentes à construção das Diretrizes de 2004. Elas representam assim uma inovação inserida quando da revisão das Diretrizes. “Pode-se perceber que a Resolução CNE/CES n. 5/2018 trouxe inovação legislativa que remete à necessidade de reflexão acerca das escolhas pedagógicas à educação jurídica (...) com base em um saber crítico, significativo, centrado no estudante” (MAROCCO, 2019, p. 83). Sobre as metodologias ativas menciona-se que elas possuem como características

[...] o necessário envolvimento docente e discente, o protagonismo do estudante é algo indispensável, requer a fixação e a compreensão dos objetivos, antecipadamente, buscam a reflexão, a crítica, o pensamento interdisciplinar, a reflexão constante, a avaliação progressiva, enfim, são metodologias que inovam na maneira de pensar a educação, de pensar o direito e, principalmente, na maneira de enxergar o sujeito (MAROCCO, 2019, p. 87).

McCowan (2018) informa que, para que se alcancem os objetivos do ensino superior desagregado, personalização e empregabilidade, é necessário que os cursos superiores sejam organizados para o desenvolvimento de competências. Pelo desenvolvimento de diferentes competências e habilidades os alunos estariam com uma formação alinhada aos requisitos de empregabilidade.

O veículo primário para alcançar esses dois fins é por meio do movimento de cursos e graduação estruturados para competências. Craig (2015) e outros escrevem desprezivelmente sobre a dependência das universidades tradicionais no “tempo de assento”, e os créditos baseados, pelo menos em parte, no atendimento obrigatório do curso. Em vez disso, segundo o autor, os alunos deveriam reunir uma série de competências diferentes, áreas de conhecimento e habilidades alinhadas com os requisitos do empregador, idealmente organizados por meio de uma plataforma de gerenciamento de competências. Os alunos devem ser capazes de adquirir essas competências a partir de uma variedade de fontes de aprendizado e as avaliar quando se sentem prontos, permitindo os diferentes ritmos de aprendizagem e outros compromissos dos alunos. Além da “aprendizagem adaptativa”, se considera que a separação facilita a *gamificação*, a introdução de técnicas de videogames para tornar a aprendizagem mais divertida, aumentar o engajamento e reduzir o abandono escolar (CRAIG, 2015). Essas mudanças, de acordo com os defensores, servem para tornar a aprendizagem mais relevante e envolvente para o aluno individual (personalização) e mais adaptada às necessidades da economia (empregabilidade). Estes benefícios são por vezes apresentados como uma justificativa para desagregação baseada na justiça social. Os incentivos para que os novos fornecedores entrem no mercado e a redução dos custos, juntos, conduzem às condições de expansão do acesso ao ensino superior, enquanto a personalização e a empregabilidade são consideradas mais benéficas para os alunos desfavorecidos (MCCOWAN, 2018, p. 472).

O incentivo à aprendizagem autônoma também se harmoniza com a organização de espaços para o oferecimento da educação superior em modalidades alternativas, como a semipresencial e à distância, por exemplo. Lembrando que, conforme apontam Neto e Castro (2014), as políticas educacionais implementadas no Brasil após a LDB de 1996 assumiram três principais tendências, quais sejam: 1) a expansão da rede privada, possibilitada por programas de financiamento público; 2) a reorganização do sistema público de ensino; e 3) ênfase na educação a distância (EaD).

Em contraponto, a inserção do incentivo à aprendizagem autônoma e das metodologias ativas de ensino, buscando o protagonismo discente, podem se revelar favoráveis a ruptura com algumas das características tão desaprovadas no ensino jurídico, considerando que o suporte metodológico, historicamente empregado no ensino do Direito, não favorece o desenvolvimento do senso crítico do educando, não lhe possibilita situar-se ativamente no processo educacional e não exercita suas potencialidades e criatividade. Nesse sentido, Bittar (2006) argumenta que a autonomia, apesar de se revelar um elemento fundamental no processo educativo, é uma estranha das Faculdades de Direito do Brasil.

Os reais efeitos da inserção da aprendizagem autônoma e das metodologias ativas, na organização dos cursos jurídicos, pertence a uma possibilidade de análise que somente poderá ser processada ao longo dos anos que seguem a efetiva implantação dos preceitos contidos nas DCNs. O art. 14 da Resolução CNE/CES n. 05/2018 estipulou o prazo de até dois anos para a implementação da Diretriz aos alunos ingressantes (até dezembro de 2020).

Além do mais, a DCN propõe um direcionamento para a organização dos cursos e para o desenho do perfil do egresso que pode ou não se efetivar. As DCNs de 2004 almejavam um perfil de egresso que ainda é questionado quanto ao seu cumprimento. Curi (2017) expressou que a DCN não é um “mini” currículo mínimo, não é algo que deve ser seguido no esgotamento de suas linhas, mas que deve ser transbordado pelas instituições. Conduz para além do que está escrito, é uma possibilidade para impressão da própria política curricular institucional.

Portanto, dentro das possibilidades oferecidas pelo texto da Diretriz de 2018, cada instituição terá a oportunidade de organizar o ensino dos cursos jurídicos, estabelecendo as suas metodologias de ensino, de acordo com os objetivos educacionais propostos pela IES e espelhados no Projeto Político Pedagógico dos cursos.

Por fim, retomando os contextos político e legal evidenciados na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito, Resolução CNE/CES n. 05/2018, em comparação com os contextos existentes quando da construção das DCNs de 2004, Resolução CNE/CES n. 09/2004, verificou-se que: 1) no campo político, mesmo com a existência de alternância no Governo Federal e da direção do Ministério da Educação, no período compreendido entre a formulação das duas Diretrizes (1996 até 2018), as tendências neoliberais para a educação superior⁶ mostraram-se continuadas na pauta educacional nacional; 2) enquanto o contexto normativo das Diretrizes de 2004 destacava a mudança dos padrões empregados na composição dos currículos dos cursos de graduação, para a construção das DCNs de 2018 reforçam-se questões de autorização, avaliação e regulação dos cursos superiores; e 3) as mudanças de padrões para o currículo, provocadas pelas DCNs, se encontram inseridas no período de adaptação educacional nacional às tendências globais.

3.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE DIREITO: SUJEITOS

A presente subseção buscou mapear a participação de sujeitos externos ao CNE/CES na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito utilizando como fonte de informação os nomes de pessoas e de entidades indicados nos Pareceres que justificaram as diretrizes de 2004 e de 2018. Outra fonte empregada na presente análise foi a Plataforma Lattes,

⁶ Neto e Castro (2014) indicam que as políticas educacionais implementadas para a expansão da educação superior pós LDB, Lei n. 9.394/1996, assumiram tendências distintas, quais sejam: a) expansão da rede privada, possibilitada por programas de financiamento público; b) reorganização do sistema público de ensino, assentada na lógica de racionalização de recursos; e c) ênfase na educação a distância (EaD). Segundo os autores, essas tendências demarcam a intervenção do Estado na ampliação do acesso ao ensino superior.

onde buscou-se informações ligadas ao exercício profissional e formação acadêmica daqueles sujeitos elencados como participantes na composição das Diretrizes.

Para a apreciação dos sujeitos - categoria maior definida *a priori*, foram localizadas, de acordo com as informações contidas nos documentos analisados (Pareceres CNE/CES N. 055/2004, 211/2004 E 635/2018), as categorias *a posteriori*: entidades, especialistas, comissões e participação popular. Os itens seguintes aprofundam as informações atinentes a tais sujeitos.

3.3.1 Sujeitos: Comissões

A construção das Diretrizes deve ser antecedida de amplo debate, no qual se possibilite a abertura para a participação dos diversos sujeitos interessados no perfil que se pretende desenhar por meio das DCNs. Os Pareceres se revelam como fontes de verificação da evidência desses sujeitos. Conforme expresso nos documentos oficiais, na construção das Diretrizes de 2004, encontravam-se presentes: a comissão de especialistas de ensino jurídico; ABEDi, os Relatores do processo, Conselheiros do CNE, secretário executivo do CNE e OAB (**Quadro 12**).

Quadro 12 - sujeitos presentes nos Pareceres de 2004

Parecer 55/2004	Parecer 211/2004
<ul style="list-style-type: none"> • Comissão de especialistas de ensino jurídico; • ABEDi; • José Carlos Almeida da Silva (Relator); • Lauro Ribas Zimmer (Relator); • OAB 	<ul style="list-style-type: none"> • ABEDi; • Edson de Oliveira Nunes (relator) • Conselheiros CNE: José Carlos de Almeida, Éfrem de Aguiar Maranhão, Edson de Oliveira Nunes, Arthur Roquete de Machado, Lauro Ribas Zimmer; • Raimundo Miranda – sec. exec CNE; • Paulo Medina – OAB; • José Geral de Souza Júnior – OAB;

Fonte: Pareceres CNE/CES 55/2004 e 211/2004 - elaboração própria.

Além dos sujeitos evidenciados nos Pareceres, destacados (**Quadro 12**), Rodrigues (2005) menciona a participação da comissão de consultores *ad hoc*, formada por professores de cursos jurídicos, quais sejam: Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL), Roberto Fragale Filho (UFF), Sérgio Luiz Souza Araújo (UFMG) e Loussia Penha Musse Félix (UnB). Os professores formaram a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED, mencionada, genericamente, nos Pareceres analisados. Após pesquisa realizada, junto à Plataforma Lattes, foi possível verificar a formação dos especialistas consultados, suas vinculações acadêmicas e suas atuações profissionais (**Quadro 13**).

Quadro 13- Membros da Comissão de Especialistas de Ensino do Direito

Nome	Grau de formação	Vinculação acadêmica	Outras atuações
Paulo Luiz Neto Lôbo	Doutor em Direito Civil.	Professor Emérito da Universidade Federal de Alagoas UFAL	Advogado - presidente da Abedi
Roberto Fragale Filho	Doutor em Ciência Política	Professor Titular em Sociologia Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD)	Juiz do Trabalho Titular da 1ª Vara do Trabalho de São João de Meriti (RJ)
Sérgio Luiz Souza Araújo	Doutor em Direito	Professor associado na Universidade Federal de Minas Gerais	Consultor ad hoc do MEC Avaliador do Conselho Estadual de Educação - CEE-MG Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Loussia Penha Musse Felix	Doutora em Educação	É professora, pesquisadora do sistema público federal de ensino superior, atuando na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.	Presidente do Conselho da Clínica de Direitos Humanos e Democracia da Universidade de Brasília.

Fonte: Plataforma Lattes - elaboração própria.

Importante mencionar que, conforme se extrai das informações organizadas (**Quadro 13**), todos os professores, componentes da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, possuem titulação de doutorado; todos são docentes de cursos jurídicos e todos possuem vinculação acadêmica com instituições públicas de ensino. Dos quatro membros componentes da comissão, dois possuem à docência como profissão exclusiva, com atividades de ensino pesquisa e extensão, realizadas no âmbito acadêmico, e os outros dois acumulam a função docente com outras atuações profissionais, entretanto, todas ligadas ao direito.

Com a finalidade de verificar a pertinência das contribuições dos sujeitos para as discussões relativas à formulação das Diretrizes, buscou-se localizar nas publicações de tais sujeitos (artigos completos em periódicos, livros publicados/organizados e capítulos de livro) unidades de registro ligadas a: Diretriz Curricular, Educação/ensino jurídico, Educação/Ensino, Curso Jurídico/de Direito e Currículo (**Quadro 14**). O objetivo foi de inferir se os sujeitos consultados discutem, no ambiente acadêmico-científico, temas próximos da organização curricular dos cursos superiores.

Quadro 14 - Publicações Comissão de Especialistas de Ensino do Direito

Termos	Publicações da CEED correspondentes
Diretriz	Paulo Luiz Neto Lôbo: Sociologia Jurídica e as diretrizes curriculares dos cursos de direito. Roberto Fragale Filho: Diretrizes curriculares: reconstruindo a história recente. / Diretrizes curriculares. / (Novas) Diretrizes Curriculares e Pesquisa em Direito: desafios humboldtianos. /As diretrizes curriculares: estudo e diagnóstico do ensino jurídico.

Educação Ensino jurídico	<p>Paulo Luiz Neto Lôbo: educação e advocacia no III milênio. / Para preservar os padrões de qualidade do ensino jurídico. / Ensino Jurídico: Realidade e Perspectivas. / o ensino do direito de família no brasil.</p> <p>Roberto Fragale Filho: Educação Judicial. /Universidade pública: desafios e dilemas (para o ensino jurídico). / Comunidades virtuais: o caso da Associação Brasileira de Ensino do Direito. / A Portaria MEC nº 1.886/94 e os novos dilemas do ensino jurídico. / O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. / As diretrizes curriculares: estudo e diagnóstico do ensino jurídico.</p> <p>Sérgio Luiz Souza Araújo: Novas metodologias para o ensino do direito processual penal. / Direito ensino e pesquisa.</p> <p>Loussia Penha Musse Felix: Demandas Profissionais em Direito e Avaliação: educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras jurídicas por meio dos exames públicos. / Da Reinvenção do Ensino Jurídico- Considerações sobre a Primeira Década.</p>
Educação Ensino	<p>Roberto Fragale Filho: Educação e Constituição. / O contexto legislativo da educação a distância. / Qualidade: o desafio do ensino superior.</p> <p>Sérgio Luiz Souza Araújo: educação que a sociedade quer. / O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.</p> <p>Loussia Penha Musse Felix: A educação como bem público - Perspectivas da regulação do ensino superior no estado de parceria.</p>
Currículo	<p>Paulo Luiz Neto Lôbo: o novo currículo mínimo dos cursos jurídicos.</p>
Cursos de direito/jurídico	<p>Paulo Luiz Neto Lôbo: indicadores de avaliação dos cursos jurídicos.</p> <p>Roberto Fragale Filho: Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional. / OAB Recomenda: como integrar as diversas dimensões da avaliação dos cursos jurídicos.</p> <p>Loussia Penha Musse Felix: Avaliação dos Cursos Jurídicos: Trajetórias e Bases Conceituais. / A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria 1.886 de 30 de dezembro de 1994. / Considerações acerca das Perspectivas de Avaliação dos Cursos Jurídicos.</p>

Fonte: Plataforma Lattes – elaboração própria.

Os dados organizados (**Quadro 14**) demonstram que, para cada um dos temas, foram verificadas unidades de registro correspondente nas publicações dos sujeitos investigados. Importante destacar que, no que concerne à categoria Educação/Ensino jurídico, todos os quatro membros da Comissão de Especialistas possuem estudos publicados. As informações até aqui apresentadas indicam que os membros da CEED possuíam importante lugar de fala, quanto a composição das Diretrizes, considerando que, conforme exposto, todos são docentes de cursos jurídicos, com titulação de doutorado, atuantes em instituições públicas de ensino e com estudos e pesquisas de temas ligados, dentre outros, ao currículo, ensino e educação jurídica.

A dinâmica aplicada para a construção das DCNs de 2004 e a ausência de um detalhamento maior nos Pareceres analisados impede um aprofundamento na análise dos sujeitos desse período, uma vez que, foi lançado o Edital MEC/SESu n. 4/1997, convocando as diversas IES a enviarem propostas relativas às Diretrizes de Direito. Antes do envio das propostas as IES deveriam promover debates por meio de seminários, workshops, reuniões e audiências públicas. As contribuições foram compiladas pela CEED. A metodologia gerou um número incalculável de sujeitos anônimos participantes da construção do normativo.

Com relação a construção das DCNs de 2018, menciona-se que ela se inicia ainda no ano de 2013, com a criação da Câmara Consultiva Temática - CCT de política regulatória do ensino jurídico. A CCT recebeu a função de revisar a política regulatória dos cursos de Direito, especificamente, a Resolução CNE/CES n. 09/2004 e os instrumentos de avaliação dos cursos. Os trabalhos foram determinados pela Resolução n. 5/2013 CC-PARES.

Dentro da CCT de ensino jurídico se subdividiram duas comissões, uma para estudos da revisão das DCNs e outra para a revisão dos instrumentos de avaliação. A Comissão destacada para revisão da DCN de Direito possuía a seguinte composição: Otávio Luiz Júnior, Ademar Pereira, Gregório de Almeida, Luana Maria Medeiros e Tatiana Aranovich. As informações concernentes à formação acadêmica, vínculo funcional e área de atuação dos membros da CCT foram organizadas para fins de discussão (**Quadro 15**).

Quadro 15 – Câmara Consultiva Temática ensino Jurídico

Nome	Grau de formação	Vinculação - acadêmica	Outras atuações
Otávio Luiz Rodrigues Junior	Pós Doutor em Direito Constitucional	Professor associado da USP	Editor da Revista de Direito Civil Contemporâneo-RDCC. Coordenador de área da Capes – Direito.
Ademar Pereira	Doutor em Direito	Professor titular da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie	Membro da Comissão Técnica CONAES-INEP-CTAA-IES
Gregório Assagra de Almeida	Pós Doutor em Direito	Foi Professor e foi também coordenador do Curso de Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna (até o ano de 2016).	Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado de Minas Gerais.
Luana Maria Guimarães Castelo Branco Medeiros	Graduação	Não consta na Plataforma Lattes	Esp. Políticas Públicas Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
Tatiana Campos Aranovich	Mestre em Direito	Já foi professora substituta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (ano de 2009)	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG) do Ministério da Economia

Fonte: Plataforma Lattes - elaboração própria

Interessa registrar que enquanto na comissão que iniciou os trabalhos da construção das Diretrizes de 2004 (CEED) todos os membros possuíam titulação de doutorado, eram todos docentes de cursos jurídicos e todos atuavam em IES públicas, para a comissão que inicia os trabalhos das Diretrizes de 2018 o perfil verificado é diferente. Dos cinco membros da CCT, apenas três possuíam a titulação de doutorado, um membro possuía mestrado e um membro apenas o curso de graduação. Quanto a vinculação docente dos membros da CCT, três deles exerciam atividades em IES de natureza privada, um foi docente substituto em IES pública e um não consta na Plataforma Lattes informação relativa a atuação docente.

No que concerne as publicações dos sujeitos da Câmara Consultiva Temática - CCT de política regulatória do ensino jurídico, os dados (**Quadro 16**) revelam que, diferente do que ocorreu com relação a CEED, onde todos os termos investigados no currículo dos sujeitos encontraram correspondência, os termos **Diretriz e Ensino/Educação**, não encontraram nenhuma unidade de registro temática compatível.

Quadro 16 - Publicações Câmara Consultiva Temática ensino Jurídico

Termos	Publicações da CCT correspondentes
Diretriz	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>
Educação Ensino jurídico	<p>Ademar Pereira: A concepção contemporânea da educação jurídica e a contribuição mackenzista na marcha por novas conquistas. / Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito. / OAB RECOMENDA - Gestão 2004/2007 - Por um ensino jurídico de qualidade. / OAB RECOMENDA 2003 - Em defesa do Ensino Jurídico. / VIII Seminário de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico - O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. / Um curso de dois ciclos - Repensando o ensino do Direito.</p> <p>Gregório Assagra de Almeida: Métodos de ensino nas faculdades de direito dos Estados Unidos e a possibilidade de sua utilização nas Escolas do Ministério Público brasileiro: reflexões a partir da experiência de pesquisa na faculdade de direito da Universidade de Syracuse.</p>
Educação Ensino	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>
Currículo	Otávio Luiz Rodrigues Junior: o novo currículo mínimo dos cursos jurídicos.
Cursos de direito/jurídico	<p>Otávio Luiz Rodrigues Junior: indicadores de avaliação dos cursos jurídicos.</p> <p>Ademar Pereira: Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional. / OAB Recomenda: como integrar as diversas dimensões da avaliação dos cursos jurídicos.</p> <p>Luana Maria Guimarães Castelo Branco Medeiros: Avaliação dos Cursos Jurídicos: Trajetórias e Bases Conceituais. / A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria 1.886 de 30 de dezembro de 1994. / Considerações acerca das Perspectivas de Avaliação dos Cursos Jurídicos.</p>

Fonte: Plataforma Lattes – elaboração própria

As informações organizadas (**Quadro 16**) também mostram que, dos cinco membros da CCT, apenas dois deles pesquisam e publicam sobre o Ensino ou Educação jurídica, mesmo que quatro deles tenham formação acadêmica na área do Direito (**Quadro 15**). Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da CCT resultaram em um Relatório apresentado em abril de 2014 ao SERES/MEC, que serviu de base para o início das discussões relativas a revisão das DCNs no âmbito do CNE/CES.

Segundo consta no Regimento Interno do CNE, art. 10, a cada presidente de câmara incumbe, VII, constituir comissões especiais temporárias, integradas por conselheiros ou especialistas, para realizar estudos de interesse da Câmara. Nesse sentido, foi designada comissão responsável pela Revisão da Resolução CNE/CES n. 09/2004. A Comissão de revisão teve a sua primeira composição no ano de 2015, sendo reorganizada em duas oportunidades, anos de 2016 e de 2017.

As informações organizadas (**Quadro 17**) indicam a primeira composição da comissão responsável pela Revisão da Resolução CNCE/CES n. 09/2004, que possuía como membros: Erasto Mendonça, Luiz Curi, José Eustáquio Romão, Gilberto Garcia, Paulo Barone e Arthur de Macedo. Por meio de consulta junto ao banco de dados da Plataforma Lattes foi possível identificar a formação acadêmica de tais sujeitos e atuação profissional.

Quadro 17 - Comissão de revisão das Diretrizes Portaria CNE/CES n. 1/2015

Portaria CNE/CES n. 1/2015			
Nome	Grau de formação	Vinculação - acadêmica	Outras atuações
Erasto Fortes Mendonça (presidente)	Doutor em Educação	É professor aposentado da Universidade de Brasília	Foi conselheiro do Conselho Nacional de Educação (2012/16), presidente da Câmara de Educação Superior (2014/16)
Luiz Roberto Liza Curi (relator)	Doutor em Ciência Econômica	Não consta na Plataforma vinculação profissional ligada à academia.	É Conselheiro, desde 2012, do Conselho Nacional de Educação, indicado pela SBPC, ABC, SBM e SBQ. Foi Presidente da Câmara de Educação Superior de 2016 a 2018 e atualmente é Presidente do Conselho Nacional de Educação.
José Eustáquio Romão (relator)	Doutor em Educação	Diretor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado e Mestrado), na Universidade Nove de Julho (Uninove)	Não constam
Gilberto Gonçalves Garcia (membro)	Doutor em Filosofia	Professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Atualmente é Reitor da Universidade São Francisco – USF.	É membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação.
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (membros)	Doutor em Física	Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora	Pesquisador na área de Física. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018), foi Presidente da Câmara (2008-2010).
Arthur Roquete de Macedo (membro)	Doutor em Ciências	Professor Livre Docente, Professor Titular e Professor Emérito da UNESP	Membro do Conselho Nacional de Educação, Chanceler da Laureate-São Paulo; Membro da Academia Brasileira de Educação

Fonte: Plataforma Lattes - elaboração própria

Para o ano de 2015, quando a Comissão possuía a formação indicada (**Quadro 17**), foram realizadas quatro reuniões visando a discussão da reformulação do normativo. As

reuniões se deram nos dias: 09/02/2015, 09/03/2015, 31/08/2015 e 05/10/2015, onde participaram, além dos membros da comissão, alguns convidados especialistas: Antônio Gomes Moreira Maués (UFPA), Cláudia Rosane Roesler (UnB), Daniela Helena Godoy (Sesu/MEC), Felipe Chiarello de Souza Pinto (Makenzie) e Oscar Vilhena Vieira (FGV).

Para o ano de 2016 foram realizadas cinco reuniões visando a discussão da reformulação do normativo. As reuniões se deram nos dias: 25/01/2016, 07/03/2016, 04/04/2016, 02/05/2016 e 24/05/2016, onde participaram, além dos membros da comissão, os convidados: Adriana Ancona de Faria (FGV), Alexandre Magno Dias Silvino e Alexandre Veronese (ABEDi), Cláudia Gribosku (INEP), Daniela Helena Godoy (Sesu/MEC), Felipe Sarmiento (OAB), Joaquin de Arruda Falcão Neto (FGV), José Barroso Filho (Conpedi), Gabriel Henrique Muller (Fened), José Barroso e Loussia Musse Felix (Capes), Luana Guimarães (Seres), Luciana Garcia (Seres), Martonio Barreto (Capes), Odim Brandão Ferreira (PGR), Otavio Luiz Rodrigues Junior (Abedi), Rogério Magnus Varela (OAB), Sergio Guerra (FGV), Sueli Macedo Silveira (Inep) e Tarcizo Nascimento (OAB). Em novembro de 2016 a comissão recebeu nova composição dada pela Portaria CNE/CES n. 13/2016, conforme demonstram os dados organizados (**Quadro 18**).

Quadro 18- Comissão de revisão Diretrizes Portaria CNE/CES n. 13/2016

Portaria CNE/CES n. 13/2016			
Nome	Grau de formação	Vinculação - acadêmica	Outras atuações
Luiz Roberto Liza Curi (presidente)	Doutorado em Ciência Econômica	Não consta na Plataforma vinculação profissional ligada à academia.	É Conselheiro, desde 2012, do Conselho Nacional de Educação, indicado pela SBPC, ABC, SBM e SBQ. Foi Presidente da Câmara de Educação Superior de 2016 a 2018 e atualmente é Presidente do Conselho Nacional de Educação.
Antônio de Araújo Freitas Junior (relator)	Doutor em engenharia	Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas	Conselheiro no Conselho Nacional e Educação (CNE)
Gilberto Gonçalves Garcia (relator)	Doutor em filosofia	Professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Atualmente é Reitor da Universidade São Francisco – USF.	É membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação.
Antônio Carbonari Netto (membro)	Mestre em educação	Professor titular e Reitor do Centro Universitário Anhanguera	Diretor do SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo - Membro dos Conselhos Editoriais das revistas de Ciências Gerenciais e de Educação do Centro Universitário Anhanguera - UNIFIAN

Arthur Roquete de Macedo (membro)	Doutor em Ciências	Professor Livre Docente, Professor Titular e Professor Emérito da UNESP	Membro do Conselho Nacional de Educação, Chanceler da Laureate-São Paulo; Membro da Academia Brasileira de Educação.
José Loureiro Lopes (membro)	Doutor em filosofia	Professor e reitor do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ	Não consta

Fonte: elaboração própria

Os dados (**Quadro 18**) indicam a segunda composição da comissão responsável pela Revisão da Resolução CNCE/CES n. 09/2004, que possuía como membros: Luiz Curi, Antônio de Freitas Júnior, Gilberto Garcia, Antônio Carbonari Netto, Arthur de Macedo e José Loureiro Lopes. Por meio de consulta junto ao banco de dados da Plataforma Lattes foi possível identificar a formação acadêmica dos sujeitos e formação profissional, conforme apresentado acima.

Para o ano de 2017 foram realizadas três reuniões visando a discussão da reformulação do normativo. As reuniões se deram nos dias: 23/01/2017, 02/02/2017 e 05/06/2017, onde participaram, além dos membros da comissão, alguns convidados especiais: Adriana Ancona de Faria (FGV), Alexandre Veronese (Abedi), Alline Nunes (Inep), Bruno Coimbra (ABMES), Francisco Schertel Mendes (IDP), Odím Brandão Ferreira (PGR), Paulo Barone (SESu/MEC), Rogério Varela (OAB), Rubens Martins (SERES), Sergio Guerra (FGV), Tarcizo Nascimento (OAB). Em março de 2017 a comissão recebeu nova composição (**Quadro 19**) dada pela Portaria CNE/CES n. 6/2017.

Quadro 19- Comissão de revisão Diretrizes Portaria CNE/CES n. 6/2017

Portaria CNE/CES n. 6/2017			
Nome	Grau de formação	Vinculação - acadêmica	Outras atuações
Luiz Roberto Liza Curi (presidente)	Doutorado em Ciência Econômica	Foi reitor do Instituto Euro-Americano de Educação	É Conselheiro, desde 2012, do Conselho Nacional de Educação, indicado pela SBPC, ABC, SBM e SBQ. Foi Presidente da Câmara de Educação Superior de 2016 a 2018 e atualmente é Presidente do Conselho Nacional de Educação.
Antônio de Araújo Freitas Junior (relator)	Doutor em engenharia	Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas	Conselheiro no Conselho Nacional e Educação (CNE)
Gilberto Gonçalves Garcia (membro)	Doutor em filosofia	Professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Atualmente é Reitor da Universidade São Francisco – USF.	É membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação.

José Loureiro Lopes (membro)	Doutor em filosofia	Professor e reitor do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ	Não consta
------------------------------	---------------------	--	------------

Fonte: Plataforma Lattes - elaboração própria

A última composição da comissão responsável pela revisão da Resolução CNE/CES n. 09/2004 (**Quadro 19**), contou com os senhores: Luiz Curi, Antônio de Freitas Júnior, Gilberto Garcia e José Loureiro Lopes. De acordo com as informações obtidas na Plataforma Lattes, apresentam-se as informações relativas à formação acadêmica e atuação profissional de cada um dos sujeitos listados. Ao todo, a referida comissão, após as suas diversas reformulações, apresentou nove sujeitos que passaram pela sua composição.

Dos nove sujeitos que participaram da comissão de revisão das Diretrizes de Direito (Quadros 17, 18 e 19), oito possuem doutorado e um mestrado. Relativa a atuação docente, dos nove sujeitos investigados, oito possuem vinculação com a docência. Ao se verificar a natureza das IES à que os sujeitos docentes possuem atrelamento, constatou-se que cinco deles atuam em entidades de natureza privada, enquanto apenas três estão ligados em sua atuação profissional a IES de natureza pública.

Os documentos analisados não demonstram a motivação das tantas alterações na composição da comissão de revisão das Diretrizes, existindo, portanto, questões ainda em aberto, tais como: Qual a razão da exclusão ou inclusão de sujeitos? De onde viria a pressão para a inclusão de novos nomes na comissão? Que interesses os novos membros defendem para a educação jurídica nacional?

A mesma investigação realizada, junto ao banco de dados da Plataforma Lattes, para fins de verificação das publicações dos membros da CEED e CCT também foi empregada com relação à comissão de revisão das DCNs. Buscou-se localizar nas publicações de tais sujeitos (artigos completos em periódicos, livros publicados/organizados e capítulos de livro) unidades de registro ligadas a: Diretriz Curricular, Educação/ensino jurídico, Educação/Ensino, Curso Jurídico/de Direito e Currículo. O intuito foi de inferir se os sujeitos discutem, no ambiente acadêmico-científico, temas próximos da organização curricular dos cursos superiores. A análise apresenta os seguintes dados (**Quadro 20**):

Quadro 20 - Publicações da Comissão de revisão das Diretrizes

Categoria	Publicações da CCT correspondentes
Diretriz	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>
Educação Ensino jurídico	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>

Educação Ensino	<p>Antônio de Araújo Freitas Junior: Contribuições do Conselho Nacional de Educação. / Reflexões sobre o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado na Composição da Nota do Enade: um olhar a partir do campo do Ensino de Administração. / O dilema "qualidade versus quantidade" no ensino em administração pública: uma análise da experiência norte-americana. / Ensino para o Trabalho.</p> <p>Erasto Fortes Mendonça: Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição 1988. / Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. Gestão democrática da educação no Distrito Federal: das eleições à diretriz política. / Fundamentos sócio filosóficos e éticos da educação à distância. / Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. / Políticas públicas e gestão da educação básica: o Distrito Federal em foco. / Educação e sociedade numa perspectiva sociológica. / Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação. / A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. / PNE e BNCC: impactos sobre na gestão da educação e da escola. / Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. / O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasil Direitos Humanos 2008: a realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. / O plano nacional de educação: desdobramentos na política educacional. / Políticas de ações afirmativas: reservas de vagas no ensino superior. / Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.</p> <p>José Eustáquio Romão: Celebrando Paulo Freire: novos e velhos desafios na educação. / Financiamento da Educação Básica Pública no PNE e Valorização do Trabalho Educativo: Um Balanço. / Financiamento da educação e vinculação: realidade, mitos e perspectivas no contexto do plano nacional de educação (2014-2024). / Paulo Freire e a educação de jovens e adultos / Redes Institucionais na América Latina: construindo as Ciências Sociais Contemporâneas e a Educação. / O Ensino Médio e a omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI. / Apresentação do Dossiê "Educação na Ibero-América". / A Educação de Jovens e Adultos. / Apresentação do Dossiê Globalização e Educação. / Globalização e Educação. / Dilemas e Desafios da Educação Contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no Cenário de Immanuel Wallerstein. / Multiculturalidade na Educação. / Mercocidades e educação. / Tendências da Educação no Terceiro Milênio. / Educação Profissional no Século XXI / Educação no século XXI: saberes segundo Freire e Morin. / Impactos da Nova LDB: Avanços significativos para as redes municipais de educação. / Gestão da Educação na América Latina. / Paradgimas da modernidade e educação. / O ensino municipalizado e a educação tecnológica. / O financiamento da educação fundamental no município. / Administração municipal da educação. / Financiamento da educação: implicações para a educação municipal. / Municipalização do ensino e salário educação. / Ensino Supletivo: Educação Consentida ou Necessária? / Educação de adultos: teoria, prática e proposta. / Paulo Freire e a Educação de Adultos: Teorias e Práticas. / Sistemas municipais de educação: A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação no Município. / Globalização, Educação e Movimentos Sociais. / Prometeu Desencantado: Educação Superior na Ibero-América. / Educação de Adultos: Cenários e Perspectivas e Formação de Educadores. / Educação e atualidade brasileira. / Dívida externa e educação para todos. / Município e Educação. / A Educação e o Município: Sua Nova Organização. / Poder Local e Educação. / Cultura e Educação. / Educação. / O tenentismo pedagógico. Memória do movimento e do manifesto dos pioneiros da educação nova. / Educação. / Globalização, internacionalização e Educação Superior. / A Alfabetização e a Educação de Adultos em uma Perspectiva Freiriana. / Globalização, Internacionalização e Educação Superior / Políticas de Educação de Adultos no Espaço Ibero-Americano. / Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. / Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. / Educação de Jovens e Adultos: Problemas e Perspectivas. / Epistemologias em Confronto na Internacionalização da Educação Superior Brasileira. / Neoliberalismo, Globalização Hegemônica e Internacionalização da Educação Superior no Brasil. / Aula, Educação, Globalização, Intrução, Neoliberalismo. / Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica: Paulo Freire e a Sociologia da Educação. / Educação Cidadã. / bEducação e Cidadania. / Educação Cidadã no Século XXI. / Educação comunitária e cidadania. / Paulo Freire e a Educação Municipal. Educação de</p>
--------------------	--

	Jovens e Adultos: Problemas e Perspectivas. / Dívida externa, educação e integração latino-americana. / UNDIME: Ator, personagem ou sujeito da educação brasileira. / Conselhos Municipais de Educação. / Gestão de Experiências Inovadoras em Educação. / Avaliação escolar no sistema municipal de ensino. / Avaliação e qualidade de ensino: implicações sócio-políticas. / Municipalização do Ensino: Sim. / Paulo Freire: ontologia e ensino? / Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: Referencial teórico, que bicho é este? / Gestão Democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira. / Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. Luiz Roberto Liza Curi: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Educar para a equidade. Paulo Monteiro Vieira Braga Barone: A Pós-Graduação no Plano Nacional de Educação.
Currículo	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>
Cursos de direito/jurídico	<i>Não foram localizadas unidades de registro temáticas</i>

Fonte: Plataforma Lattes – elaboração própria

Os dados (**Quadro 20**) revelam que, para os termos Diretriz, Educação/Ensino jurídico, currículo e Cursos de direito/jurídicos, não foram verificadas unidades de registro temáticas correspondentes. Tal ausência pode ter se dado em virtude de que a comissão de revisão das DCNs, no âmbito do CNE/CES, não é composta especificamente de especialistas da área do Direito, alguns desses membros atuaram, ou atuam, como conselheiros do CNE. Neste caso, em específico, a ausência das unidades de registro para os termos não implica em uma possível desqualificação dos sujeitos para a discussão das Diretrizes, considerando que a comissão consultou diversos especialistas para a realização dos trabalhos, como indica o Parecer CNE/CES n. 635/2018.

Cabe aludir que a pesquisa revelou que alguns dos membros da comissão possuem amplo conhecimento e produção na área educacional. A título exemplificativo, menciona-se o senhor José Eustáquio Romão que detém inúmeras publicações de temas afetos à educação, muitas delas, inclusive, em coautoria com Moacir Gadotti, autor de referência na área educacional e que compõe parte do corpo teórico do presente estudo.

Relativo aos sujeitos identificados na construção das Diretrizes, na categoria comissões, o estudo verificou principalmente que: 1) notaram-se diferenças significativas quanto a composição das comissões que iniciaram os trabalhos de construção das DCNs de 2004 e de 2018. As diferenças são relativas a formação acadêmica, atividade docente e vinculação institucional (IES pública ou privada). 2) para 2004 a comissão (CEED) possuía todos seus membros doutores, docentes, vinculados a IES de natureza pública 3) para 2018 na comissão (CCT), de cinco membros, quatro são docentes. Destes, três possuem doutorado. Dos docentes identificados três são vinculados a IES de natureza privada e somente um é ligado a IES pública.

Também é importante mencionar, relativo a construção de 2018, que a comissão de revisão instituída no âmbito do CNE, a qual teve no total nove membros, possuiu em sua maioria membros ligados a iniciativa privada, uma vez que dos oito membros com atividade docente, cinco deles estavam atrelados a IES particulares.

Portanto, enquanto em 2004 a totalidade da comissão representava os interesses das instituições públicas de ensino, em 2018 o quadro verificado é bem diferente, considerando que as instituições de natureza privada ganharam um lugar mais privilegiado de fala na construção do normativo, com espaços garantidos nas comissões estudadas que tiveram maior composição de docentes de IES de natureza particular.

O verificado pode se dar em virtude do próprio contexto político apresentado, no qual as tendências internacionais para a educação encontram espaço de reprodução nos sistemas educacionais nacionais. No Brasil esse movimento se evidencia, na educação superior, especialmente após os anos de 1990, quando os serviços prestados com predominância pelo setor público cedem espaço para as organizações privadas – McCowan (2005).

Esses espaços agora concedidos ao setor privado parecem projetados inclusive na composição dos normativos educacionais, no caso em tela, na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos. O próximo item detalha o perfil dos sujeitos consultados na condição de especialistas. A análise também revela desproporções quanto ao espaço concedido aos especialistas vinculados a iniciativa pública e privada, conforme melhor detalhado a seguir.

3.3.1 Sujeitos: Especialistas

Além dos membros da Comissão de revisão das DCN, para a formulação das DCNs de 2018 foram computados vinte e nove sujeitos, ouvidos na condição de convidados especialistas. As informações referentes aos seus nomes, reuniões em que participaram, natureza da entidade (IES pública ou privada, governo, ou entidade representativa), formação acadêmica e atuação profissional também foram organizadas pela pesquisa na Lista de convidados especialistas – Parecer 635/2018 (**Quadro 21**).

Quadro 21: Lista de convidados especialistas – Parecer 635/2018

	Convidado	Instituição	Reuniões que participou	Natureza da entidade	Experiência Educacional				Outras atuações	
					IES atual	Titulação	Docente?	Em curso jurídico?	Segunda profissão?	Qual?
1	Adriana Ancona de Faria	FGV	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	IES privada	FGV e PUC-SP	Doutorado	sim	sim	não	
2	Alexandre Magno Dias Silvino	Abedi	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Entidade	INEP - pesquisador	Doutorado	sim	sim	não	
3	Alexandre Veronese	Abedi	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Entidade	UNB	Doutorado	sim	sim	não	
4	Alline Nunes	INEP	23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Governo	INEP - pesquisador	Doutorado	não	-	não	
5	Antônio Gomes Moreira Maués	UFPA	9/2/2015, 9/3/2015, 31/08/2015 e 5/10/2015	IES pública	UFPA	Doutorado	sim	sim	não	-
6	Bruno Coimbra	ABMES	23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Entidade	ABMES	Especialização	não	-	sim	Advogado - assessor jurídico da ABMES
7	Claudia Griboski	INEP	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	UNB	Doutorado	sim	não	sim	Diretora Executiva do CEBRASPE
8	Cláudia Rosane Roesler	UNB	9/2/2015, 9/3/2015, 31/08/2015 e 5/10/2015	IES pública	UNB	Doutorado	sim	sim	sim	Assessora, ASOCIACIÓN IUSFILOSOFÍA DEL MUNDO LATINO, I-LATINA, Argentina
9	Daniela Helena Godoy	SESU/MEC	9/2/2015, 9/3/2015, 31/08/2015 e 5/10/2015 e 25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	MEC	Mestrado	não	-	não	
10	Felipe Chiarello de Souza Pinto	Mackenzie	9/2/2015, 9/3/2015, 31/08/2015 e 5/10/2015	IES privada	Mackenzie	Doutorado	sim	sim	sim	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Mackenzie - já foi coordenador da área do Direito na Capes

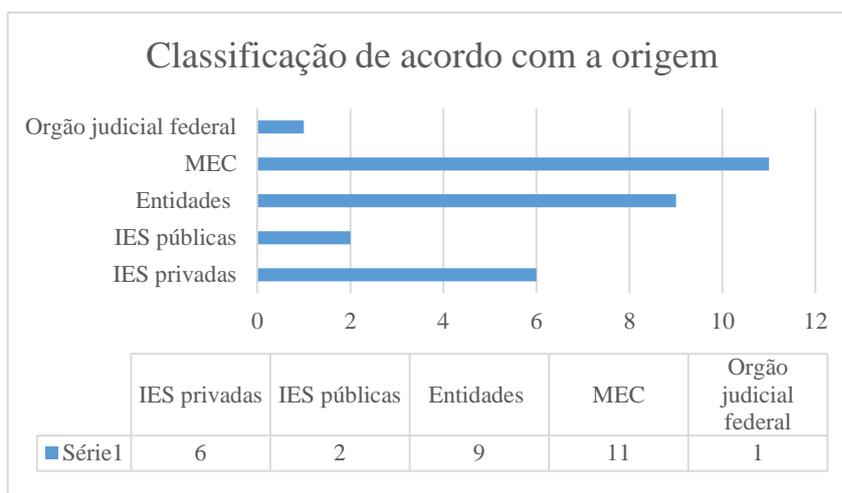
	Convidado	Instituição	Reuniões que participou	Natureza da entidade	Experiência Educacional				Outras atuações	
					IES atual	Titulação	Docente?	Em curso jurídico?	Segunda profissão?	Qual?
11	Felipe Sarmiento	OAB	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Entidade	OAB	Graduação	não	não	sim	Advogado - foi conselheiro federal da OAB
12	Francisco Schertel Mendes	IDP	23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	IES privada	IDP	doutorado	não	-	sim	Diretor da EDAP/IDP
13	Gabriel Henrique Muller	Fened	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Entidade	fened	graduação	não	-	não	
14	Joaquim de Arruda Falcão Neto	FGV	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	IES privada	FGV	doutorado	sim	sim	sim	Diretor da escola de direito da FGV
15	José Barroso	Capes	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo						
16	José Barroso Filho	CONPEDI	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Entidade	conpedi	doutorado	não	-	sim	Ministro do Superior Tribunal Militar
17	Loussia Penha Musse Felix	Capes	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	Unb	doutorado	sim	sim	não	
18	Luana Maria Guimarães Medeiros	Seres	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	seres	especialização	não	-	sim	Esp. Políticas Públicas Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
19	Luciana Silva Garcia	Seres	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	IDP	doutorado	sim	sim	sim	Pesquisadora ENAP, consultora OEI - Espanha, pesquisadora IPEA
20	Martonio Mont'Alverne Barreto Lima	Capes	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	UNIFOR	doutorado	sim	sim	sim	Procurador de justiça – Fortaleza -CE
21	Odim Brandão Ferreira	PGR	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Órgão federal	PGR	mestrado	não	não	sim	Procurador federal - MPF
22	Oscar Vilhena Vieira	FGV	9/2/2015, 9/3/2015, 31/08/2015 e 5/10/2015	IES privada	FGV	doutorado	sim	sim	não	
23	Otávio Luiz Rodrigues Júnior	Abedi	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Entidade	USP	doutorado	sim	sim	não	Coordenador de área da capes
24	Paulo Barone	SESU/MEC	23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Governo	SESU	doutorado	sim	não	não	

	Convidado	Instituição	Reuniões que participou	Natureza da entidade	Experiência Educacional				Outras atuações	
					IES atual	Titulação	Docente?	Em curso jurídico?	Segunda profissão?	Qual?
25	Rogério Magnus Varela	OAB	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Entidade	OAB	Doutorado	sim	sim	sim	Advogado e professor da iniciativa privada
26	Rubens de Oliveira Martins	SERES	23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Governo	SERES	Doutor	não	não	sim	Assessor do Gabinete da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC
27	Sérgio Guerra	FGV	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	IES privada	FGV	Doutor	sim	sim	sim	Arbitro câmara de mediação e arbitragem; embaixador no brasil da Yale University
28	Sueli Macedo Silveira	INEP	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016	Governo	INEP - TAE	Graduação	não	não	não	Não tem lattes, não está no ORCID id, a pesquisa só localizou a informação de que é TAE, carreira de nível superior
29	Tarcizo Nascimento	OAB	25/01/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/05/2016 e 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017	Entidade	OAB	Mestrado	sim	sim	sim	Advogado e professor

Fonte: Plataforma Lattes – organização dada pela autora.

Diante de todos os dados levantados, na Plataforma Lattes (**Quadro 21**), foi possível verificar, por exemplo, a origem dos especialistas envolvidos, considerando a entidade que representaram quando da participação das reuniões de revisão das DCNs, conforme demonstrado abaixo:

Gráfico 4 - classificação dos sujeitos de acordo com a origem



Fonte: Parecer CNE/CES n. 635/2018 - elaboração própria

Os dados revelam (**Gráfico 4**) que do total de 29 especialistas consultados, 11 pertencem a própria estrutura governamental da educação federal (Inep, Capes, Seres e Sesu) e 09 pertencem a associações ou conselhos representativos (OAB, ABEDi, Conpedi, ABMES e Fened). Dentre as entidades mencionadas, somente duas foram formalmente citadas na construção das Diretrizes anteriores, quais sejam OAB e ABEDi, de maneira que se extrai do levantamento uma aparente ampliação dos sujeitos envolvidos na elaboração do normativo.

Os números também apontam que, relativo a participação de Instituições de Ensino Superior, foram consultados 06 representantes de IES de natureza privada e 2 representantes de IES de natureza pública. Consta, por fim, a participação de um representante da Procuradoria Geral da República – PGR nas reuniões de discussão da revisão das Diretrizes.

Diante do quadro apresentado, vale mencionar Sampaio (1994), a qual ensina que, nas discussões de formulação de políticas públicas, existem, por vezes, graus diferentes de influência e de abertura para a participação dos envolvidos, considerando-se os arranjos de poder que se fazem presentes nos campos de discussão das políticas. Um destaque que se considera importante é relativo a abertura dada aos especialistas de IES de natureza privada para a composição dos estudos de revisão das DCN. Foram ouvidos 06 (seis) especialistas nessa condição, em contraponto foram consultados somente 02 (dois) de IES públicas.

A pesquisa revelou ainda que alguns dos sujeitos consultados pela estrutura governamental: Luciana Silva Garcia (Seres) e Martonio Mont'Alverne Barreto Lima (Capes) também possuem vinculação com Instituições de natureza privada, quais sejam: Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP e Universidade de Fortaleza – UNIFOR respectivamente. Dessa maneira, ainda que formalmente tenha sido registrada, no Parecer n. 635/2018, a consulta de 6 (seis) docentes de IES privadas, na realidade foram consultados 8 (oito) sujeitos nessa condição. O que agrava mais ainda a desproporção verificada, considerando que somente existe registro da consulta de 02 (dois) especialistas de IES públicas.

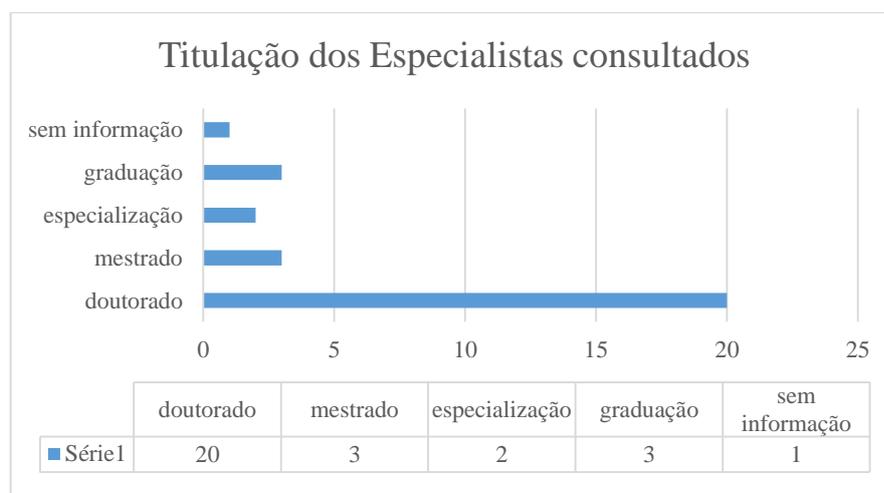
O espaço desigual concedido parece refletir a própria organização dos cursos jurídicos no Brasil. No início deste trabalho, mencionou-se a predominância da oferta de cursos de Direito pelas instituições de natureza privada, onde dos 1.615 cursos registrados, até abril de 2018, somente 147 eram ofertados, de forma gratuita, pelas universidades da rede federal e estadual de ensino. Esse número corresponde a pouco mais que 8% do total de cursos jurídicos em funcionamento.

Adrião (2017) menciona que a qualidade e a extensão das consequências, para a natureza pública da educação brasileira, da presença do setor privado na definição e na implementação de políticas públicas educacionais variam em função da maneira pela qual o setor privado se faz presente neste campo e também em função do perfil das entidades privadas envolvidas nos espaços de formulação das políticas públicas. O presente trabalho mencionou na Seção I algumas tensões existentes entre os interesses público e privado na construção da CF de 1988 e da própria LDB de 1996.

Para Vieira e Vidal (2014) as questões de interesses públicos e privado se fazem presentes em diferentes tempos e espaços. As autoras mencionam os diferentes locais de produção legislativa em que essa polêmica ganha materialidade, tais como: câmaras municipais e congresso nacional. Acrescentam, entretanto, que o *locus* de debate não se detém ao legislativo, “mas espraia-se pelos conselhos de educação em seus diversos âmbitos – nacional, estaduais e municipais. Para além desses teatros públicos de ação, há que mencionar outros, nem sempre visíveis a olho nu, onde as negociações se dão: espaços privados” (VIEIRA E VIDAL, 2014, 91).

Outra informação obtida, por meio do levantamento realizado junto ao banco de dados da Plataforma Lattes, se refere à titulação acadêmica dos sujeitos envolvidos nas reuniões de revisão das DCNs, ouvidos na condição de especialistas (**Gráfico 5**). Os dados demonstram que o grau de formação de cada um dos vinte e nove especialistas consultados.

Gráfico 5 - Titulação dos especialistas consultados

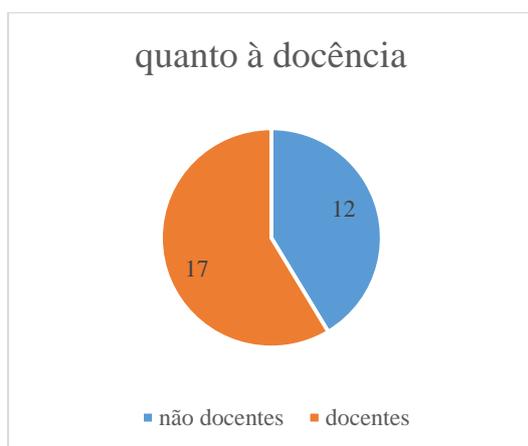


Fonte: Parecer CNE/CES n. 635/2018 - elaboração própria

Mais uma vez, relativo à formação dos consultores especializados, o levantamento revelou um aspecto frágil, se comparado aos especialistas ouvidos na composição das DCNs de 2004. Enquanto para 2004 todos os membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED eram doutores, para 2018, dos 29 especialistas consultados, apenas 20 possuem o título de doutorado. Apesar de o número corresponder a quase 70% do total de especialistas mencionados no Parecer CNE/CES n. 635/2018, resta a dúvida sobre o porquê da participação de graduados e pessoas de outras áreas nas comissões, diferente do que ocorreu em 2004, onde os especialistas consultados em sua totalidade possuem formação acadêmica de nível de doutorado e experiência na educação jurídica.

Outra informação relevante, que foi possível localizar durante a realização da pesquisa foi relativa a atuação docente dos especialistas consultados. Os dados demonstram que, dentre os especialistas consultados, 17 possuem atuação como docentes, enquanto 12 exercem outras atividades distintas (**Gráfico 6**). Também foi possível verificar que dentre os 17 especialistas ligados à docência, 15 são professores em cursos jurídicos, o que representa quase 50% do total de sujeitos consultados (**Gráfico 7**).

Gráfico 6 - docentes dentro os esp. Consultados



Fonte: elaboração própria

Gráfico 7 - docentes com atuação no curso de Direito



Fonte: elaboração própria

Mais uma vez, se comparado com o processo de 2004, as informações revelam outro aspecto frágil relativo aos especialistas ouvidos, uma vez que, no ano de 2004, todos os membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED eram docentes de cursos jurídicos com vinculação acadêmica com IES de natureza pública.

As informações ligadas a atuação docente se mostram importantes ao passo que, a estes profissionais é imposta a tarefa de executar, no nível de base, os projetos contidos nas DCNs. Arroyo critica a baixa abertura, para expressão docente, na definição de diretrizes para o ensino. Diz que “hoje grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento (ARROYO, 2013, p. 39).

Curi (2017) abordando as estratégias de construção das Diretrizes para os cursos de Direito informa que, geralmente, a política pública parte do Estado, pelo Conselho Nacional de Educação, entretanto, é necessário que ela venha do campo, da arena de atuação política de parte de seus atores. Segundo ele, para a correção de rumos na educação se faz necessário um diálogo mais efetivo, uma maior mobilização, cabendo ao Estado a tarefa de receber e analisar adequadamente as propostas.

Quanto a verificação da relação entre as publicações dos 29 (vinte e nove) sujeitos consultados como especialistas e a possível pertinência de suas contribuições para a composição do normativo de 2018. O levantamento revela que, para cada um dos termos investigados: Diretriz, Educação/ensino jurídico, Educação/ensino, Currículo e Cursos Jurídicos/de Direito, foram encontradas unidades de registro temáticas correspondentes (**Quadro 22**).

Quadro 22 - Publicações dos especialistas

Categoria	Publicações dos especialistas correspondentes
Diretriz	<p>Adriana Ancona de Faria: As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Processo de Construção e Inovação</p> <p>Alexandre Magno Dias Silvino: perfil profissional tendo o sus como base das diretrizes curriculares da área da saúde no processo avaliativo</p> <p>Claudia Maffini Griboski: As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação Seriada para os Cursos de Medicina.</p>
Educação Ensino jurídico	<p>Adriana Ancona de Faria: Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa.</p> <p>Alexandre Kehring Veronese Aguiar: Direito, educação, ensino, e metodologia jurídicos. / Os desafios da educação jurídica global. / Direito, educação, ensino, e metodologia jurídicos. / Comunidades Virtuais: o Caso da Associação Brasileira de Ensino do Direito. / Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente. / IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito ? ABEDi: Resumos Expandidos. / Direito, educação, ensino, e metodologia jurídicos. / O ensino jurídico entre os discursos de democratização e banalização. / O ensino jurídico entre os discursos de democratização e banalização.</p> <p>Antônio Gomes Moreira Maués: A Reforma do Ensino Jurídico na Universidade Federal do Pará. / Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente.</p> <p>Cláudia Rosane Roesler: Formação para a pesquisa e o ensino e profissionalização do Magistério no Ensino Jurídico: notas para pensar esta realidade a partir da distinção entre enfoque dogmático e enfoque zetético. / Enfoque dogmático e enfoque zetético como pontos de partida para realizar a interdisciplinaridade no Ensino Jurídico Contemporâneo.</p> <p>Joaquim de Arruda Falcão Neto: Crise da universidade e crise do ensino jurídico. / Classe Dirigente e Ensino Jurídico: Uma Releitura de San Tiago Dantas. / CEPED-Aventura e legado no Ensino Jurídico. / Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. / Ensino Jurídico Local-Global. / O futuro dos professores de direito no ensino jurídico global. / Ensino à distância na área do Direito. / Classe Dirigente e Ensino Jurídico. / A Reforma do Ensino Jurídico: Sugestões Táticas.</p> <p>Loussia Penha Musse Felix: Demandas Profissionais em Direito e Avaliação: educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras jurídicas por meio dos exames públicos. / Da Reinvenção do Ensino Jurídico- Considerações sobre a Primeira Década.</p> <p>Oscar Vilhena Vieira: Ensino do Direito para um mundo em transformação: a experiência da FGV DIREITO SP. / Desafios do Ensino Jurídico num mundo em transição: o projeto da DIREITO GV.</p> <p>Tarcizo Roberto do Nascimento: O Marco Regulatório da Educação Jurídica Brasileira e a Redefinição do Papel do Interventor. / Uma Visão da Educação Jurídica: Necessidade e Aplicação do Exame de Ordem.</p>
Educação Ensino	<p>Alexandre Magno Dias Silvino: Educação corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação?. / Aula pública como instrumento preditor de desempenho docente no Ensino Superior.</p> <p>Antônio Gomes Moreira Maués: Fundamentos e marcos jurídicos da educação em Direitos Humanos. / A decisão do STF na ADPF 186: cotas no ensino superior.</p> <p>Bruno Caetano Amancio Coimbra: Maximização de resultados operacionais por meio da eficiência regulatória da educação superior.</p> <p>Claudia Maffini Griboski: A Educação a distância superior no Brasil e a indução da qualidade a partir de uma breve história do Sinaes. / Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. / relação expansão e avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. / O Sinaes e a qualidade da educação. / educação superior brasileira? Considerações sobre a política de avaliação na área da saúde. / O Enade como Indutor de Qualidade da Educação Superior. / Opinião sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. / Decreto 6.571: Reestruturação da educação especial no ensino comum. / Gestão para a Inclusão. / Financiamento e Avaliação na Expansão da Educação Superior. / Organização</p>

institucional e acadêmica na expansão da educação superior. / Trabalho docente na expansão da educação superior. / Acesso e permanência na expansão da educação superior. / Produção do conhecimento e educação do campo na expansão da educação superior. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Análise dos resultados do Exame de Desempenho dos Estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Pedagogia. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Caracterização dos cursos de graduação: análise do conceito preliminar de curso (CPC) obtido em 2008. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Política institucional de integração e de avaliação do egresso. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Egresso e Empregabilidade: Análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no Enade 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Avaliação In Loco: referenciais no âmbito do Sinaes. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Análise dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das Áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social - ENADE 2004 e 2007. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Caracterização dos cursos de graduação das Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social: análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC) obtido em 2008. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Análise dos Relatórios de Auto avaliação das Instituições de Educação Superior. / política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. / Avaliação da educação superior: um estudo sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia. / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) Uma década de avanços, limites e perspectivas. / O Sinaes e a Política de Desenvolvimento da Educação Superior. / A Educação Especial e as Perspectivas da Formação Docente no Contexto da Escola Inclusiva. / Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. / Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. / Decreto 6.571: Reestruturação da educação especial no ensino comum

Cláudia Rosane Roesler: Software livre, inclusão digital e direito à Educação no mundo contemporâneo.

Felipe Chiarello de Souza Pinto: Educação Para o Desenvolvimento: Objetivo do Estado Democrático e Social de Direito. / A Educação Integral em Tempo Integral. / Globalização e Educação: As Diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos Sob a Ótica do Desenvolvimento da Educação no Brasil. / A Educação Integral em Tempo Integral.

Joaquim de Arruda Falcão Neto: Telecurso 2000: Rompendo os padrões da Educação tradicional

Loussia Penha Musse Felix: A educação como bem público - Perspectivas da regulação do ensino superior no estado de parceria.

Luciana Silva Garcia: Sentidos da Educação em Serviços Penais.

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone: A Pós-Graduação no Plano Nacional de Educação.

Rogério Magnus Varela Goncalves: o direito à educação básica e o mínimo existencial: análise jurídica sob a ótica do supremo tribunal federal.

Rubens de Oliveira Martins: Educação de jovens e adultos, e educação profissional técnica de nível médio: o caso do Mato Grosso do Sul. / AS POLÍTICAS DO MEC PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ENSINO DE ENGENHARIA NO BRASIL. / Reflexões sobre a inclusão da História da África nos currículos de educação básica: educação a distância como estratégia de implementação. / Interfaces entre o conceito de ideologia em Marx e o conceito de ilusão em Freud: anotações para uma análise do discurso das recentes políticas de educação superior no Brasil. / Cenários da política do MEC para a Educação Superior a Distância 1998-2014. / O que ocorreu com os cursos sequenciais? Reflexões sobre as contradições e descontinuidades das políticas de educação superior no Brasil entre 1997 e 2009. / Perspectivas da Regulamentação do MEC para a Educação Superior à Distância. / Políticas do MEC para a educação superior a distância: a dinâmica do período 1998-2007. / As políticas do MEC para a educação superior e o ensino de engenharia no Brasil. / Uma abordagem sociológica acerca da expansão do ensino superior

	e a regulamentação de profissões no Brasil. / Reflexões teórico-metodológicas sobre a análise do processo de construção de políticas de ensino superior no Brasil. / Indivíduo e sociedade no discurso da política de ensino superior.
Currículo	Rubens de Oliveira Martins: Currículos da área de computação no Brasil: impasses e perspectivas. / Reflexões sobre a inclusão da História da África nos currículos de educação básica: educação a distância como estratégia de implementação.
Cursos de direito/jurídico	Adriana Ancona de Faria: O regime de estudos com base em créditos na Lei Peruana 30220 - uma regulação que favorece a mobilidade estudantil nos cursos de direito? Alexandre Kehring Veronese Aguiar: Questões Emergentes sobre a Regulação dos Cursos de Direito no Brasil. Loussia Penha Musse Felix: Avaliação dos Cursos Jurídicos: Trajetórias e Bases Conceituais. / A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria 1.886 de 30 de dezembro de 1994. / Considerações acerca das Perspectivas de Avaliação dos Cursos Jurídicos. Rubens de Oliveira Martins: A experiência de utilização de comissões de especialistas pelo MEC para subsidiar decisões de autorização de cursos superiores: o caso do Direito e da Medicina. Tarcizo Roberto do Nascimento: A Sustentabilidade do Direito Ambiental nos Cursos Jurídicos Brasileiros. / A Sustentabilidade do Direito Ambiental nos Cursos Jurídicos Brasileiros.

Fonte: Plataforma lattes – elaboração própria.

Diferentemente do que ocorreu com os especialistas de 2004, da CEED, em que todos os membros da comissão possuíam como objeto de estudo a Educação/Ensino Jurídico, dos 29 (vinte e nove) especialistas consultados para 2018, somente 8 (oito) apresentam produção científica com elementos correspondentes a Educação/Ensino Jurídico. A constatação pode indicar uma fragilidade quanto a eleição dos especialistas consultados na composição das DCNs de 2018.

Diante dos dados apresentados, verificou-se, para a categoria sujeitos especialistas, que;

- 1) os documentos analisados apontam um número menor de especialistas consultados na construção das DCNs de 2004 (quatro), em comparação com os especialistas ouvidos em 2018 (vinte e nove);
- 2) para 2004 todos os especialistas ouvidos possuíam formação acadêmica de doutorado, ao passo que para 2018 apenas 70% dos especialistas consultados possuía a mesma titulação;
- 3) Enquanto para 2004 todos os especialistas estudavam e publicavam sobre Educação/Ensino jurídico, em 2018 somente oito consultados se debruçaram academicamente sobre o relevante tema;
- 4) a pesquisa evidenciou a repetição de um sujeito ouvido como especialista tanto para a DCN de 2004 quanto para a de 2018: Loussia Penha Musse Felix;
- 5) a desproporção entre o espaço concedido para as IES de natureza pública e privada, evidenciada na análise dos sujeitos: comissões, se repete quando da análise dos sujeitos na categoria especialistas. Existindo na composição das DCNs de 2018 a presença massiva de docentes ligados a iniciativa privada (oito), em comparação com aqueles ligados ao ensino público (dois).

O item seguinte analisa os sujeitos partindo da perspectiva da abertura para a participação das entidades nas discussões e organização dos cursos jurídicos e seus currículos consolidadas nas Resoluções CNE/CES n. 09/2004 e 05/2018.

3.3.3 Sujeitos: Entidades

Para o caso dos cursos de Direito, o histórico de alterações do currículo, ao longo de seus quase duzentos anos de existência, aponta para uma forte atuação da OAB nas concepções curriculares do Curso. Streck (2017) e Tagliaviani (2011) mencionam que, por vezes, os cursos de Direito acabam por se adaptar as exigências próprias do Exame da Ordem. Essa influência ocorre mesmo ao se considerar que o curso forma os mais diversos profissionais, não apenas advogados.

A OAB figura como sujeito participante das DCNs para os cursos de graduação de Direito, conforme constam nos Pareceres CNE/CES n. 055/2004, 211/2004 e 635/2018, o que será melhor explorado mais adiante. Entretanto, vale registrar que os cursos de Direito, por previsão legal, encontram-se entre aqueles para os quais os conselhos de classe são consultados antes que seja concedida a autorização para a abertura de novos cursos. O que acaba por demonstrar o espaço concedido à entidade quando se debate a organização dos cursos jurídicos. O Parecer CNE/CES n. 635/2018 registra que:

O curso de Direito faz parte do rol de cursos nos quais a concessão do ato autorizativo pelo Ministério da Educação (MEC) depende da manifestação prévia de outros órgãos. Nos termos do Decreto nº 9.235/2017:

Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

§ 2º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Medicina, realizados por meio de chamamento público, serão observadas as disposições da Lei nº 12.871, de 2013.

§ 3º A manifestação dos Conselhos de que trata o caput terá caráter opinativo e se dará no prazo de trinta dias, contado da data de solicitação do Ministério da Educação.

§ 4º O prazo previsto no § 3º poderá ser prorrogado, uma única vez, por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

§ 5º O aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina, inclusive em universidades e centros universitários, depende de ato autorizativo do Ministério da Educação.

§ 6º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para autorização de cursos e aumento de vagas para as IFES, nos cursos referidos no caput.

Há uma diretriz normativa e educacional que reconhece a necessidade de aprimorar a qualidade da oferta do ensino jurídico. A formação dos profissionais da área jurídica

conta com relevância pública e demanda regulamentação, fiscalização e controle do Poder Público. Por isso a norma educacional prevê a participação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) nos processos de autorização dos cursos de Direito (Parecer CNE/CES n. 635/2018, p.3).

Como já demonstrado, os cursos jurídicos representam um dos cursos superiores com a maior expansão em termos de matrículas e de número de cursos em todo o Brasil. Para o ano de 2017, o curso contava com um número de 879.234 alunos matriculados, conforme o Censo da Educação Superior 2017 INEP. Verificou-se ainda, por meio de consulta ao sistema e-Mec, em abril de 2019, que se encontravam registrados 1.657 cursos de Direito no país, com 1.615 cursos em atividade, dos quais apenas 147 eram oferecidos, de forma gratuita, pelas Universidades da rede estadual e federal de ensino. Nota-se, portanto, a predominância de oferta do curso pela iniciativa privada.

Mediante o exposto, infere-se que as concepções de currículo e organização dos cursos de Direito, interferem e interessam a um expressivo número de sujeitos, sejam eles pertencentes à comunidade acadêmica, entidades representativas de classe, empresas que prestam serviços educacionais ou mesmo organizações relacionadas ao ensino e pesquisa jurídica.

Se extrai da análise do Parecer CNE/CES n. 635/2018, com relação a entidades ouvidas, que para as DCNs de 2018 fizeram-se presentes nos debates: a OAB, a ABEDi, o Conpedi, a ABMES e a Fened. Dentre as entidades mencionadas, somente duas foram formalmente citadas na construção das Diretrizes anteriores, quais sejam OAB e ABEDi, de maneira que é possível inferir em uma ampliação dos sujeitos (entidades) envolvidos na elaboração do normativo de 2018. Os dados apresentam a quantidade de vezes em que cada uma das entidades é mencionada nos documentos oficiais (**Quadro 23**).

Quadro 23- Menção aos sujeitos - Entidades

	Documento	Instituição	Nº de vezes que é mencionada
Processo de construção das DCNs de 2004	Parecer 55/2004	OAB	2
		ABEDi	2
	Parecer 211/2004	OAB	3
		ABEDi	17
Processo de construção das DCNs de 2018	Parecer 635/2018	OAB	10
		ABEDi	4
		CONPEDI	2
		ABMES	2
		Fened	1
		IDP	1

Fonte: elaboração própria

OAB e ABEDi são as únicas entidades mencionadas quando da construção das Diretrizes de 2004. A ABEDi possui expressiva menção no Parecer CNE/CES n. 211/2004, onde é mencionada dezessete vezes. A frequência com que a entidade é tratada no documento reside no fato de ela ter formulado pedido de reconsideração do Parecer n. 055/2004. Para as DCNs de 2018 novos sujeitos se revelam, quais sejam: ABMES, Conpedi e Fened.

Quanto ao espaço concedido para cada uma das entidades acima mencionadas destaca-se que foram ouvidos, na condição de especialistas, os representantes das entidades conforme quantitativo expresso no Parecer CNE/CES n. 635/2018: da ABEDi 3 (três), da OAB 3(três), do CONPEDI 1 (um), da Fened 1 (um) e da ABMES 1 (um).

ABEDi e OAB constituem-se em sujeitos cuja participação se manteve na construção das DCNs de 2004 e de 2018. CONPEDI, Fened e ABMES representam sujeitos novos nas discussões do normativo. A participação da Fened marca a abertura para a representação estudantil na discussão de formulação da política pública, o que não constou claramente expresso no processo de 2004.

Interessa pontuar que as três entidades que inauguram sua participação na construção das DCNs de 2018 já existiam formalmente quando das discussões das DCNs de 2004, ABMES (desde 1982), Conpedi (desde 1989) e Fened (desde 1996). Os documentos analisados não evidenciam as razões que levaram a não participação das entidades nas Diretrizes de 2004 assim como não anunciam o motivo de inclusão nas discussões de 2018.

A ABMES representa as entidades mantenedoras, de educação superior particular, no Brasil. Apresenta o objetivo de mobilizá-las nas mais diversas instâncias e atuar na concretização efetiva de seus pares. O Conpedi, por sua vez, representa a Sociedade Científica do Direito no Brasil, organizado através de uma associação sem fins lucrativos que estimula e promove os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito. A Fened, por seu turno, consiste na entidade de representação dos estudantes de graduação em Direito no país.

Alguns dos sujeitos mencionados como entidades participantes na DCN de 2018, pelo Parecer CNE/CES n. 635/2018, possuíam pontos específicos de discussão, na pauta de formulação das Diretrizes. Ao se confrontar, por exemplo, a Minuta da Resolução com o texto final publicado – Resolução CNE/CES n. 05/2018, evidenciou-se que, para o eixo de formação prático-profissional, ocorreu a inclusão das disciplinas de Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, dois itens constantes na pauta da OAB⁷ para a

⁷ A OAB anuncia a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, informando de seu papel na construção do normativo. Matéria disponível em

composição das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme anunciado na página da Instituição, em notícia veiculada após a publicação das DCNs de 2018.

Os dados coletados mostram a modificação sofrida na minuta do texto para fins de incorporação das disciplinas de Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos no eixo de formação técnico-jurídica (**Quadro 24**).

Quadro 24 - Comparativo Eixo de formação técnico-jurídica

Construção das DCNs de 2018	
Minuta de Resolução – Audiência pública	Resolução CNE/CES n. 05/2018
Art. 5º [...] 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 evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e	Art. 5º [...] 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, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

Fonte: Minuta de texto para audiência pública e Resolução CNE/CES n. 05/2018 – produção própria.

A influência da OAB na organização dos cursos jurídicos e nas concepções de currículo já foram brevemente debatidas neste trabalho. Tagliavini (2010) afirma que as faculdades de direito preparam os alunos para o exercício das diversas profissões jurídicas: advogado, delegado, juiz, promotor, serventuário, professor, dentre outros, não sendo razoável em se possibilitar apenas a participação da OAB nas discussões referentes aos cursos jurídicos. Para o autor, os debates devem ser abertos a participação das demais associações profissionais do Direito.

O trabalho revelou a participação nominal de cinco entidades para os debates sobre a Diretriz de 2018: CONPEDI, ABEDi, Fened, ABMES e OAB, das quais, somente a OAB representa uma entidade de associação profissional (advogados), considerando que as demais

estão ligadas ao ensino e pesquisa do Direito, Federação de estudantes e Associação das Mantenedoras da Educação Superior.

Curi (2017) se manifestou no sentido de que, o curso de Direito não é um curso de advocacia, é um curso de bacharéis, de maneira que o curso deve se moldar ao interesse amplo da sociedade e não ao interesse particular de um setor ou outro. Apesar do pronunciamento, prossegue informando que na construção das novas DCNs já havia se estabelecido uma imensa margem de concordância com a OAB.

Ao tratar da influência da OAB na organização dos cursos jurídicos, Streck (2017) afirma que, atualmente, as faculdades de Direito e os cursinhos acabam se adaptando àquilo que a prova da OAB e os concursos exigem. Verifica-se, na prática, que os currículos plenos dos cursos acabam incorporando questões exigidas pela Ordem em seus exames. Em sentido semelhante, Cerqueira (2019) menciona que

[...] em outras palavras, os cursos de direito estão sujeitos a um duplo ordenamento, as DCNs, oriundas do órgão competente para reger os cursos superiores no Brasil (Conselho Nacional de Educação) e os editais dos Exames de Admissão da OAB. Nos parece, numa leitura estritamente legalista, que os editais da OAB só e somente poderiam exigir os conteúdos obrigatórios constantes nas DCNs. Mas a OAB, em nome de sua autonomia estabelece os seus conteúdos mínimos e assim, objetivamente, interfere na organização didática de todos os cursos de Direito no Brasil (CIRQUEIRA, 2019, p. 175).

Não se pretende com a verificação, indicar pela pertinência ou não da inclusão das disciplinas no eixo de formação técnico-jurídica, mas apenas mostrar o protagonismo que a instituição possuiu na composição das DCNs. Vale destacar, entretanto, que ainda que indiretamente a eleição de novas disciplinas, elencadas como obrigatória pelas Diretrizes, pode acabar por movimentar questões próprias de mercado, como o aumento da venda de livros e de cursos temáticos, por exemplo.

Outra observação possível de ser realizada, se refere a duração dos cursos jurídicos (**Quadro 25**). A minuta do texto de Resolução fazia referência a uma carga horária de 3.700 horas e do interstício mínimo de 5 anos para a integralização dos cursos de Direito. O texto referente a integralização dos cursos foi suprimido da Resolução CNCE/CES n. 05/2018, o que pode representar um indicativo de futura abertura para a redução da duração dos cursos em anos, ainda que mantida a carga horária. Ou seja, podemos supor que as IES privadas poderão ofertar cursos integrais, condensando em um intervalo menor de anos a carga horária e com a cobrança de mensalidades mais elevadas. Reduz-se o tempo e eleva-se o capital.

Quadro 25 - Comparativo duração dos cursos

Construção das DCNs de 2018	
Minuta de Resolução – Audiência pública	Resolução CNE/CES n. 05/2018
Art. 13º. A duração dos cursos de graduação terá carga-horária mínima de 3.700 horas e integralização em cinco anos , observada a Resolução CES/CNE N° 2, de 18 de junho de 2007.	Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.

Fonte: Minuta de texto para audiência pública e Resolução CNE/CES n. 05/2018 – produção própria.

A possibilidade de redução da duração dos cursos jurídicos chegou a ser formalmente debatida durante os trabalhos da comissão de revisão das DCNs. A pesquisa localizou um documento do CNE/CES, que cuidava em detalhar os últimos trabalhos das comissões em andamento no Conselho. Por meio do referido documento, se extraíram alguns itens debatidos em reunião realizada em fevereiro de 2017, pela Comissão de revisão das Diretrizes Curriculares nacionais de Direito, vejamos:

Reunião realizada no dia treze de fevereiro de dois mil e dezessete. No âmbito da Comissão da Câmara de Educação Superior que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, o Presidente, Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi, iniciou a reunião dando boas-vindas aos membros presentes, Conselheiros Antonio de Araújo Freitas Junior, Antonio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo, Gilberto Gonsalves Garcia, e os convidados Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (SESu/MEC), Adriana Ancora de Faria (FGV), Francisco Mendes (IDP), Marivaldo Cortez (OAB), Odim Brandão Ferreira (PGR), Rogério Varela (OAB), Tarcizo Nascimento (OAB), Paulo Antonio Maia (OAB/DF), Robert Oliveira Montoiro. Foi registrada também a presença do Conselheiro Francisco César de Sá Barreto. A Professora Adriana Ancora, conselheira da OAB, apresentou a minuta das DCN'S de Direito. **Houve um destaque para os cursos que cumprem carga total das disciplinas, mas poderiam concluir o curso em quatro anos.** O diretor da OAB Professor Doutor Marivaldo Cortez apresentou as éticas da OAB. O Secretário de Educação Superior, Paulo Monteiro Vieira Braga destacou a importância de utilizar metodologias ativas de aprendizado. O Conselheiro Antonio Carbonari Netto mencionou as dificuldades de implementação de projetos complexos. O Professor Odim Brandão Ferreira, do Ministério Público, sugeriu diversas melhorias. Com os encaminhamentos tendo sido dados, o Presidente da Comissão deu por encerrada a reunião (CNE/CES – extrato de reunião das comissões em andamento, p. 4). *Grifou-se.*

Vale mencionar que o item referente a possibilidade de redução da duração dos cursos de Direito é uma tensão que foi verificada ainda na construção da DCN de 2004, que aparentemente se repete no processo de 2018. Rodrigues (2005) menciona que no ano de 2013 foi realizada audiência pública para debater sobre a duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, oportunidade em que, tanto ABEDi quanto OAB manifestaram a concordância com uma carga horária total de 3.700 horas e de uma duração mínima de cinco anos para os cursos de Direito.

Outro interesse evidente de entidade verificado, quando da realização de buscas de notícias relacionadas ao processo de formulação das DCNs de 2018, se refere a pauta defendida pela ABMES⁸, (entidade identificada pela pesquisa como um novo sujeito no processo de 2018), sobre a possibilidade de oferta dos Cursos de Direito na modalidade EaD. “Um dos pleitos das instituições, e que contará com o apoio da ABMES, é a possibilidade do ensino a distância no direito, curso com características que oportunizam essa modalidade” (ABMES, 2017, p. 1).

A Diretriz de 2018 não trata diretamente do assunto, entretanto, cabe mencionar que as metodologias ativas, novidade apresentada no normativo, são baseadas na aprendizagem autônoma e independente. Conforme tratado pelo corpo teórico, o incentivo à aprendizagem autônoma se harmoniza com a organização de espaços para o oferecimento da educação superior em modalidades alternativas.

Vale relembrar que, conforme apontam Neto e Castro (2014), as políticas educacionais implementadas no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 assumiram três principais tendências, quais sejam: 1) a expansão da rede privada, possibilitada por programas de financiamento público; 2) a reorganização do sistema público de ensino; e 3) ênfase na educação a distância (EaD).

Entretanto, a inserção do incentivo à aprendizagem autônoma e das metodologias ativas de ensino, buscando o protagonismo discente, podem se revelar adequadas à ruptura com algumas das características tão desaprovadas no ensino jurídico, considerando que o suporte metodológico, historicamente empregado no ensino do Direito, não favorece o desenvolvimento do senso crítico do educando, não lhe possibilita situar-se ativamente no processo educacional e não exercita suas potencialidades e criatividade.

Cabe mencionar, entretanto, que os reais efeitos da inserção da aprendizagem autônoma e das metodologias ativas, na organização dos cursos jurídicos, como proposto pela nova Diretriz, pertence a uma análise que somente poderá ser efetuada ao longo dos anos que seguem a efetiva implantação dos preceitos contidos na Resolução CNE/CES n. 05/2018, bem como nos efeitos do ensino remoto provocado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19) no ano de 2020.

Relativa a análise dos sujeitos, na perspectiva de entidades, a pesquisa identificou que: 1) algumas entidades como a Abedi e OAB se fizeram presentes tanto na construção das DCNs de 2004 quanto nas de 2018; 2) para 2018 se observa uma ampliação da participação de

⁸ Na página institucional da ABMES consta notícia relativa ao debate das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Direito <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2150>>

entidades, considerando que a pesquisa mapeou três novos sujeitos nessa categoria (ABMES, Conpedi e Fened); 3) algumas entidades como a OAB possuem espaço privilegiado nas discussões que tratam das DCNs dos cursos jurídicos, considerando o atendimento total de sua pauta anunciada; e 4) o processo de construção das DCNs de 2018 é o primeiro que se registrou a abertura para a participação de representação estudantil nas discussões de organização do normativo.

3.3.4 Sujeitos: Participação popular

Como já mencionado, a concepção de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior começou a ser efetivamente desenvolvida após previsão na LDB de 1996. Rodrigues (2005) registra que, seguindo o respaldo normativo, a Câmara da Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, iniciou no ano de 1997 um trabalho de construção dos parâmetros gerais a serem seguidos na elaboração das Diretrizes Curriculares para todas as áreas da educação superior.

Concernente as DCNs dos cursos de graduação em Direito, Resoluções CNE/CES n. 09/2004 e 05/2018, os Pareceres que antecedem a publicação das referidas Diretrizes asseguram que a metodologia empregada na elaboração dos normativos atendeu aos ideais de uma construção participativa, aberta ao debate, segundo orientado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme expressam os dados colhidos (**Quadro 26**):

Quadro 26- Indicativos de construção participativa das Diretrizes

Para a Resolução CNE/CES n. 09/2004	
Parecer CNE/CES n. 055/2004 p. 19	<p>Este Parecer, portanto, contempla as orientações das Comissões de Especialistas e as da SESu/MEC, as quais, na sua grande maioria, foram acolhidas e reproduzidas na sua totalidade, não só por haver concordância com as ideias suscitadas no conjunto do ideário concebido, mas também como forma de reconhecer e valorizar a legitimidade do processo coletivo e participativo, que deu origem à elaboração dos documentos sobre Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, cujas propostas foram encaminhadas pela SESu/MEC para deliberação deste Colegiado.</p> <p>Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua Presidência, por seu Conselho Federal, por sua Comissão de Estudos Jurídicos, pelas Seccionais e Sub-Seccionais dos Estados, de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas.</p> <p>Elas compõem o conjunto das propostas formuladas e permitiram a estes Relatores analisá-las de <i>per si</i> nos devidos aspectos constitutivos do roteiro adotado, culminando com a proposta de um projeto de resolução que contemple os anseios de todos os colaboradores e a coerência em relação ao entendimento da nova concepção educacional que contém, em seu cerne e como proposta nova, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. Em segmento próprio, portanto, todas as propostas e contribuições foram objeto de acurada reflexão, não significando desapareço algum àquelas eventualmente não contempladas, posto que</p>

	o presente Parecer deve revelar-se harmônico com os princípios e finalidades que informam a legislação e a política educacional brasileira.
Parecer CNE/CES n. 211/2004 p. 17.	Este Parecer, portanto, contempla as orientações das Comissões de Especialistas e as da SESu/MEC, as quais, na sua grande maioria, foram acolhidas e reproduzidas na sua totalidade, não só por haver concordância com as ideias suscitadas no conjunto do ideário concebido, mas também como forma de reconhecer e valorizar a legitimidade do processo coletivo e participativo , que deu origem à elaboração dos documentos sobre Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, cujas propostas foram encaminhadas pela SESu/MEC para deliberação deste Colegiado. Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua Presidência, por seu Conselho Federal, por sua Comissão de Estudos Jurídicos, pelas Seccionais e Sub Seccionais dos Estados, de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas.
Para a Resolução CNE/CES n. 05/2018	
Parecer CNE/CES n. 635/2018 p. 9.	O processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito contou com amplo debate junto aos órgãos de representação profissional, bem como de especialistas e representantes governamentais do campo da educação.

Fonte: Pareceres CNE/CES n. 55/2004, 211/2004 e 635/2018 - elaboração própria

As informações apresentam as afirmações do CNE/CES concernente a construção participativa das DCNs dos cursos jurídicos, 2004 e 2018 (**Quadro 26**). É possível que se verifique a presença de termos como: processo coletivo, participativo e amplo debate, que indicam, ao menos no discurso institucional, uma construção participativa das DCNs. Entretanto, a análise da efetiva participação da comunidade, no espaço de debate das Diretrizes, deve ser investigada em conjunto com outros elementos. A simples apresentação de termos coletivos nos documentos oficiais não pode ser tomada como verdade absoluta relativa ao processo de construção das DCNs.

As audiências públicas representam um importante instrumento de abertura para a participação dos diversos atores da sociedade civil na tomada de decisão, quando se observam pautas de amplo interesse, como é o caso de uma diretriz curricular nacional de curso, cujo produto final interessa a comunidade acadêmica, entidades de classe, setores ligados à pesquisa e ao ensino do Direito.

Considerando a dinâmica adotada pelo CNE para a construção das DCNs, se buscou identificar nos documentos analisados, alguns termos que se mostram compatíveis com a participação aberta e democrática, quais sejam: audiência pública, seminários, debates e reuniões. O resultado da busca, encontra-se detalhado pelo trabalho. O termo audiência pública consta nos documentos que antecederam as DCNs de 2004 e de 2018 (**Quadro 27**).

Quadro 27 – Participação popular: audiências públicas

2004		
Documento	Audiência pública	Localização
Parecer CNE/CES n. 055/2004	Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil (...), de diversas entidades públicas e privadas (...), além da profunda discussão em congressos e audiências públicas .	p. 19
Parecer CNE/CES n. 211/2004	ABEDi insistiu na necessidade de uma audiência pública para estender à comunidade condições de apresentar suas opiniões (...)	p. 2
Parecer CNE/CES n. 211/2004	(...) no final de 2003, foram realizadas duas audiências públicas , sendo que a primeira destinada à duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas e, a segunda, específica para as DCN's do curso de Direito (...)	p.2
Parecer CNE/CES n. 211/2004	Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil (...) em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas .	p. 17
2018		
Documento	Audiência pública	Localização
Parecer CNE/CES n. 635/2018	Audiência Pública . Novas DCNs e regras de abertura de novos cursos de Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 11/4/2017	p. 10
Parecer CNE/CES n. 635/2018	II Audiência Pública para debater as propostas para reformulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 6/6/2017	p. 10

Fonte: Parecer CNE/CES 055/2004, 211/2004 e 635/2018- elaboração própria

As informações (**Quadro 27**) indicam que, para os termos audiências públicas, foram encontradas algumas unidades de registro temáticas tanto para o processo de 2004 quanto para o de 2018. Destaca-se que, tanto do Parecer CNE/CES n. 055/2004, quanto do Parecer CNE/CES n. 211/2004 é possível verificar a participação dos sujeitos OAB e ABEDi nas discussões que se organizaram no formato de audiência pública. O Parecer CNE/CES 635/2018 também faz menção à OAB, por meio de seu Conselho Federal.

Os dados revelam (**quadro 28**) que, para o termo seminário, somente se localizou a o registro temático em uma passagem, para cada período de construção das DCNs. A baixa recorrência pode ser um indicativo de pouco uso do instrumento. Vale destacar que, nos termos do Edital MEC/SESu n. 04/1997, em seu item 2, o seminário consta explicitamente como meio indicado para os debates de composição das Diretrizes.

Quadro 28 - Participação popular: Seminários

2004		
Documento	Seminário	Localização
Parecer CNE/CES n. 055/2004	(...) à vista das recomendações havidas em seminários regionais e nacional dos cursos jurídicos e na Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu/MEC.	p. 17
2018		
Documento	Seminário	Localização
Parecer CNE/CES n. 635/2018	Destaca-se, ainda, a participação de representantes do CNE em eventos de discussão e debates junto à sociedade, tais como: Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito , na ABMES, em Brasília, em 14/3/2017.	p. 10

Fonte: Parecer CNE/CES 055/2004 e 635/2018 - elaboração própria

Diferente do termo Seminário, que encontrou pouquíssimas correspondências na construção das DCNs 2004 e 2018, os dados apontam que o termo debate se apresenta com certa frequência, tanto nos documentos referentes ao instrumento de 2004, quanto nos documentos que ensejaram o normativo de 2018 (**Quadro 29**).

Quadro 29 - Participação popular: Debate

2004			
Documento		Debate	Localização
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	(...) como consta do texto do Parecer CNE/CES 55/2004 e descreve todos os fatos relacionados com a trajetória do debate que foi construída ao longo da elaboração das diretrizes.	p.1
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	Assim, no final de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, sendo que a primeira destinada à duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas e, a segunda, específica para as DCN's do curso de Direito, optando este Relator por registrar somente os fatos relacionados à 2ª audiência, cujo tema é objeto deste Parecer. Nesta, por ser relativa ao Direito, o debate ficou restrito à OAB e a ABEDi.	p. 2
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	Ao término dos debates a ABEDi, em sua participação conclusiva, ressaltou a necessidade de se insistir na construção de um estágio curricular a ser realizado na própria IES (...)	p. 2
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	Segundo o documento da ABEDi, embora houvesse todo esse árduo trabalho de construção de consensos e superação de divergências, o Parecer CNE/CES 55/2004 não traduziu as expectativas construídas pela comunidade a partir do debate (...)	p. 2
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	Segundo a ABEDi, no momento inicial do debate foram identificadas duas posições antagônicas: uma, favorável à monografia obrigatória e outra, contrária à sua própria existência (...)	p. 3
Parecer 211/2004	CNE/CES n.	Tendo em vista o pedido de reconsideração em tela, as análises e debates subsequentes (...) este Relator submete à apreciação do Câmara de Educação Superior (CES) o texto adaptado do Parecer CNE/CES 55/2004 e do Projeto de Resolução anexo.	p. 3
2018			
Documento		Debate	Localização
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	O processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito contou com amplo debate junto aos órgãos de representação profissional, bem como de especialistas e representantes governamentais do campo da educação	p. 9
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	2014: Por sugestão do Ministro da Educação, ouvidos os interesses da sociedade, iniciam, no âmbito da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídica da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, os debates sobre uma possível alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Superior	p. 9
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	2017: Reuniões dias 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017 para continuidade dos debates das DCNs no CNE, com presença dos membros da comissão e, em algumas delas, de especialistas convidados (...)	p. 10
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	Destaca-se, ainda, a participação de representantes do CNE em eventos de discussão e debates junto à sociedade, tais como (...)	p. 10

Fonte: Pareceres CNE/CES n. 211/2004 e 635/2018 - elaboração própria

No que se refere ao termo reuniões (**Quadro 30**) o estudo revela que, para o ano de 2004, não foi registrado, nos documentos oficiais analisados, nenhuma correspondência nas unidades de registro. Ao passo que para o período de 2018 o termo encontra diversos registros

no Parecer que fundamentou a DCN. Para 2018, se extrai a informação da realização de, no mínimo, 12 (doze) reuniões para a discussão do normativo, sendo quatro delas realizadas no ano de 2015, cinco no ano de 2016 e três no ano de 2017.

Quadro 30 - Participação popular: Reunião

2004				
Documento		Reunião		Localização
Pareceres CNE/CES n. 055/2004 e 211/2004		Não localizado		
2018				
Documento		Reunião		Localização
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	2015: (...) Reuniões dias 9/2/2015, 9/3/2015, 31/8/2015 e 5/10/2015, com presença dos membros da Comissão (Arthur Roquete, Erasto Fortes, Gilberto Garcia, José Eustáquio Romão e Luiz Curi) e, em algumas delas, de convidados especialistas (...)		p. 9
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	2016: (...) Reuniões dias 25/1/2016, 7/3/2016, 4/4/2016, 2/5/2016 e 24/5/2016 com presença dos membros da Comissão e, em algumas delas, de convidados especialistas (...) A comissão foi então recomposta por meio da Portaria CNE/CES nº 13/2016, passando, a partir da reunião de novembro, a ter a seguinte composição (...)		p. 9
Parecer 635/2018	CNE/CES n.	2017: Reuniões dias 23/1/2017, 2/2/2017 e 5/6/2017 para continuidade dos debates das DCNs no CNE, com presença dos membros da comissão e, em algumas delas, de especialistas convidados (...)		p. 10

Fonte: Pareceres CNE/CES n. 055/2004, 211/2004 e 635/2018 - elaboração própria

A pesquisa não pretende se desdobrar em verificar a quantidade de vezes em que os termos surgem nos documentos, já que a proposta de estudo é compatível com a abordagem qualitativa. As informações contidas nos quadros acima servem como um elemento indicativo da abertura para participações externas ao CNE na elaboração das Resoluções CNE/CES n. 09/2004 e 05/2018.

Vale destacar que alguns dos eventos mencionados pelo Parecer CNE/CES n. 635/2018, como espaços de discussão do projeto de revisão das DCNs de 2004, foram realizados por iniciativa de instituições interessadas, externas ao Conselho Nacional de Educação. O Parecer destaca que em tais eventos, os membros do CNE se fizeram presentes na condição de convidados. Os eventos estão organizados (30) e a análise revela que tais Seminários e audiências, tratando da temática das novas DCNs, foram promovidas pela ABMES, Conselho Federal da OAB e CONPEDI.

Quadro 31 - eventos externos 2018

Evento		Local	Data	Instituição promotora
1	Seminário sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito	Brasília	14/03/2017	ABMES

2	Audiência pública: novas DCNs e regras de abertura de novos cursos de Direito	Brasília	11/04/2017	CFOAB
3	II Audiência pública para debater as propostas para reformulação das atuais DCNs para o curso de graduação em Direito	Brasília	06/06/2017	CFOAB
4	Painel sobre Educação Jurídica: a proposta de novas DCNs	Brasília	21/07/2017	CONPEDI com a participação da ABEDi

Fonte: Parecer CNE/CES n. 635/2018 - elaboração própria

Verifica-se a importância da realização de audiências públicas antes do estabelecimento das normas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que o perfil do formando e a organização curricular do curso representam interesses que ultrapassam o campo individual. A efetiva promoção de audiências públicas se mostra alinhada aos princípios norteadores do Estado Democrático de Direito e garantem espaço para que a opinião da sociedade civil seja considerada antes da edição de tais atos normativos.

Contudo, para que os objetivos democráticos das audiências públicas sejam alcançados, se faz necessário que as opiniões populares sejam consideradas pela administração, sob pena de as audiências se reduzirem a um mero formalismo. “Para ser considerado um mecanismo cooperativo útil, tudo aquilo que foi discutido em sede de audiência pública deve ser considerado” (OLIVEIRA, 1997, p. 6).

Para as DCNs de 2018, o CNE/CES realizou audiência pública, com o objetivo apresentar e discutir o documento base das Diretrizes Curriculares, no dia 02 de julho de 2018, no Plenário Anísio Teixeira, Edifício Sede do CNE, em Brasília-DF. Para embasar o debate foram lançadas as Minutas de Parecer e de Resolução para a análise por parte da comunidade interessada. O convite destacou que “para manifestação expressa na Audiência Pública, faz-se necessário o envio de solicitação de intervenção para o endereço eletrônico cneeventos@mec.gov.br, até o dia 29 de junho de 2018”.

Com o objetivo de verificar a possível efetividade na realização da audiência pública mencionada, a presente pesquisa utilizou como estratégia a comparação entre os textos referentes a Minuta de Resolução, apresentada em julho de 2018, e o texto final publicado, Resolução CNE/CES n. 05/2018 de 17 de dezembro de 2018. Pela sistemática foi produzido um quadro comparativo para análise (**Quadro 32**) cujos dados indicam, em negrito, as supressões, acréscimos ou modificações com relação a minuta de resolução proposta na audiência pública e o texto final da Resolução CNE/CES n. 05/2018.

Quadro 32 - comparativo entre o texto de Resolução da audiência pública e o final publicado

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Apresentação	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior - IES em sua Organização Curricular do Curso - OCC.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).
Organização do PPC	Art. 2º A OCC, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, no qual deverão constar: I - o perfil do graduando; II - as competências/habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC; VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso.	Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o Trabalho de Curso (TC); VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso.
Elementos estruturais do PPC	§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV- cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V - formas de realização da interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, do incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização quando pertinente; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII- modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX- incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica - NPJ; XI - concepção e composição das atividades complementares; e, XII - inclusão obrigatória do TCC.	§ 1º O PPC, abrangerá , sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV- cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo a inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII- modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX- incentivo, de modo discriminado, pesquisa e extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); XI - concepção e composição das atividades complementares; e, XII - inclusão obrigatória do TC.

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Articulação entre ensino e pesquisa	<p>§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.</p> <p>§ 3º Os cursos de direito devem articular o ensino a pesquisas de caráter institucional, sejam dogmáticas, empíricas ou outras.</p>	<p>§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.</p> <p>§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de <i>extensão</i> e de iniciação à pesquisa.</p> <p>§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.</p>
Perfil do graduando	<p>Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.</p>	<p>Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.</p>
Competências cognitivas	<p>Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</p> <p>I- interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso;</p> <p>II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</p> <p>III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;</p> <p>IV- dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;</p> <p>V- adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;</p> <p>VI- desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;</p> <p>VII - compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de</p>	<p>Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</p> <p>I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;</p> <p>II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas</p> <p>III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;</p> <p>IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;</p> <p>V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;</p> <p>VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;</p> <p>VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p>

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
	<p>pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>VIII - ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural;</p> <p>X - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;</p> <p>XI - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e</p> <p>XII - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.</p>	<p>VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;</p> <p>X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;</p> <p>XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;</p> <p>XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;</p> <p>XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e</p> <p>XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.</p>
Perspectivas formativas	<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na OCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:</p> <p>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, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia;</p> <p>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 evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e</p> <p>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 TCC.</p>	<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam s seguintes perspectivas formativas:</p> <p>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;</p> <p>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, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e</p> <p>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.</p>

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Articulação entre as três perspectivas formativas	<p>§ 1º. As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal e permanente, em todas as três perspectivas formativas.</p> <p>§ 2º. A OCC contemplará as três perspectivas formativas, em respeito aos objetivos definidos no PPC, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, à filosofia do curso, problemas emergentes e transdisciplinares ou novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.</p> <p>§ 3º. As IES poderão definir na OCC conteúdos sob a forma de “Tópicos Especiais” visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito.</p>	<p>§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.</p> <p>§ 2º incluir as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.</p> <p>§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.</p>
OCC	Art. 6º A OCC de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem, atendido o disposto nesta Resolução.	<i>Não há elemento correspondente na Resolução CNE/CES n. 05/2018</i>
Prática Jurídica	Art. 7º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização	Art. 6º A prática jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização
NPJ		<p>§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.</p> <p>§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;</p>

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Local de realização da Prática jurídica	<p>§ 1º A Prática Jurídica de que trata esse artigo poderá ser realizada:</p> <p>I - na própria Instituição de Educação Superior, por meio de clínicas de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;</p> <p>II - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;</p> <p>III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;</p> <p>IV - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.</p>	<p>§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:</p> <p>I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;</p> <p>II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;</p> <p>III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.</p>
Regulamentação e acompanhamento da Prática jurídica	<p>§ 2º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.</p> <p>§ 3º As Práticas Jurídicas de que trata este artigo podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico do Curso.</p> <p>§ 4º A regulamentação e o planejamento das atividades de Prática Jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.</p>	<p>§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do núcleo de práticas jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.</p> <p>§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.</p> <p>§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.</p>
NPJ	<p>§ 5º O Núcleo de Prática Jurídica, devidamente regulamentado nos termos do caput deste artigo, é o órgão responsável pelo acompanhamento e orientação das atividades de Prática Jurídica do Curso de Direito, incluindo os estágios supervisionados realizados externamente, em unidades concedentes, nos casos expressamente autorizados nos incisos II, III e IV do parágrafo 1º deste artigo, ou internamente, na própria Instituição de Educação Superior.</p>	
Extensão		<p>Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.</p>

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Atividades Complementares	Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição discente de conteúdos, habilidades e competências adquiridas dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da Prática Jurídica ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que componham a OCC.	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.
Atividades didático-formativas componentes curriculares	Art. 9. De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir na OCC conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 10.	Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.
Planos de ensino	Art. 10º. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extraclasse se houver, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares.	
Avaliação	Art. 11º. As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.	Art. 10 As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.
Trabalho de conclusão	Art. 12º. O TCC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 11 O TCC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.
Duração	Art. 13º. A duração dos cursos de graduação terá carga-horária mínima de 3.700 horas e integralização em cinco anos , observada a Resolução CES/CNE N° 2, de 18 de junho de 2007.	Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.
% de AC e prática jurídica	Art. 14º. O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.	Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinadas às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.

Resolução CNE/CES n. 05/2018		
	Texto de referência para audiência pública	Texto final aprovado
Prática	Art. 15º. A Prática Jurídica compreenderá, no mínimo, 12% da carga horária total do curso.	
Vigência	Art. 16º. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.
	Art. 17º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE /CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.	Art.15 Esta resolução entrar em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

Fonte: minuta de texto de resolução e Resolução CNE/CES n. 05/2018 – elaboração própria

Das informações levantadas (**Quadro 32**) se verifica que o texto base para a audiência pública foi modificado antes da publicação final. Tal achado pode representar o aproveitamento das audiências públicas, entretanto, também deve-se considerar que as alterações destacadas podem não ter sido realizadas em virtude das contribuições recebidas no momento da audiência, sendo essa é uma questão que a análise documental não conseguiu evidenciar claramente.

A minuta, por exemplo, mencionava, em algumas passagens, que a Organização Curricular do Curso – OCC se expressava pelo PPC. A expressão OCC não foi localizada em nenhuma parte das DCNs publicadas. A minuta também adotava a expressão Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o que foi substituído no texto final por TC – trabalho de curso.

Também se verifica que foi incluído ao art. 2º da DCN publicada - elementos estruturais do PPC, o §4º, que trata da inclusão transversal de conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação e direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e história e culturas afro-brasileira, africana e indígena. A inclusão mencionada representa um aspecto positivo da revisão das Diretrizes, considerando que o currículo “condiciona nossa forma de ver a realidade e prescreve o que devemos ser, negando e afirmando saberes e identidades” (SILVA, 2014, p. 24).

Arroyo (2011) ensina que a apropriação e a produção do conhecimento sempre estiveram presentes nas disputas de relações sociais e políticas de dominação e subordinação. De maneira que, em nossa formação, a negação do conhecimento age como um elemento de reconhecimento da segregação da diversidade, dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero,

dentre outros. Para o autor, os coletivos por muito foram considerados inexistentes, não incorporando, portanto, ao conhecimento socialmente produzido e acumulado que as Diretrizes curriculares legitimam.

Nesse sentido, a indicação da necessidade de inclusão, nos Projetos Político-pedagógico dos cursos jurídicos, de temas como educação ambiental, educação em direitos humanos, terceira idade, políticas de gênero, relações étnico-raciais e história e culturas afro-brasileira, africana e indígena, representa o reconhecimento dos conhecimentos dos coletivos como válidos e hábeis para apropriação. Entretanto, o espaço concedido pela DCN de 2018 para tais temas é aquele relativo a transversalidade dos conteúdos, que, por vezes, acaba sendo um espaço minimizado, ou mesmo não realizado na execução prática do conteúdo dos currículos dos cursos superiores.

Outro ponto modificado se refere às competências cognitivas a serem desenvolvidas pelo educando. O art. 4º, I da minuta, previa a articulação do conhecimento teórico ao estudo de caso. O art. 4º, I, da Resolução adotou a necessidade de articulação do conhecimento teórico à resolução de problemas. Ainda sobre as competências cognitivas, verifica-se a inclusão, no inciso VIII, da competência para atuar em diversas instâncias, como a instância extrajudicial, que não possuía previsão na minuta de texto. Outra disposição sem correspondência na minuta, que consta no inciso XI do texto final, se refere a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica.

Nas perspectivas formativa, art. 5º, §3º, dos dois textos, que possibilita a inclusão de componentes curriculares e de conteúdos para o desenvolvimento de conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, não havia na minuta, rol exemplificativo. O texto final publicado, por sua vez, elencou a possibilidade de inserção de componentes ou conteúdos tais como aqueles ligados ao Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Rodrigues (2020) destaca, com relação a inserção dos componentes curriculares mencionados, art. 5º, §3º, da Resolução CNE/CES n. 05/2018, que considerando se tratar de um rol exemplificativo, melhor seria a sua exclusão do texto final publicado. Uma vez que “a sua presença pode ser lida por desavisados, como indicativo de obrigatoriedade, negando a inovação inserida. A inclusão de um grande número de conteúdos de formação geral nas DCNs de 2004 decorreu de uma equivocada opção pela variedade em detrimento da profundidade” (RODRIGUES, 2020, p. 86).

A concepção de Atividade Complementar – AC, também foi um item redesenhado no texto final publicado. No texto submetido à audiência pública e aquele publicado na Resolução CNE/CES n. 05/2018. Destaque-se que a primeira redação indicava a atividade complementar como componente curricular que poderia ser relacionado com o campo do trabalho e a Resolução publicada não incorpora tal dimensão no conceito de AC.

Relativo aos planos de ensino, a minuta submetida a audiência pública expressava, em termos semelhantes ao previsto nas DCNs de 2004, que os planos de ensino, deveriam ser fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo. Os planos de ensino deveriam indicar, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação e as referências bibliográficas básicas e complementares. A redação se encontrava no art. 10 da minuta e foi totalmente suprimida da Resolução publicada.

No que concerne à carga horária referencial, os dois dispositivos analisados mencionavam a carga de 3.700 horas. Entretanto, no que se refere ao tempo de integralização do curso, a minuta deixava claro que a integralização ocorreria em cinco anos, enquanto a Resolução publicada suprimiu as informações relativas ao tempo de integralização de curso. Por fim, a minuta determinava que a Prática Jurídica deveria ser de, no mínimo, 12% da carga horária do curso. Tal determinação foi excluída da DCN publicada.

Quando refletimos sobre a abertura para a participação dos sujeitos externos ao CNE/CES na composição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, verificamos que, para as DCNs de 2004, embora a metodologia aplicada tenha se mostrado mais aberta a contribuições, com chamamento por edital e possibilidade da realização, no âmbito das diversas IES do país, de seminários, audiências e debates, não é possível que se identifiquem, nos documentos oficiais analisados, tantos sujeitos quanto os verificados na construção do normativo de 2018.

Como já mencionado, a metodologia de 2004 contribuiu para a indeterminação de um número significativo de sujeitos. Rodrigues (2005) afirma que para a composição das DCNs de 2004 foi, efetivamente, realizado amplo debate junto aos diversos segmentos interessados. Para o caso das DCNs de 2018, embora aparente tratar-se de um processo de construção menos participativo, já que tramitou em um espaço de tempo menor e se circunscreveu a revisão da Diretriz, os documentos oficiais acabam por mencionar um número maior de sujeitos ouvidos.

As constatações relativas aos sujeitos, no desdobramento de participação popular, indicam que: 1) o processo de construção das DCNs de 2018 foi antecedido de espaços para discussão como: audiências públicas, debates, seminários e reuniões; 2) o instrumento

seminário foi pouco utilizado, uma vez que somente se encontra uma menção ao termo na análise do Parecer CNE/CES n. 635/2018; e 3) a audiência pública realizada pelo CNE para as DCNs de 2018 aparenta, de acordo com os indicativos, ter seus resultados considerados, uma vez que a minuta de Resolução submetida ao evento sofreu diversas modificações em seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada objetivou analisar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, Resolução CNE/CES n. 05/2018, destacando os sujeitos e os contextos identificados durante a composição do normativo. A análise tomou como ponto de referência o processo de construção das Diretrizes anteriores, expressas na Resolução CNE/CES n. 09/2004.

No Brasil, a forma de organização dos cursos sofre alterações, quanto a sua estrutura e currículo, conduzidas pelas agendas políticas educacionais, de acordo com a pauta adotada pelos governos estabelecidos ao longo de seus períodos históricos. A legislação educacional é um campo que ampara e que expressa as concepções para o currículo empregadas na educação superior. As DCNs representam direcionamentos oficiais para que as Instituições de Ensino organizem seus cursos e seus currículos.

Os currículos, por seu turno, se revelam, de acordo com os autores adotados no referencial, como um território extremamente disputado e normatizado e as políticas de currículo estão atreladas aos projetos de sociedade e de ser humano. As opções curriculares refletem as disputas de sentidos, sobre que conhecimentos devem ser ensinados, sobre quais modelos de homem, de mulher e de sociedade que se pretende formar. Assim, toda a escolha curricular se mostra também uma escolha política.

Relativo ao contexto de formulação das Diretrizes de 2004, o trabalho evidenciou que o quadro político que emergiu (final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990), trouxe consigo alterações substanciais na organização da educação superior do Brasil. O período foi marcado por significativas alterações na legislação educacional, que geraram, dentre outros impactos, a expansão do setor privado na oferta do Ensino Superior e alinhamento dos parâmetros educacionais aos ideais neoliberais. A alteração legislativa do período impulsionou a necessidade de edição das primeiras DCNs para os cursos superiores, rompendo com os currículos mínimos até então praticados.

Por sua vez, o contexto para a construção das DCNs de 2018, em termos legislativos, não apresentou mudanças significativas. Com relação ao contexto político, apesar das alterações diretivas sofridas no país, alguns dos parâmetros para o ensino superior, praticados no início dos anos de 1990, prosseguiram nas agendas políticas educacionais. Tanto para 2004 quanto para 2018, verificou-se a manutenção nos discursos governamentais atinentes a necessidade de mudanças nas estruturas curriculares, para alcance da formação do cidadão produtivo, baseado na praticidade, no ensinar o que é útil e aplicável ao mercado de trabalho.

Ao se investigarem os sujeitos presentes nas discussões de formulação das DCNs, a pesquisa verificou que, ambos os processos de construção - 2004 e 2018, parecem buscar a participação de sujeitos externos ao CNE/CES. O que representaria uma importante dimensão do processo de construção - ao se considerar que as Diretrizes se constituem em uma pauta que interessa a uma pluralidade de sujeitos, tais como, comunidade acadêmica, entidades de classe, setores ligados à pesquisa e ao ensino do Direito. Entretanto os dados revelam uma tendência em se priorizar a participação de entidades e sujeitos ligados a iniciativa privada nesses espaços de discussão.

A análise dos sujeitos indica que algumas relações de poder se manifestam também nos processos de construção das DCNs, considerando que alguns sujeitos parecem portar maior espaço na composição do normativo, como é o caso da ABEDi e OAB, que se mostraram sujeitos reiterados na construção das Diretrizes – 2004 e 2018. Destaque-se que o processo de 2018 indica uma ampliação de sujeitos, considerando que pela primeira vez entidades como CONPEDI, ABMES e Fened são mencionadas formalmente como presentes no campo de discussão da DCNs. Os documentos analisados não evidenciam as razões que levaram a não participação das entidades nas Diretrizes de 2004 assim como não anunciam o motivo de inclusão nas discussões de 2018.

A ABMES representa as entidades mantenedoras, de educação superior particular, no Brasil. Apresenta o objetivo de mobilizá-las nas mais diversas instâncias e atuar na concretização efetiva de seus pares. O Conpedi, por sua vez, representa a Sociedade Científica do Direito no Brasil, organizado através de uma associação sem fins lucrativos que estimula e promove os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito. A Fened, por seu turno, consiste na entidade de representação dos estudantes de graduação em Direito no país.

Relativo a inclusão da Federação Nacional de Estudantes de Direito, no processo de construção das DCNs de 2018, importante mencionar que marca a abertura para a participação de representação estudantil nas discussões de organização das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos.

A desproporção verificada na oferta dos cursos jurídicos, relativa a iniciativa – pública e privada, também se mostrou refletida na arena de discussão das DCNs de 2018, uma vez que, dentre os sujeitos estudados, o maior número de envolvidos pertence à IES de natureza privada, como revelado pelo Parecer CNE/CES n. 635/2018 e pelos dados apresentados no presente trabalho.

Na composição das Comissões, para a organização das Diretrizes de 2018, evidenciou-se que na Câmara Consultiva Temática – CCT, dos cinco membros presentes, três eram docentes da iniciativa privada. Na comissão de revisão das Diretrizes, instituída no âmbito do CNE/CES, dos nove membros que passaram pela comissão, cinco eram docentes de IES privadas. Ainda relativo aos sujeitos, dos vinte e nove especialistas consultados, oito eram docentes de IES privadas enquanto que só constaram entre os especialistas dois docentes de IES pública.

Registra-se que os sujeitos envolvidos possuem, por vezes, interesses específicos que engendram caminhos no campo das discussões da formulação dos normativos educacionais e incorporando aos instrumentos oficiais, que colaboram com os processos de mercantilização do ensino superior. Embora 2018 se trate de um projeto de revisão de normativo, resta claro que os ditames para organização dos cursos e currículos interessam a uma diversidade de sujeitos, que buscaram imprimir suas ambições na política. A título exemplificativo, para as DCNs de 2018, a pauta da OAB foi plenamente atendida, com a inserção das disciplinas de Direito Previdenciário e de Resolução Consensual de Conflitos no eixo de formação técnico-jurídica.

Nesse sentido, verifica-se a relevância da organização e mobilização da comunidade acadêmica e científica, com a finalidade de se fazer presente nesses espaços de discussão das políticas públicas educacionais. Cabe lembrar que, conforme detalhado na Seção III, para o caso da DCN de 2004, o CNE/CES apresentou uma primeira proposta de Resolução que desprezou, em diversos termos, toda uma construção coletiva iniciada pelo próprio Ministério da Educação - após a publicação do Edital MEC/SESu n. 04/1997. Se não fosse a intervenção da ABEDi e da OAB a Resolução imposta teria sido publicada pelo CNE/CES.

Os achados reforçam parte do referencial ao registrar que, por vezes, os sujeitos desaparecem nas discussões da composição curricular, não tendo espaço como sujeitos de experiência, de conhecimentos, de pensares, de valores e de culturas. Os currículos acabam não reconhecendo vozes e nem mesmo as suas ausências são expostas ou marcadas. Para os cursos jurídicos, em específico, nenhuma revolução se pode esperar por parte do MEC, do CNE ou mesmo da OAB. É necessário que docentes e discentes lutem pela construção de espaços para sonhos e utopias que vêm sendo adiados e postergados. Portanto, para que as vozes, as pautas e reivindicações, da comunidade acadêmica sejam ouvidas e necessária a mobilização e a presença nos campos de discussão da formulação de políticas educacionais.

Ainda que os processos de construção das Diretrizes -2004 e 2018, tenham contado com abertura para uma construção participativa e democrática, onde foram ouvidos sujeitos externos a estrutura governamental, o resultado final, consolidado nas Resoluções do CNE/CES ainda é

um desdobramento das políticas de Estado para a educação superior, os ditames contidos nas Diretrizes representam, portanto, os legítimos interesses do Estado e de determinados eixos e interesses para a Educação Superior Jurídica.

O processo de 2004 se revelou muito mais conturbado, recebendo inclusive, pedidos de reconsideração em diversas etapas de sua realização. Os impasses podem ter ocorrido em virtude da novidade que representavam as Diretrizes na ocasião de sua formulação. Para o processo de 2018 não foram encontrados pedidos de reconsideração ou Mandados de Segurança contestando o teor da Resolução CNE/CES n. 05/2018. A ausência de judicialização pode ter sido resultado da ampliação do processo participativo e da efetiva inserção no normativo das contribuições da comunidade acadêmica e das entidades, entre a manutenção das exigências tradicionais do estudo do Direito e as demandas concretas da pluralidade e complexidade social e tecnológica do século XXI.

A análise da elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de Direito, partindo das dimensões: contextos e sujeitos, possibilitou que se construísse um pensamento mais crítico em torno da concepção de Diretriz adotada pelo CNE/CES. Algumas das análises realizadas no corpo do trabalho não possuem como pretensão a rejeição do texto contido da DCN, a qual se revela, em diversos aspectos, bem elaborada. A intenção foi de construir um cenário no qual fosse possível realizar um exame mais detalhado sobre o normativo, expondo as fragilidades e pretensões implícitos na sua composição.

A pesquisa revela alguns pontos que podem ser aperfeiçoados em se tratando da elaboração de diretrizes, tais como: possibilidade de maior abertura para a participação de representantes de IES públicas, de discentes e de instituições outras, para além dos conselhos de classe. A escolha dos sujeitos especialistas consultados não obedece a critérios pré-estabelecidos, o que torna parcial a eleição dos ouvidos nessa condição. Alguns instrumentos para a manifestação popular, como audiência pública, apesar de importante para a garantia do processo democrático na formulação das diretrizes, foi pouco utilizado, de maneira que em um cenário ideal se considera a necessidade da realização de um número mais significativo de audiências.

Os cursos jurídicos, parecem não encontrar equilíbrio. As reformas do currículo continuam sendo consideradas como a solução para os problemas apresentados no âmbito da educação jurídica, ignorando-se, regra geral, as questões estruturais que impactam o processo educacional e que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política, econômica e tecnológica.

Por certo a substituição do parâmetro legal para a organização dos currículos e dos cursos de Direito não pode, por si só, solucionar problemas advindos de toda uma (des)organização do sistema da educação superior brasileira que reflete as opções políticas adotadas pelo Estado concernentes à educação que se pretende para o país. Entretanto, a publicação de novas Diretrizes para os cursos superiores pretende gerar resultados positivos na organização interna dos cursos. Nesse sentido, a tendência é que as reformas curriculares possam produzir discussões e eventuais avanços educacionais, uma vez que as políticas educacionais voltadas para a mudança curricular possibilitam momentos de reflexão e de autocrítica para cada curso quando da reformulação de projetos pedagógicos.

O corpo teórico apontou para as tendências internacionais da educação superior. Se espera, para a contemporaneidade, que o ensino atenda aos reclamos da modernização, utilizando-se de novas metodologias e ferramentas, com vistas a adequação do formando às novas formas de organização internacional do trabalho. Alinhado a esse modelo de perfil do egresso as DCNs de Direito exigem o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem o graduando para, dentre outros, compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica e possuir domínio de tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito (art. 4º, XI-XII, Resolução CNE/CES n. 05/2018), propósitos de formação que se mostram alinhados aos ditos reclamos pela modernização do ensino.

Relembra-se, na oportunidade, que as Diretrizes apresentam uma proposta formativa, um desenho de currículo, de organização de cursos e de perfil almejado para o egresso, que podem ou não se concretizar. As Diretrizes de 2004 desenharam um perfil ideal de egresso que foi, em alguns casos alcançados e em outros não. Assim, não é possível mensurar, de pronto, se as Diretrizes propostas pela Resolução CNE/CES n. 05/2018 vão alcançar todos os objetivos para os quais ela foi construída. O efetivo alcance dos objetivos, os sujeitos e demandas possivelmente favorecidos com o texto publicado, compõem uma análise que deve ser realizada ao longo dos anos que seguem a efetiva implementação da DCN.

REFERÊNCIAS

ADAID, Felipe Alves Pereira. *Análise comparativa das tendências teóricas sobre o ensino jurídico no Brasil de 2004 a 2014*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: 2015.

ADRIÃO, et al. *O que esperar*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e234679, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e234679.pdf>> Acesso em 20/07/2020 às 14:23.

ARANTES, Cristóvão José. *Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade*. Dissertação apresentada ao Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia: 2008.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: autores associados, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Luis Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira*. 8ªed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos e História*. São Paulo: Editora Cotez, 2014.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. *O modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BISSOLI FILHO, Francisco. *Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (orgs.). *Educação Jurídica. Coleção: Pensando o Direito no Século XXI*. 2.ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

BITTAR, Eduardo C. *Estudos sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC*. Disponível em <<https://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 02/04/2019 às 17:23 e 10/06/2019 às 09: 45.

BRASIL, Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em 07/12/2018 às 17:00h.

BRASIL, Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html> Acesso em 26/03/2019 14:23.

BRASIL, Lei de 11 de agosto de 1827. Cria os cursos de Ciências Sociais e Jurídicas. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm> acesso em 06/02/2019 às 18:15h.

BRASIL, Lei n. 9.131 de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024 de 1961. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm> Acesso em 07/01/2020 às 12: 06.

BRASIL, Lei n. 4.024 de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (revogada com partes mantidas pelo Congresso Nacional). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm > acesso em 04/02/2019 às 22:10h.

BRASIL, Lei n. 4.215 de 27/04/1963. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (revogado) < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4215.htm> acesso em 05/02/2019 às 10:06h.

BRASIL, Lei n. 5.540 de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995.). Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> acesso em 05/12/2018 às 09:25h.

BRASIL, Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece a lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> acesso em 06/02/2019 às 19:47h.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE: apresentação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> acesso em 08/11/2019 às 20:25h.

BRASIL. Decreto n. 9.005 de 2017. Aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm> acesso em 07/11/2018 às 22:05h.

BRASIL. Decreto n. 9.235 de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm > acesso em 07/11/2018 às 21:43h.

BRASIL. Decreto-lei n. 200 de 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm> acesso em 06/11/2018 às 08:34h.

BRASIL. Decreto-lei n. 477 de 1969. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 05/11/2018 às 13:45h.

BRASIL. Decreto-lei n. 869 de 1969. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 05/11/2018 às 11:52h.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> acesso em 05/11/2018 às 12:57h.

BRASIL. Lei n. 10.861 de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> acesso em 07/11/2018 às 22:06h.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.886 de 1996. Fixa as Diretrizes Curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>> acesso em 16/03/2019 às 17:53h.

BRASIL. Ministério da Educação. Competências do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/competencias>> [Acesso em 15/12/2018 às 13: 29h.](#)

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de n. 4 de 1997 MEC/SEsu. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>> Acesso em 14/12/2018 às 12:44h.

BRASIL. Ministério da Educação. Estrutura organizacional do CNE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> Acesso em 15/03/2020 às 12:50h.

BRASIL. Ministério da Educação. Estrutura organizacional do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>> Acesso em 15/03/2020 às 12:35h.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>> Acesso em 14/03/2019 as 11:53.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 146/2002 CNE/CES. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>> Acesso em 02/05/2019 às 12:29h.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 211/2004 CNE/CES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf> Acesso em 16/12/2018 às 22:00h.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 55/2004 CNE/CES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf> Acesso em 16/12/2018 21:30.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 63/2003 CNE/CES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf> Acesso em 19/12/2018 14:51.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 635/2018 CNE/CES. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file> > Acesso em 05/01/2019 às 20:45h.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 67/2003 CNE/CES. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>> Acesso em 02/05/2019 às 22:03h.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 776/1997 CNE. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf> Acesso em 10/12/2018 às 09:50h.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.351 de 2018. Disponível em < <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-mec-diretrizes-curriculares.pdf>> Acesso em 05/12/2018 às 22:03h.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05/2018 CNE/CES. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito. Disponível em < <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649/resolucao-cne-ces-n-5>> acesso em 03/03/2019 às 21:06h.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 09/2004 CNE/CES. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf > acesso em 16/03/2019 às 20:02h.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Metodologia da Investigação I – 2004-2005. DEFCUL.

CANDAU, Vera Maria. *O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin*. Revista Educação & Sociedade, Porto Alegre, ano XXI, nº 73, p. 79-83, dez, 2000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CORAGGIO, José Luis. CURULLÓN, Mônica (tradutora). *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMASSI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

CURI, Luiz Roberto. *Seminário da ABMES: Curso de Direito – das DCNs ao processo de autorização pelo MEC*. Março de 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=3-xehSjaOEU>> Acesso em 13/02/2020 às 13:09h.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. *A Educação Jurídica e a Crise Brasileira*. In: Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas – Cadernos FGV de Direito Rio. Educação e Direito, vol. III, 2010.

DURHAM, Eunice. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: NUPS, 2003. Disponível em < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 13/01/2020 às 14: 04.

FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Revista Crítica de Ciências Sociais. nº 21, novembro de 1986.

FLICK, Uwe. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Ricardo Marcelo. *Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017)*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Voz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1988.

GEDIEL, José Antônio Peres. *Direitos humanos, ensino jurídico e extensão: o direito achado na rua*. In: SILVA, Ana Tereza Reis da (org.) *Leituras críticas em educação e direitos humanos*. Brasília: Líber Livro, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HESSE, Inês. *Reflexões sobre o ensino jurídico a partir das diretrizes curriculares da Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004: Integração Teoria e Prática*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário La Salle. Canoas. 2012

KLEIN, Lúcia. SAMPAIO, Helena. *Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada*. São Paulo: NUPS, 1994. Disponível em < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9401.pdf> >. Acesso em 07/12/2019 às 15:00.

LAMACHIA, Claudio. *No Dia da Advocacia, Brasil precisa discutir o estado do ensino jurídico*. CONJUR: 11/08/2018. Disponível em < <https://www.conjur.com.br/2018-ago-11/lamachia-dia-advogado-precisamos-discutir-ensino-juridico>> acesso em 05/02/2019 às 16:05h.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso*. Tese apresentada ao Doutorado em Direito da Universidade de São Paulo, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima. MARTINS, André Silva. *Pressupostos, princípios e estratégias*. In *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Kátia. *Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF*. Distrito Federal: Universidade e Sociedade, 2009. Ano XIX, nº 44, julho de 2009. Disponível em <
http://www.andes.org.br:8080/img/midias/ffb9801a5b059d8f83c0d45c33eb70c5_1547841460.pdf>. Acesso em 10/01/2020 às 11:30.

LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MARCHESE, Fabrizio. *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2006.

MCCOWAN, Tristan. *A “desagregação” do ensino superior*. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018.

MCCOWAN, Tristan. *O crescimento da educação superior privada no Brasil: Implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. ISSN 1068-234. Volume 13, 2005.

MESQUITA, Márcio Satalino. *O positivismo jurídico como fundamento da educação do bacharel em direito: a concepção do objeto como condicionante do modo de ensino*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Ana Maria Duarte Araújo. *Educação Superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Henrique Justino de. *As audiências públicas e o processo administrativo brasileiro*. Revista de Informação Legislativa. Brasília n. 135 jul./set. 1997. p.271-282. Disponível em < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/280>> acesso em 23/01/2010 as 16h08.

OLIVEIRA, José Sebastião. LIMA, Andrea Souza Correa. *As Diretrizes curriculares dos cursos de direito à luz das ideias de San Tiago Dantas*. Direito e Debate: Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIJUÍ. Ano XXVII, nº 49, jan-jun. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. *Ensino jurídico: história que explica a prática docente*. In: OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. MIGUEL, Paula Castello. (orgs.) *Ensino jurídico: experiências inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *MEC incentiva à indústria do diploma*. Paraná, 24/05/2005. Disponível em < <https://www.oabpr.org.br/mec-incentiva-%C2%93industria-do-diploma%C2%94/>> acesso em 05/02/2019 às 10:23h.

PEREIRA, Ricardo Morais. *Do positivismo ao positivismo jurídico: reverberações na formação do bacharel em direito*. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí. Porto Alegre: 2017.

PIRES, Maria Freitas de Campos. *Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino*. Revista Interface, fevereiro de 1998. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>> Acesso em 16/03/2020 às 12:28.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. Enciclopédia Jurídica da PUCSP – PUC. Disponível em < <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/>> acesso em 08/12/2018 às 08:55h.

POZER, Adecir. CECCHETTI, Elcio. OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Diversidade religiosa e educação em direitos humanos: desafios e possibilidades aos currículos escolares*. In: SILVA, Ana Tereza Reis da (org.) *Leituras críticas em educação e direitos humanos*. Brasília: Líber Livro, 2014.

PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de Universidade*. São Paulo: Editora Convívio, 1987.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação Superior na lei de diretrizes e bases (Lei n. 9.394/1996)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (orgs.). *Educação Jurídica*. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI encontro nacional do CONPEDI*. In: GRUBBA, Leiliane Serratine (org.) *Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Bioteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico*. Florianópolis: Habitus, 2020.

ROSA, Claudia Cristina Borba de Barros da. MARTINS, Suely Aparecida. *Ensino superior no brasil: uma breve trajetória pós-golpe de 2016*. Anais do X Congresso Ibero-Americano

de Docência Universitária – XCIDU. Rio Grande do Sul: Editora PUCRS, 2018. Disponível em <<https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/35.pdf>>. Acesso em 03/05/2020 às 18:24.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990*. São Paulo: NUPS, 1991. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em 08/12/2019 às 17:44.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Tereza Reis da. *Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo*. In: SILVA, Ana Tereza Reis da (org.) *Leituras críticas em educação e direitos humanos*. Brasília: Líber Livro, 2014.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. *et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* [recurso eletrônico]: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem: Champagnat, 2009. V. 1. p.4554-4566.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. *Docência Universitária: Concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

SIMÕES, Helena Cristina; MALUSÁ, Silvana. *Educação Jurídica: docência com profissionalismo*. Rio de Janeiro: Autografia; Macapá: Ed. da UNIFAP, 2015.

SOARES, Raí Vieira. *Expansão da educação superior no governo Lula: tendências e contradições*. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.6 – 2020. Disponível em <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2471>>. Acesso em 10/05/2020 às 13:05.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 2001.

STRECK, Lenio Luiz. *Resumocracia, concursocracia e a “pedagogia da prosperidade”*. *CONJUR*: 11/05/2017. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade>> acesso em 26/04/2019 às 14:48.

TAGLIAVIANI, João Virgílio. *A arte da avaliação: formar ou excluir*. In: TAGLIAVIANI, João Virgílio (coord.). *Exame da Ordem: Uma visão crítica*. São Paulo: Edição do autor, 2010.

TROMBINI, Michelle Semiguen. ROCHA, Mônica Aparecida da. LIMA, Fernando Silva. *Avaliação do programa REUNI em Universidades Federais no Brasil*. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.6 – 2020. Disponível em

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2307> >. Acesso em 10/05/2020 às 12:25.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloisa Maia. *O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *A educação superior: compromisso com os direitos humanos*. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

WARAT, Luis Alberto. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2.ed. Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2000.